

Red Interuniversitaria de Discapacidad
CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL

Políticas en Educación Superior en las Universidades Públicas

Discapacidad y Universidad Período 2014-2016



RED INTERUNIVERSITARIA DE DISCAPACIDAD
COMISIÓN DE EXTENSIÓN, BIENESTAR UNIVERSITARIO Y
VINCULACIÓN TERRITORIAL
CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL

**Políticas en Educación Superior en las
Universidades Públicas**
Discapacidad y Universidad
Período 2014-2016

©Políticas en Educación Superior en las Universidades Públicas Argentinas : discapacidad y universidad: período 2014-2016 / Agueda Fernández ... [et al.]; compilado por Marcela Méndez ; Bibiana Misischia ; coordinación general de Julio Putallaz ; ilustrado por Leandro David Carbelo ; prólogo de Eduardo Rinesi. - 1a ed compendiada. - Resistencia : Universidad Nacional del Nordeste ; Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Consejo Interuniversitario Nacional, 2019. Libro digital, PDF/A. Ilustración de tapa: imagen institucional de la Oficina de Inclusión Educativa de Personas en Situación de Discapacidad de la Universidad Nacional de Córdoba. La imagen intenta articular los conceptos de DIFERENCIA e INCLUSIÓN. Se trata de una imagen abstracta donde se entrecruzan pinceladas de diferentes formas y colores, dispuestas en un círculo que las contiene. Los diferentes colores representan la DIFERENCIA y el hecho de que se encuentren contenidas en una figura mayor refleja la INCLUSIÓN. Estas figuras entrecruzadas no son lineales, ni geométricas, ni simétricas, de este modo pretenden poner en cuestión la estandarización y homogeneización de las prácticas educativas.

1a ed. – Corrientes: Eudene, 2019.
362 p.; 24,5 x 17,5 cm (Ciencia y Técnica)

ISBN 978-987-3619-53-3

1. Universidad. 2. Accesibilidad. 3. Discapacidad. I. Fernández, Agueda II., Méndez, Marcela, comp. III., Misischia, Bibiana, comp. IV. Putallaz, Julio, coord. V. Carbelo, Leandro David, ilus. VI. Rinesi, Eduardo, prolog.

CDD 330.82

Compilación: Marcela Méndez y Bibiana Misischia

Coordinación: Julio Putallaz

Dirección editorial: Carlos Quiñonez

Corrección editorial: Irina Wandelow y Natalia Passicot

Diseño Gráfico: Iván Varisco

Ilustración de tapa: Diferencia e Inclusión. Obra de la Oficina de Inclusión Educativa de Personas en Situación de Discapacidad de la Universidad Nacional de Córdoba, institución que autorizó a Eudene para el uso de su imagen institucional en la portada de esta edición

Fotografías: Coordinación de Comunicación Institucional Unne.

Programa Unne Inclusiva

Editorial de la Universidad Nacional del Nordeste

Para componer este libro se utilizaron los tipos *Karmina* (www.type-together.com/Karmina) y *Gandhi Sans* (www.tipografiagandhi.com).

© Red Interuniversitaria de Discapacidad. Políticas en Educación Superior en las Universidades Nacionales. Discapacidad y Universidad.

2014-2015-2016 / compilado por Marcela Méndez y Bibiana Misischia en abril de 2019.

© EUDENE. Secretaría de Extensión, Universidad Nacional del Nordeste, Corrientes, Argentina, 2014.

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723. Reservados todos los derechos.

25 de Mayo 868 (CP 3400) Corrientes, Argentina.

Teléfono: (0379) 4425006

eudene@unne.edu.ar / www.eudene.unne.edu.ar

Mensaje

María Delfina Veiravé
Rectora UNNE. Vicepresidenta del CIN

Nos enorgullece como sistema público universitario presentar este libro, fruto de un arduo trabajo de nuestras Universidades. Estas páginas dan cuenta del accionar mancomunado de quienes integramos el Consejo Interuniversitario Nacional, en el compromiso con la diversidad, la accesibilidad académica y el derecho a la educación superior de las personas con discapacidad.

En el año 2007 avanzamos con el Programa Integral de Accesibilidad de las Universidades Nacionales (Resol. N° 426/07 – CIN y Resol. N° 798/11 – CIN), resultado del trabajo coordinado entre la Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos (CIDyDDHH) y la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). En ese marco se fueron desarrollando distintas acciones en las dimensiones de accesibilidad física, comunicacional y académica que mejoraron notablemente las condiciones de la gran mayoría de las universidades públicas.

Este Programa se fortaleció con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada por las Naciones Unidas en 2008, la que cuenta hoy con rango constitucional en nuestro país. Otro paso trascendente fue la institucionalización de la Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID) en el ámbito del CIN, con la declaración de interés de la temática de la CIDyDDHH en 2017 y la aprobación del Estatuto y reconocimiento como red del CIN en 2018.

La Universidad Nacional del Nordeste fue honrada al ser elegida para ser sede de las IX Jornadas Nacionales Universidad y Discapacidad en octubre de 2016, momento en que se asignaron las responsabilidades de la Coordinación Ejecutiva de la RID para el período 2017-2019. La publicación que presentamos hoy gracias a Eudene fue gestada durante este período de Coordinación a partir de una iniciativa de la anterior gestión, lo cual pone de manifiesto la continuidad y la coherencia del espacio.

La III Conferencia Regional de Educación Superior desarrollada en Córdoba en 2018, a 100 años de la Reforma Universitaria, ratificó a la educación

como un bien público, social y estratégico, derecho humano y universal que profundiza la democracia y posibilita la superación de las inequidades. El CIN adhiere a las conclusiones de la CRES 2018 en la construcción de una educación superior realmente inclusiva a través de políticas de lucha contra la discriminación en sus diversas formas, sea esta por motivos de género, etnia, situación socioeconómica, orientación sexual, discapacidad, religión o situaciones de desplazamiento forzado. En ese encuentro trascendente, que guiará los esfuerzos en materia de educación superior de la próxima década, los representantes de la RID aportaron la dimensión de la accesibilidad y la perspectiva social de la discapacidad a partir de la experiencia y el trabajo cooperativo de tantos años.

Considero que esta concepción de educación como bien público y social significa poder garantizar principios de igualdad y continuidad, inclusión y permanencia, accesibilidad y eliminación de barreras con el mismo énfasis. Este compromiso que asumimos nos desafía a brindar mayores niveles de equidad en el acceso a la educación con umbrales equivalentes en cuanto a qué, cuánto y cómo se distribuyen los conocimientos, los saberes y las prácticas. Pero también nos obliga a pensar políticas de permanencia de ese servicio, seguir trabajando en los problemas de retención, desgranamiento, lentitud en la graduación o bajos niveles de egreso. Así seguiremos fortaleciendo la educación pública de nuestro país.

CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL

Autoridades

Lic. Jaime Perczyk. Presidente.
Prof. María Delfina Veiravé. Vicepresidente.

Comité Ejecutivo

Mg. Antonio Lapolla
Ing. Enrique Mammarella
Dr. Jerónimo Ainchil
Dr. Ing. Oscar Nasisi
Cont. Carlos Greco
Prof. Guillermo Tamarit
Ing. Flavio Fama
Ing. Jorge Calzoni
Dr. Alejandro Villar
Ing. Agr. Daniel Pizzi
CPN Oscar Daniel Alpa
Ing. Héctor Aiassa

Director General

Dr. Mario Lozano

Secretario Económico Financiero

Cr. Pablo Pagola

Secretario Ejecutivo

Abog. Mario Gimelli

Comisión de Extensión, Bienestar Universitario y Vinculación Territorial

Dr. Ing. Oscar Nasisi. Presidente.
Ing. Héctor Paz. Vicepresidente.

Staff

Téc. Roberto Flaminio
Aníbal Saralegui
Abog. Marina Colavini
Mg. Abog. Lorena Novella
Guillermo Paleo
Romina Reale Amin
Giuliana Oviedo
Laura Delgado
Lic. Marina Dioguardi. Departamento de Prensa y Comunicación Institucional.
Bib. Romina Décima. Biblioteca

Red Interuniversitaria de Discapacidad

Prof. Guillermo Tamarit. Rector Coordinador / Presidente CEBUyVT (2018)
Bioing. Aníbal Sattler. Vicepresidente CEBUyVT (2018)
Mg. Julio Putallaz. Coordinador Ejecutivo (2017-2019) - Unne

Comisión Ejecutiva (2017-2019)

Mg. Bibiana Misischia (Titular)
María Eugenia Mosquera (Suplente) - UNRN
Mg. Marcela Méndez (Titular)
Dra. Juliana Cabeza (Suplente) - UNLa.
Mg. María Alfonsina Angelino (Titular)
Lic. Esteban Kipen (Suplente) - Uner
Mg. María del Carmen Vaquero (Titular)
Sandra Mónica Renones (Suplente) UNS
Mg. Sandra Katz (Titular)
Evelina Díaz (Suplente) - UNLP

Comité Ejecutivo de la CIDyDDHH (período 2014-2016)

Mg. Marcela Méndez-UNLa. Coordinadora ejecutiva / Mg. Bibiana Misischia-UNRN; Prof. Beatriz Fourcade-UNSL; Prof. Cayetano Delella-UNGS; Sr. Darío Mamani-UNT; Prof. Liliana Pagola-UNVM; Mg. Sandra Katz UNLP.

UNIVERSIDADES, MIEMBROS Y REPRESENTANTES

Universidad Nacional de las Artes. Julieta Pacheco
Universidad Nacional Arturo Jauretche. Mirta Glays Rivera
Universidad Autónoma de Entre Ríos. Natalia Schonfeld
Universidad Nacional de Avellaneda. María Fernanda Sierra
Universidad de Buenos Aires. Verónica Rusler, Verónica
Universidad Nacional del Centro. Daniel Herrero
Universidad Nacional de Chilecito. María Laura Soria Martínez
Universidad Nacional de Córdoba. Leandro Carbelo
Universidad Nacional de Cuyo. Alicia Angela Reparaz
Universidad Nacional de Entre Ríos. María Alfonsina Angelino
Universidad Nacional de Formosa. Griselda Edith Correa
Universidad Nacional de General Sarmiento. Gustavo Luis Goyochea
Universidad Nacional de Guillermo Brown. Mayra Covos
Universidad Nacional de Hurlingham. Violeta Kesselman
Universidad Nacional de José C. Paz. Guillermina Salse, Guillermina
Universidad Nacional de Jujuy. Silvia Josefina Busquets
Universidad Nacional de La Matanza. Santiago Letelle, Santiago
Universidad Nacional de La Pampa. Georgina San Miguel
Universidad Nacional de La Plata. Sandra Katz, Sandra
Universidad Nacional de La Rioja. Ana Beatriz Alfonso
Universidad Nacional de Lanús. Marcela Claudia Méndez
Universidad Nacional del Litoral. Pamela Anahí Bordón
Universidad Nacional de Los Comechingones. Andrea Muzzopappa
Universidad Nacional de Lujan. Carla Paola Echazarreta
Universidad Nacional de Mar del Plata. Stella Maris Minieri
Universidad Nacional de Misiones. Marta Beatriz Espinola
Universidad Nacional de Moreno. Natalia Kisman
Universidad Nacional del Nordeste. Julio Enrique Putallaz
Universidad Nacional del Oeste. Aldana María Del Pozo
Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Karina Gabriela Arch
Universidad Nacional de la Patagonia SJB. Sandra Andrea Cambareri
Universidad Pedagógica Provincial. Florencia Maderna Negrin
Universidad Provincial de Córdoba. Miriam Susana Abascal
Universidad Nacional de Quilmes. Gonzalo Iván Amador
Universidad Nacional de Rio Cuarto. Claudio Aruza
Universidad Nacional de Rio Negro. Bibiana Sandra Misischia
Universidad Nacional de Rosario. Laureano Roberto Sammartino
Universidad Nacional de Salta. Natalia Noemí Barrozo
Universidad Nacional de San Juan. Liliana Beatriz Martínez Dávila
Universidad Nacional de San Luis. Andrea Corna
Universidad Nacional de San Martín. Cintia Schwamberger
Universidad Nacional de Santiago del Estero. Daniel Gastón Segura
Universidad Nacional del Sur. Sandra Mónica Renones
Universidad Tecnológica Nacional. Alejandro Gustavo Belinsky
Universidad Nacional de Tierra del Fuego. Maricel Eiriz
Universidad Nacional de Tres de Febrero. Gabriel Asprella
Universidad Nacional de Tucumán. Darío Alfredo Mamaní
Universidad Nacional del Suroeste de la Pcia. de Bs. As. Marcela Alejandra Mancini
Universidad Nacional de Villa María. Liliana Pagola
Universidad Nacional de Villa Mercedes. Graciela Noemí Balanza

Agradecimientos

A las autoridades de las Universidades que participan de la RID, a las autoridades y al personal del Consejo Interuniversitario Nacional por el apoyo y la confianza brindados a la iniciativa de publicación.

Al conjunto de las universidades que participaron de este trabajo aportando información y sus experiencias en los distintos ejes a través de sus representantes quienes apoyaron todas las instancias del proceso de elaboración.

A todos los que colaboraron de una u otra manera en la concreción de esta obra, especialmente a los alumnos, docentes, no docentes, especialistas y autoridades universitarias, principales protagonistas de las experiencias que aquí se resumen.

A Silvia Busquets de la Universidad Nacional de Jujuy y a Gustavo Goyoschea, de la Universidad Nacional de General Sarmiento, por su valiosa contribución en el proceso de accesibilización.

A la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la Universidad Nacional de Córdoba por autorizar el uso de la obra de tapa "Diferencia e Inclusión", Primera Publicación Institucional de la Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos, antecedente e inspiración de esta segunda compilación (Enlace a la primera publicación: https://issuu.com/gpcomunicacionales/docs/libro_comisi_n/17).

Índice

NO HAY DERECHO. PRÓLOGO DE EDUARDO RINESI	12
INTRODUCCIÓN	17
PARTE A. Resúmenes ejecutivos por eje	26
PARTE B. Experiencias institucionales	33
Eje 1. Prácticas institucionales de inclusión de personas sordas	34
-Artículo 1. Sistematización de experiencias en la Educación Superior con personas sordas. Alfonsina Angelino.Universidad Nacional de Entre Ríos	44
-Artículo 2. La formación de intérpretes de Lengua de Señas Argentina, apuestas y desafíos.Universidad Nacional de Entre Ríos ..	49
-Artículo 3. Inclusión de estudiantes con sordera en las universidades, desafíos y propuestas. Universidad Nacional de Lanús	55
Eje 2. Accesibilización comunicacional para personas con discapacidad	60
-Artículo 4. Biblioteca Accesible. Experiencia de voluntariado universitario para el reconocimiento, la hospitalidad y el estar disponible. Universidad Nacional de General San Martín	67
-Artículo 5. El acceso al material de estudio para los estudiantes con discapacidad visual como un aporte a la igualdad de oportunidades en la Universidad Nacional de Tucumán.	74

-Artículo 6. La construcción colectiva de una biblioteca accesible. Universidad Nacional de General Sarmiento	78
-Artículo 7. Adecuaciones curriculares de la asignatura Anatomía Comparada para un estudiante ciego. I Experiencia preliminar. Universidad Nacional del Sur	84
-Artículo 8. Adecuaciones curriculares de la asignatura Anatomía Comparada para un estudiante ciego II. Preparación de materiales que implican cambios filogenéticos y ontogénicos. Universidad Nacional del Sur	92
-Red de Bibliotecas Universitarias	100

Eje 3. Procesos de gestión de la política universitaria de discapacidad y accesibilidad

-Artículo 9. Configuraciones formativas como dispositivos de acompañamiento a docentes en relación a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario. Universidad Nacional de Río Negro	116
-Artículo 10. Universidad de Buenos Aires, centro de comunicación accesible.	121
-Artículo 11. Buenas prácticas para personas con discapacidad en la Universidad Nacional de Quilmes	127
-Artículo 12. Teoría de los espacios divergentes. ¿Qué hacer con lo que se nos presenta como inusual? Facultad Regional Avellaneda. Universidad Tecnológica Nacional	131
-Artículo 13. El abandono de los ingresantes en situación de discapacidad en la Universidad Nacional de Luján	141
-Artículo 14. Institucionalizar la discapacidad ¿garantiza la accesibilidad en la Universidad Nacional de Rosario	151
-Artículo 15. Plan Estratégico de la política universitaria de accesibilidad y discapacidad. Universidad Nacional de Lanús. ...	159
-Artículo 16. Avances y desafíos en el camino hacia una universidad más inclusiva en la Universidad Nacional de Salta ..	166
-Artículo 17. Discapacidad y política. Una herramienta de construcción para entender y accionar la cuestión social desde la universidad. Universidad Nacional de General Sarmiento	172
-Artículo 18. Discapacidad en la formación de enfermeros. Punto de inflexión hacia el cuidado. Procesos de gestión de la política universitaria de discapacidad y accesibilidad. Relato de experiencia. Universidad Nacional de Salta	180
-Artículo 19. El trabajo cooperativo, una mirada hacia la accesibilidad académica. Universidad Nacional de Cuyo	187
-Artículo 20. Algunos aportes sobre la discapacidad mental. Universidad Nacional Arturo Jauretche.....	193

Eje 4. Docencia, extensión e investigación en el campo de la discapacidad198

- Artículo 21. El trabajo desde la perspectiva de género frente a las problemáticas de la discapacidad. La paradoja exclusión-inclusión. Universidad Nacional de Río Cuarto231
- Artículo 22. Abordaje de la inclusión en la educación superior argentina desde una perspectiva académica: experiencia de la Cátedra Libre de Diseño Universal e Inclusión de la Universidad Nacional del Nordeste.....243
- Artículo 23. Seminario de discapacidad, accesibilidad y políticas públicas en la Universidad Nacional de Lanús: logros y desafíos pendientes259
- Artículo 24. Accesibilidad web, un nuevo espacio de aprendizajes. Universidad Nacional de Rosario267
- Artículo 25. Diálogo entre universidad y escuela: una experiencia para la alfabetización inicial de niños sordos. Universidad Nacional de Rosario274
- Artículo 26. Libro de artista. Universidad Nacional del Sur280
- Artículo 27. IncluSer, del proyecto de voluntariado universitario al emprendimiento social. Universidad Nacional del Sur.285
- Artículo 28. La comunicación más allá de la vista. Experiencia de un seminario sobre TIC y Accesibilidad Comunicacional. Universidad Nacional de Salta292
- Artículo 29. Accesibilidad y educación especial. Una experiencia curricular. Universidad Nacional de Villa María299

PARTE C. Conclusiones305

PARTE D. Anexos309

Anexo 1: Formularios institucionales310

Anexo 2: Documentos del proceso de institucionalización331

No hay derecho

Prólogo por Eduardo Rinesi (UNGS)

Hacen muy bien Marcela Méndez y Bibiana Mischia en situar la problemática de las personas con discapacidad en –y para– las instituciones pertenecientes al sistema de universidades públicas de nuestro país, en el marco del reconocimiento del principio de la Educación Superior como un derecho humano universal, según lo establece la muchas veces citada –pero está bien, hay que seguir machacando y hoy más que nunca sobre este principio fundamental, y sobre ese documento importantísimo– Declaración Final de la II Conferencia Regional de Educación Superior del Iesalc/Unesco. Reunida en Cartagena de Indias en 2008, fue ratificada diez años después en el texto final de la III Conferencia, en Córdoba, pero antes de eso inspiró, entre otras muchas cosas, una reforma de la ley que regula el funcionamiento de la Educación Superior en la Argentina que hoy *dice*, expresamente, que la Educación Superior es un derecho. Es de ese derecho, en efecto, de la garantía y el aseguramiento de ese derecho, de lo que se trata en primer lugar en esta discusión y en este libro, y me parece importante que de entrada la cosa se plantee aquí de esta manera, porque la gran discusión que hoy es necesario plantear en relación con estos temas, frente a –y *contra*– las políticas y las líneas de pensamiento que desde hace algunos años hegemonizan la escena pública en nuestro país y en buena parte de nuestra región, es una discusión que debe girar exactamente en torno a esta cuestión, a la cuestión de los derechos en general y del derecho a la Educación Superior en particular.

Porque lo que hoy está en cuestión entre nosotros –y lo que, puesto «en cuestión», pone en cuestión *la propia calidad democrática de nuestra convivencia*– es exactamente la posibilidad de seguir pensando la vida de nuestra sociedad y nuestras vidas en términos de la existencia y de la necesidad –y de la obligación del Estado– de garantizar esos derechos. Palabrita esta «derechos» que pobló copiosamente la retórica y las representaciones sobre la vida colectiva (sobre en qué sentido debía transformarse esa vida colectiva para volverla cada vez más democrática) de las fuerzas políticas, que en

cambio dominaron la escena regional en los años inmediatamente previos a estos que ahora corren y que parece haber desaparecido, simplemente, de los modos en que las cosas tienden a plantearse ahora. No podemos permitir que esa disipación termine de consumarse, porque si eso ocurriera, se evaporaría también la posibilidad misma de pensar una forma de vida en común menos injusta, entendiendo por eso una forma de vida en común capaz de garantizar una distribución menos desigual de las posibilidades vitales de todo el mundo. La categoría de «derecho» apunta exactamente en esa dirección en la medida en que tiene asociada la idea de *universalidad*. Los derechos, en efecto, son de todos o no son. O no son derechos, quiero decir. Son, si acaso, privilegios o prerrogativas, por definición particulares. La palabrita «democratización», que utilizan Méndez y Mischia, sirvió y *tiene que poder seguir sirviendo* para aludir a un tipo de proceso de transformación de privilegios en derechos, de algunas posibilidades vitales que nos habíamos acostumbrado a pensar como prerrogativas exclusivas de algunos en posibilidades ciertas y efectivas para todos.

En el caso del derecho a la Educación Superior, que es el que aquí nos interesa, su postulación resulta verdaderamente muy provocadora, toda vez que supone afirmar que *todo el mundo* podría o debería ser sujeto de ese derecho, del derecho a un tipo de educación, a un nivel educativo que tradicionalmente, no solo en nuestro país o en nuestros países sino en la historia educativa de Occidente, fue una muy limitada prerrogativa de una estrecha minoría. *Y que, en un sentido decisivo, por supuesto, todavía lo es.* En efecto, decir que la Educación Superior es un derecho no quiere decir que, *de hecho*, todos los ciudadanos sean titulares efectivos y ciertos de ese derecho que, sin embargo –no, no sin embargo, sino *justo por eso*–, es necesario postular. En general, con los derechos pasa eso: solemos decir que los tenemos *no* cuando ese es el caso (cuando ese es el caso ocurre con frecuencia que ya ni siquiera los pensamos *como* derechos), sino *exactamente cuando eso no es lo que, de hecho, ocurre*. Decimos que tenemos los derechos que, de hecho, no tenemos, y *exactamente porque no los tenemos*. Así, quien dice: «Yo tengo derecho a...», dice, cuando lo dice, dos cosas. Una: que él *no tiene* derecho a... Y la otra: que *debería* tenerlo. Que *no puede ser*, que *no hay derecho*, que es un *escándalo* que no lo tenga. Me gustaría sugerir que la idea de derecho, que es tan difícil de pensar, entre otras cosas, porque se instala siempre en esta tensión con el mundo de los hechos que busca transformar, es inseparable de esa noción de *escándalo*. Que no pienso aquí como una noción moral, sino como una noción *política*.

Porque si pensamos que es un escándalo, que no puede ser, que *no hay derecho* a que una determinada posibilidad vital (digamos: la de ir a la escuela o a la universidad) no sea un derecho efectivo y cierto *para todo el mundo*, entonces lo que de ese escándalo no puede dejar de desprenderse es la convicción de que es necesario *hacer algo*, hacer *alguna cosa*, para que eso que decimos que es un derecho universal –que decimos que es

un derecho universal *justo porque*, de hecho, no lo es— lo sea de una vez por todas. Ese algo, esa «alguna cosa» que el escándalo nos invita a hacer tiene, por supuesto, nombre. Lo llamamos *política*. Lo que *hay que hacer* para que los derechos que postulamos que los sujetos tienen sean derechos que esos sujetos efectivamente tengan es *política*. Política pedagógica en nuestras aulas, política institucional en nuestras universidades, política pública en el aparato del Estado. *A menos que no nos escandalicemos ni un poquito*. A menos que no nos parezca que *no puede ser* que la posibilidad de ir a la escuela o a la universidad (de ir, de permanecer y de tener una *performance* exitosa en la escuela o en la universidad) esté desigualmente distribuida en función de la riqueza o del capital social o simbólico o de las relaciones de cada quien. A menos que hayamos naturalizado a tal punto la desigual distribución social de las posibilidades vitales, asociada a la desigual distribución social de esos otros recursos o heredades, que la idea misma de derecho, la noción de universalidad asociada a la idea misma de derecho, no pueda parecernos otra cosa que parte del cuento chino, el «relato» o la «impostura» que inventaron los que le mienten a la gente diciéndole que tienen los derechos que no tienen.

Esto es exactamente lo que piensa la derecha. *Ser de derecha* es exactamente pensar que los derechos son un cuento chino, un relato, una impostura. Que las cosas son como son, «como siempre han sido», y que es irresponsable, chiquilín, voluntarista o demagógico suponer que podrían, si hiciéramos algo (algo: política), ser de otra manera. La *petite question* que se presenta en el caso del que aquí nos estamos ocupando es que quien dice que la Educación Superior es un derecho no son cuatro loquitos entusiastas ni algún «opineitor» más o menos exaltado, sino una ley de la Nación, y que cuando una ley de la Nación dice que una determinada cosa es un derecho, lo que está diciendo es que el gobierno que tiene a su cargo la administración del aparato del Estado, tiene la obligación de utilizar los resortes de los que dispone para hacer efectivo ese derecho. En la medida en que el afán de quienes hoy administran el aparato del Estado por cumplir con esta obligación que tienen resulta por lo menos opinable, es una verdadera dicha que las universidades públicas, en ejercicio de su autonomía (que, como lo muestra inmejorablemente este volumen, no debe pensarse solo ni principalmente como autonomía *de*, sino también y acaso sobre todo como autonomía *para*: para hacer, para inventar, para transformar) puedan desplegar y de hecho vengán desplegando, muy meritoriamente, todo tipo de iniciativas inspiradas en este principio y esta ley que dice que la Educación Superior es un derecho universal y que tiende a permitir (*tiende*: falta mucho) que ese derecho lo sea en efecto —lo sea *de hecho*— para todo el mundo.

Dentro de ese «todo el mundo» hay una categoría de personas a quienes la posibilidad de ejercer este y otros muchos derechos consagrados por las leyes se les ha hecho, históricamente, cuesta arriba: las personas con algún tipo de discapacidad. No voy a cometer la imprudencia, en la obertura de este libro

escrito por expertos, de explayarme sobre esta cuestión tan ardua y sobre la que existen tan abundantes desarrollos conceptuales. Déjese apenas decir dos o tres cosas muy rápidas. La primera es que parece indispensable no perder de vista, junto a las evidentes diferencias o desigualdades entre las personas que plantea la circunstancia de que algunas de ellas cargan en la vida con alguna forma de eso que llamamos «discapacidad», la profunda, radical e indiscutible *igualdad* entre todos los seres humanos. *Todos los seres humanos*, en efecto, como insiste la filósofa norteamericana Martha Nussbaum recogiendo una larga tradición, somos animales necesitados y vulnerables que requerimos atención, y somos fuertemente dependientes en nuestros primeros años de vida y con mucha frecuencia también en los últimos, que no podemos vivir sin la asistencia de los otros y que, a pesar de eso y en medio de eso, tratamos de ejercer nuestro derecho ciudadano a elegir la vida que queremos y a desarrollarnos con la mayor autonomía. Las personas con discapacidad, dice Nussbaum, requieren asistencia para sus necesidades, *igual que todos*, y quieren ser respetados como ciudadanos libres, *igual que todos*. Se dirá que este «igual que todos» es relativo. De acuerdo. Pero es indispensable no perderlo de vista si queremos pensar y tratar a las personas con discapacidad *no* como objetos de piedad (como con demasiada frecuencia pensamos y tratamos también a las personas *pobres*: «¡pobres, los pobres...!»), sino como sujetos de derecho.

De eso se trata en esta discusión y en este libro: de pensar a las personas con discapacidad como sujetos de derechos (de derechos en general y del derecho a la Educación Superior en particular) *al mismo título* y en el mismo sentido en que lo somos todos y que, como consecuencia de eso y para contribuir a que esas personas con discapacidad entendidas como sujetos del derecho a la Educación Superior puedan ejercerlo efectivamente, de poder identificar las prácticas o tradiciones o rutinas institucionales que es necesario transformar.

Como han señalado Stanley Herr, Lawrence Gostin y Harold Kohl en el prólogo a un libro colectivo sobre los derechos humanos de las personas con discapacidades intelectuales, poner el acento en la *igualdad* entre los seres humanos permite desplazarnos de la tendencia a percibir «defectos» en los individuos a la preocupación por detectar las deficiencias en los mecanismos sociales que no se proponen o no logran integrar las diferencias y que impiden a algunos de los ciudadanos el ejercicio de los derechos que en cambio garantizan a otros. Es lo que, con rigurosa concisión, señala Mike Oliver en un pasaje que recuperan Méndez y Mischia: el problema de la discapacidad es de la sociedad, no de los individuos, y de lo que se trata es de identificar *cómo la sociedad incapacita a las personas*.

No necesito decir que estos procesos de «incapacitación» han encontrado en el terreno de la educación un campo especialmente propicio para desarrollarse, y que es contra una larga tradición de estigmas y de suposiciones de que hay sujetos que son «ineducables» y gastos que son «inútiles» y personas que

son «especiales» –y diferentes de otras, que son «normales»– que se trata de luchar. Las experiencias institucionales presentadas en este libro nos indican algunas de las direcciones que es necesario que sigan estas luchas.

Pero no se trata *solamente* de que consideraciones igualitaristas y democráticas de este tipo presidan las políticas que las instituciones universitarias llevan adelante para garantizar que todos los miembros de su comunidad puedan tener acceso igualitario a sus edificios, o a sus aulas, o a sus clases, o a los materiales que producen y hacen circular. En efecto, al igual que una universidad no es socialmente democratizadora *solamente* cuando habilita, promueve y estimula el ingreso a sus cursos de estudiantes pobres o víctimas de diversas injusticias, sino *también* cuando es capaz de producir profesionales capaces de luchar, en el ejercicio futuro de su profesión, contra la pobreza y la injusticia, investigaciones que provean instrumentos para esa misma lucha e interacciones con los actores de su medio que puedan acompañarla y enriquecerla, así mismo una universidad –como se indica en este libro– no se ocupa del problema de las personas con discapacidad *solamente* cuando despliega políticas institucionales orientadas a volver más igualitarias las relaciones entre todos los miembros, estudiantes, por supuesto, pero también graduados, docentes y no docentes de su comunidad, sino *también* cuando se ocupa de producir profesionales, investigaciones e interacciones tendientes a garantizar que las personas con discapacidad, dentro y fuera de esa comunidad más inmediata, no sean pensadas *nunca más* como un problema o como una causa de problemas, sino como ciudadanos de una república democrática que *no puede ser*, que *no hay derecho*, que *es un escándalo* que no les garantice los derechos –*todos* los derechos– que les debe.

Introducción

Magíster Marcela Méndez y Magíster Bibiana Mischia

Para aportar al debate en el momento de diseñar o fortalecer políticas enmarcadas en la justicia curricular y democratización del sistema universitario, es necesario transversalizar y visibilizar la perspectiva de discapacidad desde su complejidad y heterogeneidad, ideando escenarios y políticas que prioricen la equidad educativa para todas y todos en la República Argentina. Para cumplir esta misión, se requiere que las problemáticas y los intereses de las personas con discapacidad sean identificados y convertidos en asuntos públicos y, a su vez, diseñar e implementar políticas y programas que hagan efectivos y operativos sus derechos.

Los sectores de la población cuyas condiciones de origen se presentan en vulnerabilidad en términos no solo de capital económico, sino también simbólico como los pueblos indígenas, los afrodescendientes, los habitantes de zonas rurales, los migrantes y las personas con discapacidad, entre otros, son colectivos habitualmente excluidos de los bienes educativos y culturales, y a través de ellos se evidencian injusticias históricas.

Los estudiantes más favorecidos no deben solo a su medio de origen: hábitos, entrenamiento y actitudes que les sirven directamente en sus tareas académicas; heredan también saberes y un saber-hacer, gustos y un «buen gusto» cuya rentabilidad académica, aun siendo indirecta, no por eso resulta menos evidente. (Bourdieu, 1964: 32)

Con la aprobación de la Ley 26.378 se produce la ratificación, por parte de la República Argentina, de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y su Protocolo Facultativo, esta última adquirió jerarquía constitucional mediante Ley 27.044 y, por lo tanto, su implementación en el ámbito de la educación universitaria demanda que se incorpore la perspectiva de discapacidad —desde el modelo social de la discapacidad, poniendo el foco en la condición humana como condición univer-

sal y en el derecho a la Educación Superior como «bien público y social, un derecho humano y universal y un deber del Estado» (Cres, 2008-2018)– que se sostiene en el paradigma de la autonomía personal, enfocando la cuestión «desde el punto de vista de la inclusión de las personas con discapacidad en la sociedad, sin negar la existencia de un sustrato fisiológico o biológico que lleva a requerir, de forma puntual o con cierta continuidad, apoyos médicos» (Barton, 1998: 25), «los cuales, deberían orientarse a la capacitación en lugar de a la adaptación –como en el modelo médico– y deben ser acompañados con cambios más profundos en las estructuras sociales y económicas (Oliver, 1998: 49).

El problema de la discapacidad atañe a la sociedad, no a los individuos, y las investigaciones deberían ocuparse en identificar de qué forma la sociedad incapacita a las personas, más que de los efectos sobre los individuos. (Oliver, 1998: 47)

Por lo antedicho, lo que interpela el modelo social es que la condición de discapacidad restrinja o condicione las relaciones sociales de las personas en situación de discapacidad e, inclusive, configuren su identidad –teorías del duelo o de la tragedia personal– precarizando vidas y excluyendo solamente por el hecho de no estar dentro de los parámetros considerados como normales.

Existen entonces principios que visibilizan las prácticas y los discursos que legitiman y perpetúan la exclusión, la opresión y la estigmatización, entre ellos, la ideología de la normalidad (Rosato y Angelino, 2009), y la no identificación y remoción de las barreras culturales, comunicacionales, sociales, tecnológicas y físicas que se anteponen al acceso y goce efectivo de los apoyos y ajustes razonables que la persona requiera para el ejercicio operativo de todos sus derechos. Estos ajustes refieren a

la modificación y adaptación necesaria y adecuada que no imponga una carga desproporcionada o indebida, cuando se requiera en un caso particular, para asegurar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. (ONU, 2006: 5)

Estos postulados señalan la urgencia de generar la articulación entre derechos humanos y políticas públicas –desde la perspectiva del modelo social de la discapacidad– a partir de considerar la prioridad de enfoques transversales, integrales y multidimensionales para la detección de barreras culturales y la generación de instancias facilitadoras/habilitadoras de la construcción de sociedades y universidades no excluyentes. Es imprescindible responsabilizarse como sociedad y como universidad de las barreras vinculadas a enfoques y a pautas culturales de implícita invisibilidad social o, lisa y llanamente, de discriminación; e incidir en la formación de nuevos perfiles profesionales

que se vinculan con los ámbitos de educación, salud, empleo, justicia, deporte, recreación, cultural y vacacional, entre otros.

Las universidades públicas tienen que seguir avanzando en la estructuración de la política universitaria de accesibilidad y discapacidad para dar respuesta a un asunto público altamente complejo, heterogéneo y multidimensional que interpela los sentidos homogeneizantes y hegemónicos que circulan en la Educación Superior, abriendo nuevos caminos y ampliando el horizonte de construcción y producción de conocimiento en el campo de la educación.

La Ley 26.206 de Educación Nacional y la Ley 24.521 de Educación Superior y su modificatoria, Ley 25.573 –que refiere específicamente a la situación de discapacidad en la Educación Superior–, establecen las responsabilidades y el compromiso del Estado argentino en la inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo y en la institución universitaria particularmente, como así también respecto de la transversalización de la perspectiva de discapacidad y accesibilidad en la praxis universitaria en sus tres pilares fundamentales: la docencia, la investigación y la extensión/cooperación.

En este orden de ideas, la Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID) –ex Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos–, perteneciente al Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), reúne a las y a los representantes institucionales de las áreas que implementan la política universitaria de discapacidad y accesibilidad de las universidades nacionales. Se realizan tres reuniones anuales a nivel nacional, y la agenda de trabajo se enfoca en transversalizar la perspectiva de discapacidad en las políticas universitarias, incorporando las dimensiones de accesibilidad física, comunicacional y académica en diálogo con la docencia, la extensión y la investigación. Cada dos años se realizan las Jornadas Nacionales Universidad y Discapacidad; las IX Jornadas Nacionales fueron organizadas en octubre de 2016 en la Universidad Nacional del Nordeste –Congreso Educar para incluir. La responsabilidad social de la Universidad Pública–, las que pertenecen al período de gestión de la RID (abril de 2015 a marzo de 2017) que comprende esta publicación.

Se comparte el spot de las IX Jornadas Nacionales Universidad y Discapacidad: Congreso Educar para incluir. La responsabilidad social de la Universidad Pública.



Imagen 1. UNLA Discapacidad. (2016). Congreso Educar para incluir. El compromiso social de la universidad pública. IX Jornadas Universidad y discapacidad. III Encuentro Nacional de Estudiantes Universitarios. [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/uJP24TONnIs>

Descripción de imagen: hay una persona de frente, delante de un anuncio. El anuncio atrás dice: Educar para incluir. El compromiso social de la Universidad Pública. Novenas Jornadas Nacionales, Universidad y Discapacidad. Fin descripción de imagen.

Esta situación pone en valor esta publicación y todos los trabajos de investigación, extensión y académicos que busquen producir información y conocimiento sobre las prácticas institucionales y comunitarias de nuestras universidades públicas, promoviendo la transversalización de la perspectiva de discapacidad en las políticas universitarias, para efectivizar el pleno ejercicio de los derechos ciudadanos, posibilitando la incorporación a la sociedad de forma activa y dando cumplimiento al derecho a la Educación Superior que tienen las personas con discapacidad.

A partir de esta concepción de la universidad como una de las herramientas más potentes para combatir las desigualdades sociales, es necesario situar la discapacidad como una cuestión transversal en todos los ámbitos. Es en ese contexto que una de las condiciones para que la universidad sea verdaderamente democrática reside en «que en relación a los contenidos, sus planes de estudio, sus programas de extensión y de investigación, partan de una direccionalidad ético-política orientada a producir conocimientos y profesionales aptos para construir una sociedad abierta, participativa y solidaria» (Eroles, 2009: 176).

Las universidades públicas de la República Argentina deben avanzar en el análisis integral del modelo social de la discapacidad, planteando la formación de nuevos perfiles profesionales, promoviendo la investigación y la vinculación tecnológica, articulando con el diseño, la planificación y la ejecución de las decisiones políticas y académicas pertinentes, que contribuyan a hacer realidad una universidad no excluyente, en pos de efectivizar los derechos humanos de todas las personas; en la redistribución de la riqueza no solo económica, sino también educativa y cultural, comprendiendo globalmente las condiciones de vulnerabilidad relativas a la discapacidad.

Se comparte microaudiovisual de la 1ª Reunión de 2016 de la RID (ex Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos), realizada en el Salón Vera Peñaloza del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, que describe la agenda de trabajo y posicionamiento de la RID.



Imagen 2. MEGAFON TV UNLA (2016). 1ª Reunión anual de la Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos. Comisión de Extensión, Bienestar Universitario y Vinculación Territorial, Consejo Interuniversitario Nacional. [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/BAv78dGyhwo>

Descripción de imagen: en un salón, muchas personas sentadas en sillas, están prestando atención a siete personas frente a ellas también sentadas, más una persona a un costado, de pie, interpretando en lengua de señas. Fin descripción de imagen.

Esta segunda publicación abarca las actividades académicas realizadas entre 2014 y 2016, y se propone relevar información con el fin de comparar y analizar tendencias en torno a la accesibilidad comunicacional y académica,

visibilizando las prácticas institucionales que se están llevando a cabo en las universidades públicas argentinas en materia de accesibilidad y discapacidad, identificando experiencias en la dimensión de investigación y extensión, como así también en la formación de grado y posgrado que han colaborado en la formación de nuevos perfiles profesionales y en la inclusión de personas con discapacidad con el objeto de socializarlas para construir un conocimiento compartido y colaborativo.

En el comienzo de 2015, la Coordinación Nacional y el Comité Ejecutivo de la Red Interuniversitaria de Discapacidad (Marcela Méndez, de la Universidad Nacional de Lanús; y el comité ejecutivo, integrado por Sandra Katz, de la Universidad Nacional de La Plata; Bibiana Mischia, de la Universidad Nacional de Río Negro; María Beatriz Fourcade, de la Universidad Nacional de San Luis; Liliana Pagola, de la Universidad Nacional de Villa María; Cayetano de Lella, de la Universidad Nacional de General Sarmiento; y Darío Mamani, de la Universidad Nacional de Tucumán) propusieron una agenda de trabajo a las universidades participantes para realizar de manera colaborativa la sistematización a nivel nacional de las prácticas institucionales y estrategias de las universidades públicas, según los cuatro ejes antes mencionados:

- Eje 1: Prácticas institucionales de inclusión de personas sordas.
- Eje 2: Prácticas institucionales en accesibilidad comunicacional.
- Eje 3: Procesos de gestión de la política universitaria de discapacidad y accesibilidad.
- Eje 4: Docencia, extensión e investigación.

Estos han sido los temas prioritarios de debate de la RID en los últimos años, y algunos de ellos se han incorporado en las convocatorias de los programas financiados por la Secretaría de Políticas Universitarias.

Con relación a la metodología, en una primera etapa se aplicó un análisis cuantitativo, a través de encuestas *on line* con preguntas cerradas y abiertas, que cada representante de las universidades participantes debía gestionar y enviar a diferentes miembros del comité, encargados del seguimiento y de la sistematización de la información.

El diseño de las encuestas y el relevamiento de la información obtenida fueron realizados en el período de gestión de la RID que va desde 2015 a 2017 por Ana Clara Rucci, de la Universidad Nacional de La Plata.

Se relevó información que permitió realizar un análisis estadístico que describe la situación en las universidades nacionales en torno a ciertas dimensiones de la política universitaria de accesibilidad y discapacidad. Participaron de la encuesta 33 universidades nacionales, de los 41 miembros de la RID (entre 2015 y 2016), sobre el total de 58 universidades nacionales del país.

Este proceso permitió visibilizar la situación de la discapacidad al interior de cada universidad, al demandar un trabajo articulado y un diálogo activo con las diferentes áreas de gestión. Desde el planteo colectivo y colaborativo del trabajo, se convocó a las diferentes universidades a presentar relatos de

experiencias que estuviesen vinculados a los cuatro ejes planteados, para la sistematización de prácticas institucionales y comunitarias. Los referentes del comité para cada eje realizaron el seguimiento y la derivación a los de otras universidades para la revisión de los textos, según las pautas solicitadas. Colaboró en el trabajo de revisión de los textos Esteban Kipen, de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

Cada eje se estructura en dos apartados, el primero sistematiza la información de las encuestas completadas, el segundo genera un diálogo con las experiencias presentadas, que se anexan y que hacen visibles las líneas de trabajo de las universidades nacionales.

Se incorporó en el eje de Prácticas institucionales de inclusión de personas sordas la sistematización de experiencias en la Educación Superior con personas sordas realizada por Alfonsina Angelino, de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Allí se describen y sistematizan las experiencias y prácticas institucionales presentadas por las universidades nacionales en la 1ª Reunión Ordinaria de la RID-CIN, llevada a cabo en la sede del Rectorado de la Universidad Tecnológica Nacional Buenos Aires, el 17 y el 18 de mayo de 2018.

Las siguientes son las universidades nacionales que participaron de las encuestas de los diferentes ejes.

1. Universidad Nacional Arturo Jauretche. Sector de Discapacidad. Área de Asuntos Estudiantiles.
2. Universidad Nacional de las Artes. Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil. Dirección de Promoción de la Salud.
3. Universidad Nacional de Avellaneda. Comisión de Discapacidad.
4. Universidad de Buenos Aires. Programa Discapacidad y Universidad. Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil.
5. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Comisión Universitaria sobre Discapacidad. Secretaría de Extensión.
6. Universidad Nacional del Comahue. Comisión Universitaria sobre Accesibilidad al Medio Físico y Social.
7. Universidad Nacional de Córdoba. Oficina de Inclusión Educativa de Personas en Situación de Discapacidad.
8. Universidad Nacional de Cuyo. Secretaría Académica. Dirección de Ingreso, Permanencia y Egreso (exprograma Traces) en articulación con Programa de Inclusión de Personas con Discapacidad.
9. Universidad Nacional de Entre Ríos. Comisión de Accesibilidad.
10. Universidad Nacional de General Sarmiento. Comisión de Discapacidad.
11. Universidad Nacional de José C. Paz. Departamento de Accesibilidad, Discapacidad y Derechos Humanos.
12. Universidad Nacional de Jujuy. Programa permanente de atención a personas con discapacidad.
13. Universidad Nacional de La Pampa. Secretaría de Bienestar Universitario.
14. Universidad Nacional de La Plata. Comisión Universitaria de Discapacidad.
15. Universidad Nacional del Litoral. Secretaría de Bienestar Universitario.

16. Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Secretaría Académica.
17. Universidad Nacional de Mar del Plata. Programa Discapacidad y Equiparación de Oportunidades.
18. Universidad Nacional de Moreno. Programa Acompañamiento a la Discapacidad. Bienestar Universitario.
19. Universidad Nacional de Quilmes. División de Salud y Discapacidad.
20. Universidad Nacional de Río Cuarto. Comisión de Atención a las personas con Discapacidad.
21. Universidad Nacional de Río Negro. Comisión Asesora en Discapacidad.
22. Universidad Nacional de Rosario. Área de Integración e Inclusión de Personas con Discapacidad.
23. Universidad Nacional de Villa María. Secretaría de Bienestar. Comisión de Accesibilidad y Derechos Humanos. Área de Inclusión de Estudiantes con Discapacidad.
24. Universidad Nacional de Lanús. Comisión Asesora de Discapacidad. Programa de Inclusión Universitaria para Personas con Discapacidad.
25. Universidad Nacional de Salta. Comisión de Inclusión de Personas con Discapacidad (Ciped).
26. Universidad Nacional de San Luis. Programa Universidad y Discapacidad.
27. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Comisión de Accesibilidad Universitaria.
28. Universidad Nacional de San Martín. Comisión de Discapacidad y Derechos Humanos.
29. Universidad Tecnológica Nacional. Regional Buenos Aires. Oradis (Orientación y Apoyo para personas con Discapacidad) y Regional Avellaneda: Programa Pravid-Departamento de Retención de Alumnos.
30. Universidad Nacional de Tres de Febrero. Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil.
31. Universidad Nacional de Tucumán. Programa de Discapacidad e Inclusión Social.
32. Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur. Dirección de Bienestar Universitario.
33. Universidad Nacional del Sur. Subsecretaría de Derechos Humanos.

BIBLIOGRAFÍA

- BARTON, L. (1998).** *Sociología y discapacidad: algunos temas nuevos*. Madrid: Morata/Fundación Paideia.
- BOURDIEU, P. (1964).** *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- EROLE, C. (2009).** *I Encuentro Iberoamericano sobre Universidad y Discapacidad*. Madrid: Unidis, Librería Uned.
- OLIVER, M. (1998).** «¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?». En Barton, L. (ed.) *Discapacidad y sociedad* (pp. 34-58). Madrid: Morata/Fundación Paideia.
- ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (2006).** *Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad*.
- ROSATO, A. y Angelino, M.A. (coord.) (2009).** *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Ediciones Noveduc.

A. Resúmenes ejecutivos por eje



Descripción de imagen: ejemplo de acciones de accesibilidad física en fachada de edificio universitario, con espacios destinados a estacionamiento para vehículos de personas con discapacidad y rampa de acceso.

EJE 1. PRÁCTICAS INSTITUCIONALES DE INCLUSIÓN DE PERSONAS SORDAS

Encuestas de 26 universidades nacionales

Especialista María Beatriz Fourcade, de la Universidad Nacional de San Luis

El 92% de las universidades que participó en la encuesta refiere tener estudiantes sordos en sus aulas, lo que indicaría una alta proporción de estudiantes interesados en realizar estudios universitarios. Sin embargo, se produce una brecha con relación a los egresados y egresadas, ya que solamente se reporta un 38% correspondiente a 8 universidades nacionales con estudiantes sordos graduados.

Las razones pueden atribuirse a numerosas variables que no han sido estudiadas en este relevamiento, pero puede apreciarse una gran cantidad de ofrecimientos de ayudas, apoyos diseñados por las universidades y requerimientos de los propios estudiantes.

Una de las necesidades primordiales es la figura del intérprete de lengua de señas, que es requerida por el 54% de las casas de altos estudios, lo que indicaría priorizar en las configuraciones de apoyo para este colectivo, dándole un lugar relevante dentro de la organización universitaria. En ese sentido, cada universidad, de acuerdo a su presupuesto, organiza el servicio de la interpretación y su forma de pago. Actualmente, el panorama es muy heterogéneo con relación a este aspecto.

En cuanto a la elaboración de materiales didácticos accesibles, un 69% no los realizan y el 23% que lo hace, refiere diferentes modalidades. Respecto del asesoramiento a docentes, sí lo realiza el 61% de las universidades nacionales, cifra que se contrapone con la capacitación del personal no docente, solamente el 38% y asistemáticamente. En cuanto a las adecuaciones en las evaluaciones, el 50% de las universidades nacionales no lo hace y sobre el ofrecimiento de talleres de lectura y escritura para estudiantes sordos, el 58% no lo contempla, observándose un alto porcentaje de respuestas del ítem «No sabe/no contesta».

La situación del estudiantado sordo dentro de la universidad es compleja y requiere numerosas acciones, algunas pueden verse reflejadas en los artículos escritos presentados y en las experiencias expuestas que ponen de manifiesto la preocupación por mejorar las prácticas dentro del aula y en el nivel académico de las universidades, para lograr la equidad en el ingreso, la permanencia y el egreso.

EJE 2. PRÁCTICAS INSTITUCIONALES EN ACCESIBILIDAD COMUNICACIONAL

Encuestas de 31 universidades nacionales

Magíster Bibiana Misischia, de la Universidad Nacional de Río Negro

Con relación a este tema, se observa que solo el 10% de las universidades que completaron la encuesta no posee un servicio de accesibilización de materia-

les bibliográficos y en las que lo poseen, hay una dispersión en torno a qué área realiza la prestación del servicio, en mayor medida son servicios de bibliotecas (centrales, servicios de información documental, direcciones, bibliotecas electrónicas), luego áreas o comisiones de discapacidad; en tercer lugar, áreas de bienestar estudiantil mayormente a través de proyectos de extensión y, finalmente, situaciones puntuales donde lo realizan centros de estudiantes, áreas pedagógicas o los propios estudiantes. La mayoría de las universidades articula estas actividades con docentes y organizaciones de la sociedad civil.

En 19 universidades, el servicio es centralizado, mientras que en las restantes es descentralizado; 12 universidades poseen un catálogo (solo 8 accesibles y con posibilidad de compartirlo con otras instituciones); 17 no poseen el catálogo. El catálogo accesible puede encontrarse en páginas web accesibles de 7 de las 8 universidades encuestadas.

Estos datos, al igual que las experiencias relatadas en los artículos, refuerzan que la accesibilidad comunicacional es garante del derecho al acceso a la información y comunicación de las personas con discapacidad, incluidos los sistemas y tecnologías de información y comunicación, y la base primordial, al igual que la accesibilidad física, para el ingreso, la permanencia y el egreso universitario. Ello se refleja en las experiencias presentadas, en las que se visualiza la existencia del servicio o de los proyectos realizados como puerta de entrada a la accesibilidad académica a través de contar con los materiales de estudio en igualdad de condiciones que el resto del estudiantado.

EJE 3. PROCESOS DE GESTIÓN DE LA POLÍTICA UNIVERSITARIA EN DISCAPACIDAD Y ACCESIBILIDAD

Encuestas de 30 universidades nacionales

Magíster Marcela Méndez, de la Universidad Nacional de Lanús

El 24% de las universidades que realizaron la encuesta habilita el autorreconocimiento de las personas con discapacidad en sus planillas de inscripción, dando cuenta de un avance en la visibilización de la situación de discapacidad en sus procesos administrativos y de gestión. En el resto se muestra una gran dispersión con diferentes modalidades institucionales en la identificación de la situación de discapacidad, donde participan distintos integrantes de la comunidad universitaria.

El primer contacto institucional que se realiza con el/la estudiante con discapacidad también refleja una gran dispersión de modalidades, destacando la diversidad de dependencias donde se radica la política universitaria de discapacidad.

En cuanto a los aspectos centrales que las universidades consideran en el primer encuentro con el/la estudiante, predominan los criterios de: a) Conocer el recorrido previo de la/el estudiante, sus estrategias de aprendizaje, conocer requerimientos para la accesibilidad física, comunicacional y académica; b) Establecer vínculo entre el/la estudiante y el área o comisión

que trabaja específicamente la perspectiva de discapacidad y accesibilidad; c) Conocer las barreras que encuentra en la universidad y en el acceso al conocimiento; d) Generar una red de trabajo colaborativo entre el área o comisión de discapacidad, estudiante, carrera, docentes, no docentes y distintas áreas de la universidad; e) Orientación en la dinámica universitaria e información sobre programas, becas, tutorías, etcétera.

El acompañamiento en los trayectos educativos, las prácticas institucionales para favorecer la inclusión y la existencia de programas y áreas específicas para dar respuesta a la situación de discapacidad manifiesta una gran diversidad de modalidades, dispositivos y niveles de institucionalización, siendo las prácticas más frecuentes el trabajo colaborativo entre distintas áreas, la adecuación del material bibliográfico, la interpretación de Lengua de Señas Argentinas, las tutorías docentes de apoyo, el otorgamiento de becas, los espacios institucionales para la participación activa de la comunidad universitaria, las capacitaciones para docentes y no docentes, y los registros de trayectorias educativas. El 27% de las universidades (8 de 30) no manifiesta tener programa o área específica para dar respuesta a la situación de discapacidad.

Las adecuaciones edilicias que se han realizado se distribuyen de la siguiente manera: el 23%, construcción de rampas; el 21% se destinó a sanitarios accesibles; el 20% a la instalación de barandas; el 19% a la instalación de ascensores o montacargas; el 12% a la señalización accesible y el 5% a senderos accesibles, estacionamientos accesibles y plataformas, etcétera.

Las configuraciones de apoyo académico más frecuentes son un 25%, las tutorías docentes; 24%, tutores/as pares; 23%, acompañamiento pedagógico; 20%, interpretación de Lengua de Señas Argentinas (LSA); y un 8%, talleres de capacitación sobre digitalización de textos, taller de lectoescritura para personas sordas hablantes de LSA, adecuaciones en la modalidad y tiempos de las instancias evaluativas.

Las ayudas técnicas más frecuentes son un 20%, la adecuación del material bibliográfico; 18%, las computadoras con lector de voz; 16%, magnificadores de pantalla para estudiantes con disminución visual; 14%, fotocopias ampliadas; 12%, la interpretación de LSA; 9%, material en braille; 5%, magnificadores de voz; otro 5%, aros magnéticos; y un 1% en reconocedores de voz, mapas hápticos, biblioteca parlante y material audiovisual.

Al respecto de las necesidades de ampliar capacidades institucionales – tanto de equipamiento como de personal– para mejorar la calidad de los programas tendientes a favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad, las universidades participantes planifican una hoja de ruta para avanzar en la creación de figuras y roles institucionales que permitan eliminar las barreras físicas, comunicacionales y académicas que se anteponen al ejercicio efectivo y operativo del derecho a la Educación Superior. A partir de este eje, se visibilizan las demandas y urgencias del Sistema Universitario Argentino para dar respuesta a los ajustes razonables que plantea la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006), la Ley de Edu-

cación Superior, el Programa Integral de Accesibilidad para las Universidades Públicas (CIN, 2007) y el Tratado de Marrakech.

Las respuestas institucionales a la encuesta propuesta y los artículos de relatos de experiencias, prácticas y procesos institucionales dan cuenta de la diversidad de modalidades y niveles de institucionalización de los procesos y dispositivos para transversalizar la perspectiva de discapacidad –en los procesos de gestión y en el presupuesto de las universidades–, como así también muestran el incansable trabajo que realizan las comisiones, los programas y las áreas de accesibilidad-discapacidad convocando a distintos actores institucionales para lograr una construcción transdisciplinarias, transversal, integral e integrada a distintas áreas de cada Universidad y Facultad.

EJE 4. DOCENCIA, EXTENSIÓN E INVESTIGACIÓN EN EL CAMPO DE LA DISCAPACIDAD

Encuestas de 22 universidades nacionales

Magíster Ana Clara Rucci y Magíster Sandra Katz, de la Universidad Nacional de La Plata

Este eje refiere el relevamiento que se llevó a cabo con relación a experiencias en docencia, extensión e investigación: cátedras y seminarios sobre discapacidad y accesibilidad que sean transversales a las carreras de grado y posgrado. Respondieron un total de 22 universidades –lo que representa un 53,7% de las 41 universidades integrantes de ese momento en el país. En el capítulo se exponen los resultados de las distintas áreas: investigación, grado, posgrado y no docente.

Investigación

En cuanto a la investigación en torno a la discapacidad, es importante evaluar históricamente las actividades realizadas. Como integrantes de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos, acordamos poder llevar a cada país la iniciativa de Colombia, de organizar coloquios de investigación en discapacidad en los que no solo se propicia el debate, el intercambio y la socialización de las producciones, sino que se invita a compartir en algún portal de acceso libre las producciones. Ante esta convocatoria, la Argentina realiza en Paraná el Primer Encuentro Latinoamericano de Investigadores en Discapacidad, en junio de 2011, en el cual representantes de equipos de investigación presentaron avances y conclusiones de sus investigaciones. Este preámbulo es para contextualizar que en esta oportunidad solo se presentó una foto parcial del estado de la investigación con relación a la discapacidad en la Argentina, ya que algunas universidades no cumplieron por diferentes motivos la información solicitada. De 22 universidades que respondieron, 15 cuentan con proyectos en curso. El análisis cuantitativo está acompañado de algunos relatos que resumen que se trabaja en forma articulada la investigación y la extensión, entre

ellos, el de la Universidad Nacional de Rosario sobre accesibilidad web desde los campos de estudio de la comunicación, el diseño gráfico, las tecnologías sociales y el turismo en la ciudad de Rosario y el de la Universidad Nacional de Río Cuarto, las que comparten un trabajo desde la perspectiva de género frente a las problemáticas de la discapacidad en el que ponen en tensión la paradoja exclusión-inclusión en el campo laboral.

Materias y seminarios optativos

Con relación a la curricularización de la temática discapacidad, se pudo relevar el contenido de algunas materias y seminarios optativos en 14 universidades. Esta información se encuentra acompañada por los relatos de Unne, UnSalta, UnSur, Universidad de Villa María (Córdoba) y UnLanus. La Universidad Nacional del Nordeste (Unne) comparte la experiencia de la cátedra libre de Diseño Universal e Inclusión, que pretende concebir productos, equipamientos, sistemas, servicios y tecnologías accesibles y utilizables por todos, independientemente del género, etnia o discapacidad. Sirve de marco conceptual y procedimental para promover, desde la dimensión académica, abordajes interdisciplinarios y transdisciplinarios que sustenten una educación más comprometida e inclusiva, y contribuyan a construir instituciones más abiertas y respetuosas de las personas.

La Universidad Nacional de Salta relata la experiencia del seminario «La comunicación más allá de la vista. Experiencia de un seminario sobre TIC y accesibilidad comunicacional», sobre una experiencia de «Aula-taller de comunicación y discapacidad visual» que se brinda a los estudiantes de 4° año de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, en la cátedra Integración Educativa.

La Universidad Nacional del Sur comparte dos trabajos, uno denominado «Adecuaciones curriculares de la asignatura Anatomía Comparada para un estudiante ciego. I. Experiencia preliminar», del departamento de Biología, Bioquímica y Farmacia, en el que se planteó la necesidad de ajustar metodologías en las diversas cátedras que componen la carrera. La asignatura Anatomía Comparada implementó un proyecto en dos etapas que involucró a docentes y a alumnos, destinado a la obtención de materiales de estudio adecuados. En la primera etapa (año 2015), los cursantes de la asignatura elaboraron láminas de los sistemas de órganos de peces y anfibios, resaltando con diversas texturas las estructuras anatómicas y con referencias escritas en braille. El segundo trabajo resume la segunda etapa (año 2016) de un proyecto destinado a la confección de materiales para la enseñanza de Anatomía Comparada (Licenciatura en Ciencias Biológicas, Universidad Nacional del Sur). En esta instancia se confeccionaron modelos tridimensionales necesarios para plasmar los cambios morfogenéticos que sufren los vertebrados durante su desarrollo embrionario y los que han ocurrido a lo

largo de su historia evolutiva. Los modelos se asociaron a un sistema de referencias en braille con interpretación en dos pasos sucesivos.

La Universidad Nacional de Villa María presentó la experiencia de la cátedra Accesibilidad y Educación Especial. Se trata de una experiencia curricular correspondiente al primer año de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación, del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas, espacio optativo para estudiantes de otras carreras que se dictan en esa universidad.

Y, por último, la Universidad Nacional de Lanús dio a conocer el «Seminario de Discapacidad, Accesibilidad y Políticas Públicas en la Unla: logros y desafíos pendientes». En este trabajo se comparte el pensar a la universidad como una de las herramientas más potentes para combatir las desigualdades sociales y para construir, simultáneamente, un camino de empatía y respeto de la diversidad de la condición humana. En ese contexto, en el campo de la formación académica de grado y posgrado debe situarse a la discapacidad, en tanto diversidad y construcción social, como una situación transversal que se extiende a todas las dimensiones de una universidad.

Extensión, articulación y voluntariado

Con relación a la consulta sobre proyectos de extensión y voluntariados, el 72,7% de las universidades contestó afirmativamente. Entre los trabajos presentados, se compartió la experiencia de la Universidad Nacional de Rosario, denominada «Diálogo entre Universidad y escuela: una experiencia para la alfabetización inicial de niños sordos», llevada a cabo entre el Centro de Estudios Interdisciplinarios de la Universidad Nacional de Rosario y la Escuela Especial para Niños Sordos N° 2013 de Rosario, Especialización en Alfabetización e Inclusión. La experiencia relata el proyecto «Lenguaje, escritura, aprendizaje y sordera», que procuró contribuir al mejoramiento cualitativo de la alfabetización inicial de los niños sordos.

La Universidad Nacional del Sur presentó su «Libro de artista». Este proyecto permitió conocer, integrar e incluir a través de una producción artística el trabajo de los usuarios articulando los talleres de arte y expresión existentes. El dispositivo y esta actividad se enmarcan en la Convención de las Personas con Discapacidad y la Ley Nacional 26.657 de Salud Mental.

La misma universidad también realizó «Incluser: un proyecto de voluntariado universitario a emprendimiento social», que pone en tensión la afirmación de que las personas con discapacidad no interactúan aún en todos los lugares que una sociedad democrática y plural debería ofrecer a todos sus ciudadanos.

B. Experiencias institucionales



Descripción de imagen: jóvenes estudiantes de la universidad en clase teórica.

Eje 1. Prácticas institucionales de inclusión de personas sordas

Especialista María Beatriz Fourcade
Universidad Nacional de San Luis

La población de personas sordas constituye un colectivo altamente heterogéneo, lo que significa diferencias en términos cuantitativos de pérdida auditiva, en posibilidad de recibir información lingüística a través de los restos auditivos, el equipamiento protésico que posea, la lengua que domine, el momento en que adquirió la sordera, si es prelocutiva o poslocutiva, y otras variables que incidirán en su trayecto educativo. Y dentro de esta perspectiva resulta necesario comprender las diferencias y aunar un lenguaje común, a efectos de que al designar con ese nombre a todos los actores que trabajan en procesos de inclusión, esas denominaciones representen al sujeto del que se está hablando.

En síntesis, cuando se habla de una persona sorda, se hace referencia a quien no recibe información lingüística a través de la vía auditiva que le haya permitido acceder a la lengua oral de manera natural. Por otro lado, el término «hipoacúsico» hace referencia a una persona que tiene restos auditivos aprovechables con equipamiento adecuado y esa información le permite, en mayor o menor medida, tener acceso a información lingüística oral.

Muchas personas sordas tienen como primera lengua a la Lengua de Señas (LSA) – no es correcto decir «lenguaje de señas» o «lenguaje por señas» ni «lengua de signos» y otras variaciones que se usan habitualmente. Y son las propias personas las que, como parte de su proceso identitario, se reconocen a sí mismas como sordos/sordas o hipoacúsicos/hipoacúsicas. Muchas personas hipoacúsicas han aprendido, en primer lugar, la lengua oral. Asimismo, estas suelen aprender también la LSA, pues pueden beneficiarse de ella no solo para interactuar con sus pares, sino en ámbitos educativos.

En el ámbito universitario, la inclusión de personas sordas implica acudir con distintos tipos de apoyos para hacer posible el tránsito en la carrera en la que se encuentre estudiando, y esos apoyos diferirán se trate de una persona u otra.

Las universidades que tengan estudiantes sordos necesitarán, muy probablemente, mayor cantidad de intérpretes de LSA, ya que de ese modo se garantizará el acceso al contenido de un modo equitativo, además de una

adecuada ubicación en el aula con buena iluminación que no interfiera en la visión, ya sea de personas (para hacer lectura labial) como de recursos utilizados. Parte del estudiantado puede requerir equipamiento específico como un aro magnético. Esto a modo de ejemplo solamente en relación al acceso, pues muchas y variadas pueden ser las adaptaciones por realizar como, por ejemplo, el trabajo con la lengua escrita, la flexibilización de las trayectorias curriculares, las adaptaciones en las evaluaciones, etcétera.

Del relevamiento realizado participaron 26 universidades nacionales, a 24 asisten estudiantes sordos.

Gráfico 1. Población de estudiantes con sordera en las universidades nacionales (UUNN)



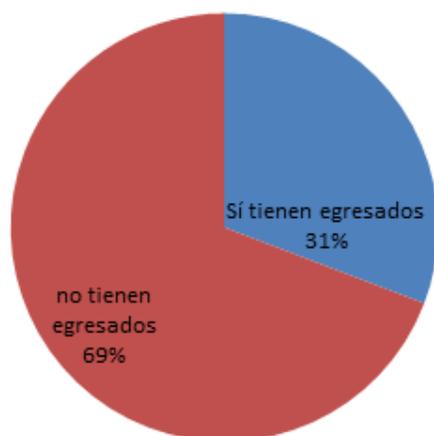
Descripción de figura: gráfico de torta, fraccionado en dos partes, que expresan los siguientes porcentajes: 92% poseen estudiantes sordos; 8% no poseen estudiantes sordos. Fin descripción de figura.

Con relación a la escritura de experiencias, se recibieron 2 escritos, uno de ellos referido a la formación de los intérpretes de LSA, bajo el título «La formación de intérpretes de lengua de señas argentina: apuestas y desafíos», de María Eugenia Almeida, Alfonsina Angelino, Natalia Anghinolfi y Juan C. Druetta, de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Y otro, focalizado en la inclusión de personas sordas en las universidades nacionales como una cuestión de derechos humanos y las propuestas de ajustes necesarios para hacerlo posible, titulado «Inclusión de estudiantes con sordera en las universidades: desafíos y propuestas», bajo la autoría de Juana Hilda Cabeza, de la Universidad Nacional de Lanús.

La segunda pregunta del relevamiento apuntó al egreso y solo 8 instituciones manifiestan tener egresados y egresadas sordos.

Gráfico 2: Egresados y egresadas

Egresados



Descripción de figura: gráfico de torta fraccionado en dos partes, que expresan los siguientes porcentajes: 69% no tienen egresados; 31% sí tienen egresados. Fin descripción de figura.

Las carreras elegidas son Enfermería, Administración de Empresas, Edición, Medicina Veterinaria, Tecnicatura en Gestión Financiera, Diseño Gráfico, Técnico Universitario en Redes de Datos y Telecomunicaciones, Letras, Arquitectura, Bellas Artes, Derecho y Odontología. Mientras que las carreras en las que se registraron egresados son las siguientes: Enfermería, Administración de Empresas, Edición, Medicina Veterinaria, Tecnicatura en Gestión Financiera, Diseño Gráfico, Técnico Universitario en Redes de Datos y Telecomunicaciones, y Letras.

Con respecto a qué apoyos o ayudas ha requerido el estudiante sordo en las universidades, la devolución de las respuestas apunta a dos situaciones: a lo que los y las estudiantes demandan y a lo que las universidades ofrecen. En cuanto a las demandas pueden señalarse: ubicación en el aula, condiciones de ubicación e iluminación para realizar buena lectura labial, intérprete de lengua de señas, mayor cantidad de horas de consulta y tutorías, acceder a los contenidos por la colaboración de los pares, mediación de textos escritos, instalación de aros magnéticos, articulación entre técnicos y docentes, becas, desgrabación de clases, clases teóricas de asistencia no obligatoria, capacitación en informática.

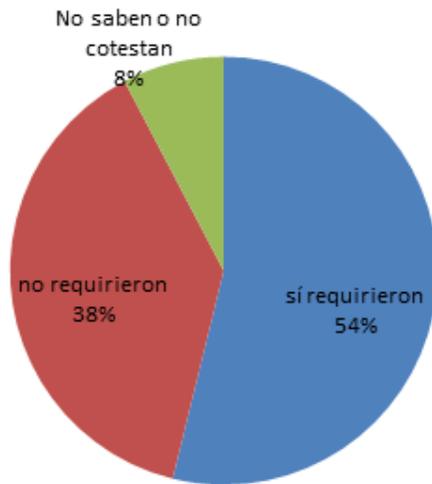
Ahora bien, se deduce de las respuestas lo que las universidades ofrecen como ayudas y apoyos: taller de lectura y escritura en español, capacitación

al personal no docente, becas preprofesionales, asesoramiento a docentes, profesores integradores, subtítulo de videos, accesibilidad en materiales y bibliografía, incorporación de auxiliar para tareas específicas, articulación con escuelas de sordos y profesionales particulares.

En cuanto al requerimiento de intérpretes de LSA, 14 universidades informan positivamente, 10 responden en forma negativa y 2 responden «No sabe/no contesta».

Gráfico 3. *Requerimiento de Intérpretes en LSA*

Requerimiento de intérpretes de LSA



Descripción de figura: gráfico de torta fraccionado en tres partes, que expresan los siguientes porcentajes: 54% sí requirieron intérpretes de LSA; 38% no la requirieron; 8% no saben o no contestan. Fin descripción de figura.

Las carreras en las que se han solicitado intérpretes es muy variada y está en directa relación con lo relevado en cuanto a las carreras donde se registran estudiantes sordos, sin diferencia en cuanto a los contenidos de las carreras. Se han solicitado intérpretes en Ingeniería, Arquitectura, Diseño, Computación, Licenciaturas en Artes y en Actividad Física, Periodismo, etcétera.

La situación de la interpretación es un tema complejo por varias cuestiones, entre las que se pueden mencionar, la forma de contratación o incorporación a la planta de este servicio, la organización y la dependencia del servicio de interpretación, la formación de los intérpretes, la participación de las obras sociales y las acciones individuales.

El trabajo de la Universidad Nacional de Entre Ríos describe la formación

universitaria de los intérpretes como una sólida formación revalorizante de la LSA, a partir de la demanda de las personas sordas, quienes manifestaron la necesidad de acceder al conocimiento de una manera completa. De este modo, se pone de manifiesta la necesidad de una formación adecuada para la interpretación y la responsabilidad que tienen las universidades.

Respecto a la situación laboral de los profesionales intérpretes en las universidades nacionales, el panorama es altamente heterogéneo y se puede resumir en contrataciones para actos o eventos, articulación de la selección con las asociaciones de sordos, el servicio de interpretación coordinado por la comisión de discapacidad de la universidad o formando parte de un proyecto institucional, intérpretes propuestos por el propio estudiantado y a cargo de la obra social o servicio de interpretación solamente en el curso de aprestamiento.

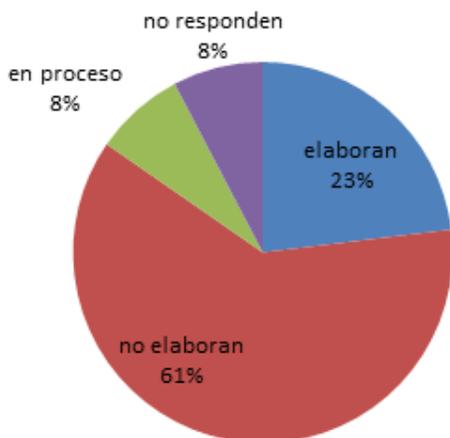
La forma de pago relevada por la encuesta muestra un abanico muy variado, lo que demuestra la ausencia de un criterio común. A saber, hay universidades que realizan la contratación de servicios como monotributista, otras los designan en cargos docentes (jefe de trabajos prácticos, profesor), otras como personal no docente y en, algunos casos, se hace cargo la asociación de sordos del lugar.

En cuanto a la formación de intérpretes, se observa gran diversidad que implicaría la falta de titulación específica universitaria para el desempeño, lo que refuerza el análisis descriptivo y contundente realizado por la Universidad de Entre Ríos en el que señala:

La formación universitaria que proponemos, compleja y sólida ha sido y lo sigue siendo un reto dado que supone la profesionalización de una actividad que ha estado durante mucho tiempo «en manos» de personas que desarrollaban su tarea de oficio. Si bien esto fue imprescindible para generar comunicación entre sordos y oyentes, hoy se vuelve insuficiente. Por lo tanto que la universidad se proponga la formación resitúa esta práctica. (Almeida, Angelino, Anghinolfi y Druetta, 2016. Nota 1)

La siguiente pregunta de la encuesta se refiere a si en las universidades se elaboran materiales didácticos accesibles, y las respuestas revelan que 16 instituciones no lo hacen, 6 indican que sí y 2, que están en proceso.

Elaboración de materiales didácticos accesibles



Descripción de figura: gráfico de torta fraccionado en cuatro partes, que expresan los siguientes porcentajes: 61% no elaboran materiales didácticos accesibles; 23% elaboran materiales; 8% no responden; 8% en proceso. Fin descripción de figura.

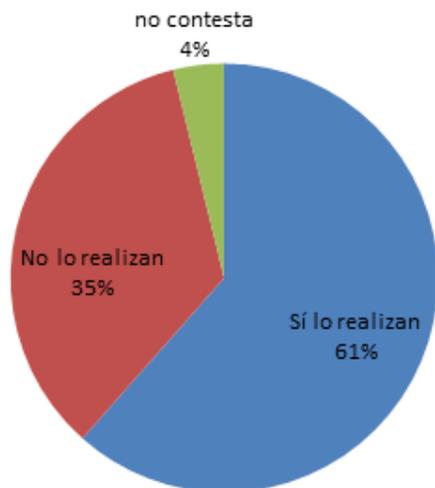
Entre las propuestas se encuentra el subtítulo de videos y la elaboración de videos en LSA, glosario para la elaboración de consignas, material en la plataforma virtual previo a la clase, elaboración de *power point* para entregar al estudiante antes de la clase y videos con exámenes resueltos. Cada una de estas acciones es propia de una universidad que la reporta, no duplicándose en ningún caso, expresa Cabeza (2016: 3):

Cabe preguntarse por la excelencia académica que se requiere para el acceso, a ella, por parte de las personas con discapacidad. Desde el saber pedagógico, requiere de estrategias y acciones educativas que potencien el desarrollo de sus capacidades y de su autonomía y toma de decisiones a partir de la comprensión de la manera en que se interactúa, para la aprehensión de los conceptos y conocimientos, en la situación de discapacidad de sordera. (Nota 2)

Con relación a si se realiza un asesoramiento a docentes que tienen estudiantes sordos usuarios o no de LSA, 16 contestan que sí y 9 dicen no hacerlo.

Gráfico 5. Asesoramiento a docentes

Asesoramiento a docentes



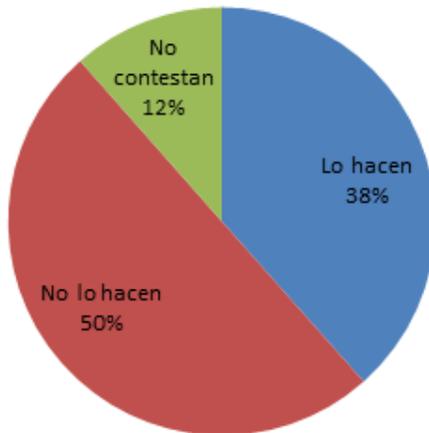
Descripción de figura: gráfico de torta fraccionado en tres partes, que expresan los siguientes porcentajes: 61% sí realizan asesoramiento a docentes; 35% no lo realizan; 4% no contestan. Fin descripción de figura.

En cuanto a la modalidad del asesoramiento, se lleva a cabo según diferentes opciones: reuniones con docentes cuando lo solicitan, reuniones de gestión de autoridades y personal de apoyo a la docencia, trabajo interdisciplinario respetando el relato del estudiante, asesoramiento a través de la figura del docente integrador o de la Comisión de discapacidad, espacio semanal de consulta en la comisión, comunicación por correo electrónico sobre buenas prácticas y sugerencias, reuniones conjuntas con la institución privada que brinda el apoyo, curso de LSA destinado a docentes.

Con respecto a las adecuaciones en las evaluaciones para estudiantes sordos, la mayor cantidad de universidades (13) no lo hacen, y 10 indican positivamente.

Gráfico 6. Adecuación en evaluaciones.

Adecuaciones en las evaluaciones

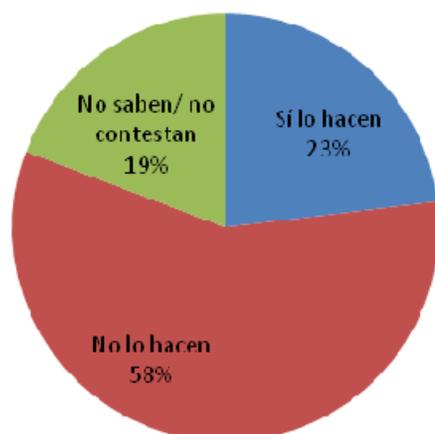


Descripción de figura: gráfico de torta fraccionado en tres partes, que expresa los siguientes porcentajes: 50% no realiza adecuaciones en las evaluaciones; 38% sí lo hace; 12% no contesta. Fin descripción de figura.

Las adecuaciones que se aplican, se concentran en tres ejes: la existencia de interpretación, el otorgamiento de mayor tiempo que al resto de los y las estudiantes y la posibilidad de defender un examen escrito en forma oral o en lengua de señas.

La siguiente pregunta apunta a profundizar el tema de las adecuaciones con una de las mayores problemáticas que manifiestan los y las estudiantes sordos y sordas en cuanto a la lengua escrita, las respuestas se visualizan en el siguiente gráfico.

Ofrecen Taller de Lectura y Escritura



Descripción de figura: gráfico de torta fraccionado en tres partes, que expresan los siguientes porcentajes: 58% no ofrecen taller de lectura y escritura; 23% sí lo hacen; 19% no saben o no contestan. Fin descripción de figura.

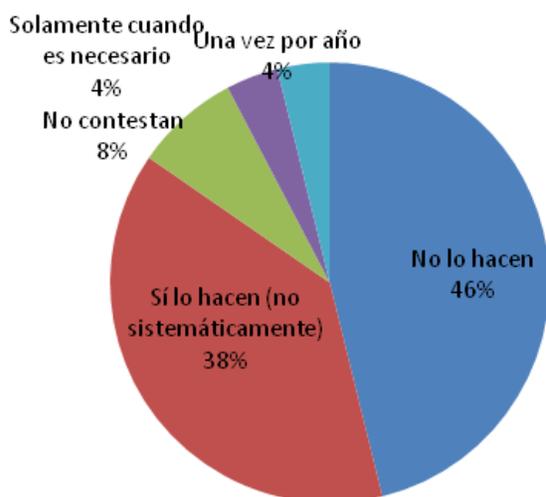
A priori se observa un relevante número de universidades que no lo hacen y 5 universidades que no saben o no contestan, de modo que en este ítem se incrementó el dato de no saber o no poder contestar. En este sentido apunta el escrito aportado para analizar el relevamiento:

La diversidad comunicacional se debe tener en cuenta para resolver el único punto que une en esa diversidad y que constituye el inicio de toda acción de inclusión en el ámbito de educación universitaria, a saber: el dominio del castellano. En ese marco, se presenta la primera dificultad del estudiantado con sordera relativo al dominio del castellano que es desparejo porque depende del lenguaje con que se comunica y con la educación recibida en el ciclo educativo obligatorio. La segunda dificultad es que, aun cuando es adecuado el dominio del castellano, se presentan desafíos en cuanto a la comprensión del significado del conocimiento a partir de la interacción visual con el contenido o entorno comunicativo por parte de aquel y del manejo de los conceptos abstractos o representaciones abstractas del lenguaje. (Cabeza, 2016. Nota 3)

Finalmente se indaga sobre la capacitación al personal no docente obteniendo como respuestas las que se visualizan en el siguiente gráfico:

Gráfico 8. Capacitación a personal no docente

Capacitación al personal no docente



Descripción de figura: gráfico de torta fraccionado en cinco partes, que expresan los siguientes porcentajes: el 46% no hace capacitaciones; el 38% hace capacitaciones no sistemáticas; el 8% no contesta; el 4% solamente cuando es necesario; el 4% una vez por año. Fin descripción de figura.

El relevamiento llevado a cabo en relación con la inclusión de las personas sordas en la universidad ha sido relevante por los datos aportados y, al mismo tiempo, merece una reflexión exhaustiva de la situación que obligará a profundizar las acciones y trasladar a modo de socialización los conocimientos de universidades con mayores desarrollos hacia otras que aún no han iniciado actividades de inclusión en sus aulas.

ARTÍCULO 1. SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CON PERSONAS SORDAS.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS. 1ª REUNIÓN ORDINARIA RID-CIN REALIZADA EN LA sede de la Universidad Tecnológica Nacional, Buenos Aires, 17 y 18 de mayo de 2018.
MAGÍSTER ALFONSINA ANGELINO

El tema comunidad sorda en la Educación Superior fue incorporado a la agenda de la primera reunión de la RID y abordado a partir de la presentación de experiencias de trabajo de la Universidad Nacional de Entre Ríos, de la Universidad Nacional de La Plata, de la Universidad Nacional de Córdoba, de la Universidad Nacional de Luján, de la Universidad Nacional Arturo Jauretche, de la Universidad Nacional de Salta, de la Universidad Nacional de Cuyo, de la Universidad Nacional de General Sarmiento y de la Universidad Nacional de Avellaneda. Cada una de las experiencias presentadas en la primera jornada de la reunión implicó una renovación de las apuestas de reflexión y acción en el compromiso de la RID y las universidades por la accesibilidad académica, en este caso orientadas al ingreso, permanencia y egreso de personas sordas a las propuestas de formación en Educación Superior de nuestro país.

Las presentaciones realizadas por estas universidades recuperan procesos en marcha y, en este sentido, las exposiciones no solo describieron las acciones que se desarrollan en cada caso, sino también el análisis reflexivo de las demandas de las personas sordas, las posibilidades de las unidades académicas de abordar el tema y las dificultades y barreras persistentes que en cada situación juegan un papel obstaculizador de los procesos.

A modo de introducción

La educación de las personas sordas en la Argentina ha estado signada y configurada por los debates entre oralismo y bilingüismo y sus múltiples variantes. Como paradigmas en pugna, cada uno abreva hacia perspectivas distintas y en muchos casos opuestas en sus modos de comprensión de la sordera, la Lengua de Señas Argentina (LSA), y los modos y lógicas que deben organizar las propuestas educativas para esta comunidad. Lo que se pone en juego en cada una de estas perspectivas es la consideración –o no– de las personas sordas como personas con discapacidad, el reconocimiento de la lengua de señas como lengua natural de las personas sordas o con sistema icónico de signos sin sistematización ni lógica interna, el reconocimiento de la existencia de una comunidad y cultura sorda asociada a la lengua o la invisibilización de la dimensión comunitaria y cultural de estas experiencias vitales, entre otros aspectos centrales.

Sin duda, estas posiciones han desencadenado a lo largo de la historia de la educación argentina en general y de la educación de las personas sordas en particular, definiciones de políticas, instituciones y acciones radicalmente distintas. Solo por mencionar un efecto de paradigma, las propuestas educativas mencionadas como oralismo y bilingüismo serían dos puntas de esta tensión.

Lo que se juega en el primer caso es la incorporación de las personas sordas a propuestas educativas comunes (en la mayoría de los casos sin intérprete de LSA) o a propuestas educativas especiales que históricamente se han sostenido sobre la base de criterios de normalización que transformaron y se transforman en laboratorios de rehabilitación del habla (oral) más que en espacios educativos de acceso al conocimiento o la formación. El no reconocimiento de la LSA como lengua natural de las personas sordas implicó e implica que estas hayan sido y sean sistemáticamente violentadas al ser obligadas a educarse en una segunda lengua, el español, sin haber podido fortalecerse subjetivamente en su primera lengua, la que es sin duda el reaseguro de la posibilidad de incorporar conocimientos y saberes en una lengua –siempre– extranjera.

El discurso aún dominante y biomédico esencialista asigna a la condición de las y los sordos las dificultades de producción escrita (académica). Esto sin duda resulta una de las formas más explícitas de la violencia epistémica a la que han sido sometidas las personas sordas; la cuestión de relacionar las dificultades con su propia experiencia de estar en el mundo.

Sin embargo, múltiples investigaciones de prestigio académico local, regional y mundial han demostrado ampliamente que estas dificultades más bien se deben o son consecuencias, entre otros factores contextuales y sociales, de un sistema educativo con fuerte impronta rehabilitadora. Nadie puede aprehender y aprender una segunda lengua sin una primera lengua. Parece una obviedad y, no obstante, aún hoy se le atribuyen estas dificultades –no imposibilidades– a la supuesta incapacidad individual de las personas sordas.

Múltiples experiencias locales, nacionales e internacionales muestran que esto no es así y que las personas sordas que han podido socializar y fortalecerse tempranamente en su propia lengua desarrollan las enormes potencialidades que son capaces de desplegar como sujetos bilingües competentes en ambas lenguas. Sin duda, nuestra mirada y abordaje no puede eludir las múltiples formas de opresión de clase y género en las que se inscriben las trayectorias vitales en nuestro país y en la región.

Por eso, algunos y algunas sostenemos que seguir afirmando que los problemas de lecto-comprensión y escritura de las personas sordas se debe a la sordera es, por lo menos, simplificar y reducir una cuestión histórica y social a una lectura individualista y culpabilizante.

La universidad no ha estado exenta de estos debates. A lo largo de los últimos años, sin embargo, hemos podido dar un salto significativo en el reconocimiento de la necesidad de tejer puentes entre la comunidad sorda, las personas sordas en su heterogeneidad, y nuestras instituciones universitarias. Así, en nuestras universidades se han ido consolidando procesos de inclusión de personas sordas, como estudiantes y docentes, en distintas propuestas académicas, con soportes y dispositivos de apoyo de diversa índole, siempre intentando contemplar y atender a la heterogeneidad de las experiencias de vivir la sordera.

Se busca, a partir de estas apuestas y propuestas, potenciar espacios de inclusión con calidad académica, humana y en respeto por los principios con-

sagrados en múltiples regulaciones jurídico-normativas, con especial énfasis en la Convención Internacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad, acerca del derecho humano a la educación en la propia lengua.

Afirmar la función social amplia de la universidad como institución implicada en el ejercicio de derechos fundamentales exige reconocerla como espacio social y político capaz de producir efectos sobre sí misma y sobre otros espacios con los cuales se co-implica [...] y demanda una reorganización del campo para poder pensar lo que antes era impensable, transitar en el desafío de democratizar incluyendo, incluir con calidad, construir ciudadanía. (Badano et al., 2007: 107, 110)

UNA LECTURA TRANSVERSAL DE LAS PRESENTACIONES

Las presentaciones de experiencias mencionadas fueron el puntapié para el análisis de múltiples dimensiones que se articulan en la cuestión de la inclusión de personas sordas al Nivel Superior y permiten identificar las vacancias en las formaciones y en la agendas político-académicas de nuestras universidades.

El caso de la Universidad Nacional de Entre Ríos es singular, en tanto se presenta la Tecnicatura Universitaria en Lengua de Señas Argentina (Tulsa), una propuesta académica 2010-2020 para personas sordas de la Facultad de Trabajo Social, que implica una experiencia no solo novedosa y única en la región, sino múltiples desafíos por la incorporación masiva de estudiantes (más de 250) con sordera a una misma carrera.

Como puntos centrales derivados de los debates que se desarrollaron durante toda la jornada de trabajo, podemos sintetizar brevemente lo siguiente:

- Asistimos hoy a una constante y creciente incorporación de personas sordas a las propuestas de nivel universitario con lo cual, más temprano que tarde, cada una de nuestras instituciones deberá contar con los dispositivos de apoyo necesarios para acompañar estas experiencias en clave de accesibilidad comunicacional y académica.
- Se plantea la necesidad de profundizar las estrategias de articulación entre áreas y organizaciones para el sostenimiento de dispositivos de apoyo al ingreso y permanencia de las personas sordas en la universidad: asociaciones de sordos, instituciones de formación de otros niveles del sistema, espacios de trabajo en distintas universidades, consultas a expertos.
- El acceso a la educación en su propia lengua, la LSA, confirma la imperiosa necesidad de contar y formar intérpretes de Lengua de Señas Argentina con calidad e integralidad. En este sentido, se trabajó en las posibilidades de seguir tendiendo puentes con las universidades que cuentan con tal formación, en este momento 5 en el país, y potenciar la apertura de más propuestas y carreras para atender a la creciente demanda.

La cuestión de la formación de Intérpretes de Lengua de Señas Argentino-Español (ILSA-E) abre también el debate acerca del mientras tanto en

nuestras universidades. Con un número creciente de estudiantes sordos en las aulas y una raleada cantidad de intérpretes formados, las situaciones que se plantean nos ponen frente a la necesidad de generar instancias de formación y cualificación de quienes muchas veces cubren de oficio las demandas.

Se articulan aquí dos cuestiones que se autoimplican, por un lado, la garantía de calidad en procesos de inclusión académica de las personas sordas y, por el otro, el ejercicio efectivo de acceder y significar el conocimiento en su propia lengua con la calidad e integralidad de la formación de quienes offician de mediador de la comunicación en esos procesos de apropiación y significación.

Aquí las universidades nos debatimos entre la necesidad y la urgencia, y la indelegable responsabilidad de que el trabajo sea ético y respetuoso de las personas implicadas. Para ello, muchas universidades, además de generar y ofrecer espacios de formación para sus intérpretes, han ido generando acciones de institucionalización de los equipos de ILSA-E mediante concursos públicos, protocolos de incorporación y diversos mecanismos. En la mayoría de los casos se ha incorporado la perspectiva de usuarios y usuarias de ILSA-E como referencia ineludible. También se añaden las figuras de mediadores lingüísticos culturales.

La Universidad Nacional de General Sarmiento viene trabajando en la confección de un registro de intérpretes que pueda ser de consulta por quienes lo soliciten. Esta propuesta fue ampliamente discutida en el plenario y se propuso que dicha base de datos pueda tener modos y mecanismos de testeo, evaluación y validación de inscriptos, de manera tal de garantizar la calidad de la interpretación que se requiere.

En todos los casos en que hay experiencias con ILSA-E, los debates que se dan asimismo incluyen las tensiones que se presentan acerca de su papel en los procesos pedagógicos, los límites del acompañamiento en las trayectorias singulares, la necesidad de formarse en las áreas de conocimientos específicas en las cuales se desempeñan como intérpretes, las dificultades para el trabajo coordinado con equipos docentes, las soledad que se experimenta en el trabajo cotidiano, las condiciones de precarización y escaso reconocimientos de su trabajo.

La necesidad de la potenciación de procesos de lecto-comprensión y escritura en el Nivel Superior implica advertir la necesidad de su abordaje para el estudiantado universitario en general. La identificación de dificultades específicas de acceso a la lecto-escritura en español de estudiantes sordos demanda de nuestras instituciones la puesta en marcha de configuraciones de apoyo que posibiliten revertir estos procesos de precarización educativa a la que han sido sometidas las personas sordas a lo largo de sus trayectorias previas y su abordaje en clave de reconocimiento de las complejidades y dinámicas de la LSA, su riqueza y fortaleza como lengua ágrafa, la necesidad de incorporar modalidades de enseñanza de segundas lenguas, didácticas y gramáticas comparadas, entre otras cuestiones.

Es posible advertir, a partir de las experiencias presentadas, la diversificación de estrategias que las universidades han puesto y ponen en marcha para procurar la inclusión y accesibilidad académica de personas sordas. Esto implica reconocer acciones de sensibilización sobre la LSA, comunicación accesible, lectura y escritura, evaluación, incorporación de referentes lingüísticos sordos para el acompañamiento tutorial de estudiantes, dictado de cursos de LSA, generación de propuestas no áulicas para la incorporación de la LSA a la multiplicidad de dimensiones de la vida académica, actos y reuniones con ILSA-E, difusión accesibilizada de carreras e información institucional, espacios de teatro en LSA, grupos de testeo de accesibilidad, diseño y elaboración de tecnologías inclusivas, colocación de aros magnéticos en aulas, cursos de LSA para la comunidad académica, actividades culturales con ILSA-E, gestión de becas o apoyos económicos específicos, charlas a la comunidad, entre otras.

A partir de la Tulsa y sus 250 estudiantes sordos, se profundiza el trabajo de producción de materiales videograbados con información estructural de la universidad: inscripciones a año académico, becas, reglamentos académicos, uso del campus virtual, matriculaciones a exámenes, servicios universitarios, así como también producción de material bibliográfico para las asignaturas traducido o interpretado en LSA. Por otra parte, se genera una plataforma específica para estudiantes ingresantes por el artículo 7 de la Ley de Educación Superior (mayores de 25 años sin secundario completo).

En algunas universidades, las experiencias han comenzado a transversalizar el tema en áreas de extensión e investigación. En este breve documento intentamos dar cuenta de cada una de las experiencias presentadas en sus aspectos generales y comunes, así como también de las dificultades y tensiones que los procesos en marcha encierran. Finalmente, compartir las reflexiones y conclusiones que se derivaron de los debates en el plenario de la RID.

Notas al pie

1. ALMEIDA, María Eugenia; Angelino, Alfonsina; Anghinolfi, Natalia; Druetta, Juan C. (2016). *La formación de intérpretes de Lengua De Señas Argentina: apuestas y desafíos*. Trabajo presentado a la Comisión Interuniversitaria Nacional. Universidad Nacional de Entre Ríos.

2-3. CABEZA, Juliana Hilda (2016). *Inclusión de estudiantes con sordera en las universidades: desafíos y propuestas*. Trabajo presentado a la Comisión Interuniversitaria Nacional. Universidad Nacional de Lanús.

ARTÍCULO 2. LA FORMACIÓN DE INTÉRPRETES DE LENGUA DE SEÑAS ARGENTINA, APUESTAS Y DESAFÍOS.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL.

MARÍA EUGENIA ALMEIDA, ALFONSINA ANGELINO, NATALIA ANGHINOLFI Y JUAN DRUETTA. COORDINADORA GENERAL Y COORDINADORA ACADÉMICA, RESPECTIVAMENTE, DE LA TECNICATURA UNIVERSITARIA EN INTERPRETACIÓN DE LENGUA DE SEÑAS ARGENTINA-ESPAÑOL. DOCENTES TUILSA-E. tecnicaturalsauner@gmail.com

Introducción

El presente trabajo recupera descriptiva y reflexivamente el camino iniciado desde la Uner con relación a la formación de Intérpretes Universitarios de Lengua de Señas Argentina (LSA)-Español.

Esta carrera, que se comenzó a gestar mucho antes de su concreción, en el vínculo de la Facultad de Trabajo Social (FTS) con la comunidad sorda argentina, se materializó en nuestra universidad en un contexto de políticas orientadas a la accesibilidad académica y de expansión de la propuesta académica de la Uner.

La puesta en marcha de la propuesta académica en 2013 desató dentro de la Facultad y en toda la institución universitaria una serie de debates, discusiones, preocupaciones que devino en prácticas, discursos, resistencias y apropiaciones que buscamos transformar en condiciones para imaginar propuestas académicas no excluyentes.

Ha sido necesaria una perspectiva interdisciplinaria construida al calor de la demanda de la comunidad sorda por la necesidad de contar con intérpretes formados sólida y fundadamente para dar densidad y complejidad a una propuesta nueva de formación, sobre todo considerando que nuestra TUILSA-E fue la segunda propuesta académica universitaria del país, luego de la de Cuyo.

En contextos de reconocimiento, la comunidad sorda demanda a la universidad que materialice propuestas: «No queremos saber más o menos lo que dicen los medios de comunicación, los jueces, los docentes en una clase o la policía, queremos saber todo y completo». Este reclamo legítimo ha sido y sigue siendo el motor y el norte que guía nuestra experiencia en el diseño, coordinación y puesta en marcha de esta carrera y las múltiples propuestas que de ella derivan.

Este proceso institucional ha devenido en una mirada que rompe con la lógica «normal» de pensar la propia institución, y con ello ha desatado prácticas académicas en las otras dos carreras dislocadas de la poderosa ideología de la normalidad tan presente en los claustros universitarios. El ejemplo más potente es la presencia de una lengua viso-gestual y tridimensional que habita el territorio universitario hablada por estudiantes y docentes en los intercambios cotidianos. Asimismo, los modos de usar los espacios para la comunicación y el dictado de las clases no son los que acostumbramos en la Facultad. Un recorrido por este proceso es el que los invitamos a compartir a través de la descripción de esta experiencia.

El hecho de que la lengua de señas sea un objeto de conocimiento, que se estudie la lingüística de la lengua de señas, la gramática, la historia de la comunidad sorda en diálogo con la historia de nuestro país, que gran parte de los docentes de la carrera sean sordos, que aparezcan materias como Semiótica dialogando desde su campo disciplinar con esta lengua, ha generado dentro de la Uner un reconocimiento hacia la comunidad sorda y de la lengua de señas como tal. También ha creado la necesidad de volver la mirada sobre la propia institución universitaria respecto de sus condiciones reales de accesibilidad física, comunicacional y académica.

Los orígenes de la tecnicatura

La Tecnicatura Universitaria en Interpretación de Lengua de Señas Argentina Español (TUILSA-E) se gesta en la confluencia de múltiples dimensiones que tienen su origen en la relación sostenida desde la Facultad de Trabajo Social de la Uner con la comunidad sorda organizada, las instituciones educativas vinculadas a esta, y los reclamos y demandas con relación al reconocimiento como comunidad lingüística de nuestro país y el derecho a la comunicación efectiva, de calidad.

Así, esta propuesta académica es el punto de inflexión, un inicio resituado del trabajo de muchos años con respecto a la provisión de derechos y a la accesibilidad en el campo de la sordera en el marco de la extensión universitaria por parte de un equipo de extensión de la Facultad de Trabajo Social de la Uner (Nota 1).

La extensión universitaria concebida como un territorio de encuentro, de discusión, debate y conflicto con actores, saberes, decires, que no habitan necesariamente en las disciplinas y en los claustros universitarios, fue el marco en que se gestó esta propuesta. Estos saberes puestos a trabajar juntos se refundaron y produjeron algo nuevo y distinto, en este caso una propuesta académica de formación de intérpretes de LSA-Español. La legislación vigente con relación a la cuestión de la accesibilidad comunicacional de los espacios públicos fue el marco y el contexto político general en cual fue posible la creación de una carrera en la Uner (Nota 2).

El dictado de cursos de Lengua de Señas Argentina desde el 2000 en este marco y desde el Programa de Extensión representa un antecedente fundamental de la puesta en marcha de la tecnicatura. El espíritu general del dictado de estos cursos ha sido y sigue siendo (Nota 3) poner en agenda la accesibilidad comunicacional de los espacios públicos y de la propia universidad como espacio de formación tensionando, a su vez, los discursos culturales con respecto a la discapacidad y la sordera (Nota 4).

Otro de los antecedentes importantes lo constituye el vínculo desde el 2000 entre la Facultad de Trabajo Social y la Escuela de Sordos de Paraná. Esta última se ha ocupado en sus 46 años de trayectoria dentro de la comunidad paranaense y alrededores de la educación de los sordos. La escuela ha estado vinculada con la Facultad de diferentes modos y a partir

de diferentes propuestas, las dos instituciones han consolidado un trabajo conjunto durante diecisiete años ininterrumpidos, y este diálogo que la Facultad mantiene con instituciones no universitarias se constituye en una de las bases para pensar las propuestas académicas. De este modo, la relación universidad-medio encuentra en estas relaciones la fortaleza que potencian una y otras instituciones.

Recuperamos estas acciones como antecedentes, dado que consideramos que esta carrera vino a fortalecer un diálogo intenso con una demanda histórica de la comunidad sorda.

La comunidad sorda hoy en la Argentina se encuentra en medio de una disputa política por el reconocimiento de su lengua como tal, como lengua oficial del país y como patrimonio lingüístico y cultural de los sordos. Es en este contexto en que esta propuesta académica hunde sus raíces y emerge del diálogo con los actores involucrados.

La propia institución universitaria transformada

La tecnicatura cuenta con un plantel docente genuino de veinte docentes, de los cuales nueve son sordos, involucrados en diferentes materias, no solo en las asignaturas de Lengua de Señas Argentina.

Esta presencia de sordos como profesores ha provocado dentro de la Facultad diferentes cuestiones. Para los estudiantes de las otras dos carreras, resulta algo novedoso, raro, exótico. Para el personal administrativo y de servicio, un desafío dado que los profesores interactúan con ellos en diversas situaciones: en el departamento de personal para realizar trámites relacionados con su condición de trabajadores de la universidad; en el alumnado, en el marco de las mesas de exámenes y trámites de firma de actas y pasado de notas; en el departamento contable para realizar trámites vinculados al sueldo y rendición de gastos; con portería con relación a la llave de las aulas, solicitud de cañón; con biblioteca, para dejar o buscar materiales para las asignaturas, y podrías seguir enumerando. Es decir, la dinámica de interacción entre y con los trabajadores no docentes resulta interpelante: la primera reacción frente a estas nuevas presencias generó el reclamo de aprender lengua de señas, no reclamaron intérpretes para esas interacciones, sino saber LSA. Parece mínimo y, sin embargo, supone una inversión de las formas normalizadas de actuar dentro de las instituciones, la falta o el desconocimiento está puesto en quienes no saben LSA y no al revés. De hecho, hubo durante los dos primeros años de la implementación de la carrera un curso de LSA destinado al personal administrativo y de servicio para poder generar instancias de comunicación autónoma con cada docente sordo. Lamentablemente tenemos que reconocer que a este curso no concurrió ninguna autoridad de la institución, ningún docente.

Para las autoridades, ha representado reubicarse en una lógica diferente, dado que la universidad resulta una institución que aún no asume la accesibilidad comunicacional y académica como dimensión ineludible.

La apertura de esta carrera puso en marcha un proceso de discusión, reflexión y conflicto dentro de la Facultad que nos parece sumamente importante rescatarlo, en tanto oportunidad para transformar la institución con relación a los modos rígidos y homogeneizados de pensarnos como universitarios.

Lengua y poder, el escenario de la formación

Esta tecnicatura habla de dos lenguas en relación: LSA–Español, que no resulta una relación cualquiera, sino que ha atravesado la historia de la comunidad sorda, de sujetos concretos, de vidas singulares. Es una relación interlenguas, pero en definitiva es una relación configurada en y por la desigualdad entre una lengua hegemónica y colonial y una lengua minorizada (Nota 5).

¿Cómo es posible que simbólicamente no sea lo mismo en términos de reconocimiento y prestigio social ser intérprete de inglés o francés que de Lengua de Señas Argentina? Hablamos de dos lenguas con desigual capital simbólico, una con más fuerza, más poder, reconocimiento social, y la otra que ha sido desconocida como lengua, desvalorizada, sospechada en su condición de lengua. Y, por lo tanto, resulta necesario advertir esta singularidad para situarnos y asumir todos los desafíos que se desatan al momento de formar intérpretes que intervengan en este escenario.

Es en esta perspectiva en que hemos imaginado, diseñado y echado a andar una propuesta académica de formación de intérpretes. Los estudiantes deben recorrer, por lo tanto, veintisiete materias que recogen conocimientos disciplinares del campo de las Ciencias Sociales en general y de aquellos saberes específicos del espacio de las lenguas. Se familiarizan con el análisis de instituciones y organizaciones, con las nociones sociológicas y antropológicas de cultura, sociedad, individuo, sujeto, agente; se sitúan en las ideas políticas de la Argentina del siglo XX, visitan teorías de la semiótica, de la antropología, piensan la cultura, la diferencia, la desigualdad y se sumergen en la Lengua de Señas Argentina, la reflexión sobre la misma y la metarreflexión sobre el español. Comparan, identifican el trabajo intelectual que supone la práctica de la traducción e interpretación, y se detienen en el pensamiento analítico acerca de la ética que supone intervenir en el espacio interlenguas- intercultural.

En este sentido, no ha resultado fácil provocar rupturas respecto de la idea de que ser intérprete es un simple puente o un técnico neutral, o visiones muy enraizadas acerca de que solo hay que saber con excelencia lengua de señas para interpretar. La formación universitaria que proponemos, compleja y sólida, ha sido y sigue siendo un reto dado que supone la profesionalización de una actividad que ha estado durante mucho tiempo «en manos» de personas que desarrollaban su tarea de oficio. Si bien esto fue imprescindible para generar comunicación entre sordos y oyentes, hoy se vuelve insuficiente. Por lo tanto, que la universidad se proponga la formación resitúa esta práctica.

El propio proceso de desarrollo de nuestra tecnicatura implica evaluar andando la propuesta académica y posibilita identificar los puntos críticos ad-

vertidos recogiendo las producciones de las tecnicaturas hermanas tanto la de la Universidad Nacional de Cuyo como la tecnicatura de la Udelar.

Para cerrar y volver a abrir

Como universitarios hemos decidido y estamos involucrados en esta situación, aportamos con nuestras herramientas y ponemos a disposición nuestras fortalezas. Consideramos que la profesionalización de los intérpretes de lengua de señas a nivel universitario redundará en su jerarquización como lengua y en una práctica de restitución de derechos, entendida esta como una conquista fruto de una pelea de la propia comunidad sorda con relación a este derecho y no de una acción unidireccional en donde el Estado «otorga».

La Interpretación LSA–Español pretende constituirse como una alternativa en la formación y como respuesta a una vacancia en la temática en toda la región, requiere la preparación de profesionales que puedan llevar a cabo su tarea de manera competente, para garantizar la plena participación de las personas sordas en la vida social y política.

Mirar desde el presente la historicidad nos permite ubicarnos hoy en una propuesta de formación que supone generar prácticas no solo inclusivas, sino y principalmente no excluyentes que posibiliten la jerarquización y visibilización del diálogo interlenguas.

Notas al pie

1. El equipo de extensión, docencia e investigación de la Facultad de Trabajo Social (Uner) «La producción social de la discapacidad. Aportes para los significados socialmente construidos» viene trabajando en la temática de la discapacidad y la sordera desde hace muchos años. Está conformado por trabajadores sociales, psicólogo, kinesiólogo, terapeuta ocupacional, profesores de sordos, arquitectos, referentes sordos, estudiantes de trabajo social y ciencia política. En estos 18 años de trabajo ha consolidado, además, relaciones con distintas instituciones y organismos nucleados en la discapacidad y la sordera. Como equipo de trabajo ha generado acciones de extensión hacia el interior de las distintas unidades académicas de la Uner, como así también hacia afuera con instituciones educativas y de formación profesional con el propósito de instalar una perspectiva compleja de análisis de la discapacidad y la sordera. Asimismo, a partir de variadas vinculaciones con distintas redes, el programa apuesta a la generación de conocimientos con relación a la temática, permitiendo integrar acciones de docencia e investigación.

2. Como eje fundamental existió una disposición académica y política de la Facultad de Trabajo Social, de generar una propuesta educativa de estas características que se hizo extensiva a las autoridades de la universidad. Por lo tanto, la incorporación de la Tecnicatura Universitaria en Interpretación de

Lengua de Señas Argentina-Español fue parte de las carreras que involucraron el Programa de Expansión de la Uner financiado por la SPU.

3. Estos cursos continúan dictándose y la demanda se ha sostenido y multiplicado, alcanzando una matrícula de 500 estudiantes, distribuidos en los tres niveles que se dictan.

4. Los cursos son abiertos y gratuitos, dictados a partir de un enfoque comunicativo de enseñanza de las lenguas, por un equipo formado por docentes sordos y profesores oyentes en equipos de trabajo conjunto y horizontal. Esta aclaración se vuelve necesaria dado que en muchas experiencias de cursos dictados entre sordos y oyentes, los sordos tienen un lugar de subordinación a los oyentes. Esto se vincula con la histórica relación de dominación y poder de una lengua sobre la otra, en este caso el español oral y escrito sobre la lengua de señas. Parte de la apuesta de estos equipos es igualar la condición y competencia de las lenguas que intervienen en el proceso de formación. Aún más, la idea es desvincular la enseñanza de la lengua de señas del español.

ARTÍCULO 3. INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON SORDERA EN LAS UNIVERSIDADES: DESAFÍOS Y PROPUESTAS.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LANÚS (UNLA).

JULIANA HILDA CABEZA. COORDINADORA ACADÉMICA Y DOCENTE DEL CICLO DE LICENCIATURA EN INTERPRETACIÓN Y TRADUCCIÓN EN FORMAS DE COMUNICACIÓN NO VERBAL

Resumen

El presente trabajo apunta a analizar la diversidad comunicacional de los estudiantes con sordera, sus dificultades y necesidades y, por último, las propuestas de prácticas institucionales inclusivas en la Educación Superior.

El desafío de la inclusión es, primordialmente, la que se presenta entre las personas con una misma situación de discapacidad, pero que, en virtud de la existencia de diferentes metodologías y miradas, manifiesta una diversidad intrínseca.

Toda universidad está obligada a hacer operativo el derecho a la educación de todos con un alcance inclusivo. Consecuentemente, debe evitar la adopción de diferentes posiciones filosóficas de construcción individual y grupal de las personas con discapacidad y sus organizaciones como criterios uniformes de todo un colectivo de personas con discapacidad.

Estas dos premisas, desafío de la inclusión y obligación de toda universidad, nos guiarán en la reflexión y elaboración de las propuestas de prácticas inclusivas.

Palabras clave: inclusión, sordera y diversidad comunicacional, educación superior.

Keywords: inclusion, deafness and communications diversity, higher education.

Palavras-chave: inclusão, diversidade de surdez e comunicações, educação superior.

Condición y situación de sordera y rol de las universidades

El marco general está dado indudablemente por el propósito de «Promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad» expresado en el artículo 1 de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD), y se entrelaza con los principios generales de no discriminación, respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana, la igualdad de oportunidades y la accesibilidad (CDPCD, artículo 3).

Dentro de este marco general, el eje es el ejercicio del derecho a la educación universitaria sobre la base de los principios generales ya precitados desde la situación del ingresante y alumno con condición de sordera que puede ser:

- a) por pérdida o ausencia de la audición desde el nacimiento,
- b) con hipoacusia profunda bilateral por pérdida de audición posterior al nacimiento y en etapa prelingüística,
- c) por pérdida de audición en etapa poslingüística.

Estas tres condiciones existenciales llevan a diversos modos de comunicación que son por lenguaje oral y lectura labial, por LSA y bilingüismo, y a distinto conocimiento y dominio del español, idioma oficial de nuestro país.

Es importante destacar que en el presente trabajo se usa la terminología «estudiantes con sordera» porque se presenta la sordera desde el punto de vista de situación desde la cual se observa la interacción entre el estudiante y su entorno educativo, a los fines de detectar barreras y formular propuestas para su eliminación. La sordera como condición es una circunstancia individual que influye en la construcción de la individualidad y de la identidad colectiva, y le pertenece a la persona en su esfera íntima.

Toda universidad en tanto integra el Estado está obligada a respetar y hacer operativo el derecho a la educación de todos sin adoptar posiciones filosóficas de construcción individual o grupal de las personas con discapacidad y sus organizaciones, porque son posiciones que hacen a la construcción de la ciudadanía individual y colectiva de aquellas en el marco de su derecho a la participación política y social, y no hacen al ejercicio del derecho a la educación garantizado por la Constitución nacional y por la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo aprobado por la Ley 26.378 y con rango constitucional otorgado por la Ley 27.044.

Esa obligación de hacer operativo el derecho a la educación se resume en la de hacer efectivo el acceso al conocimiento a través de la accesibilidad comunicacional a partir de la diversidad comunicacional, disparidad de dominio del castellano para su evolución hacia su nivel adecuado, formación de excelencia académica, orientación en la elección de las carreras universitarias y su compatibilidad con vocaciones o gustos y empleabilidad futura, y adecuado dominio del castellano, todo ello para que asegure su inserción en el mundo laboral en las mismas condiciones de igualdad con los demás.

Inclusión de estudiantes con sordera en las universidades

Hay dos planos que se relacionan dinámicamente, por un lado, cada vez más universidades cuentan entre sus estudiantes y graduados con personas con sordera y, por el otro, cada vez más personas con sordera concurren a cumplir con el sueño de una carrera universitaria. Estos dos planos vinculan dos ejes: uno, el enfoque institucional de la universidad y las herramientas que pone a disposición y, otro, las capacidades, actitudes y preparación de los estudiantes con sordera.

En síntesis, la diversidad comunicacional y el acceso a la Educación Superior se entrelazan a partir de la excelencia académica que brinda la universidad y cuya exigencia es irrenunciable porque hace a la igualdad de todos los estudiantes ante el derecho a la educación y su calidad. Pero, desde el saber pedagógico, en este caso se requieren estrategias y acciones educativas que potencien el desarrollo de sus capacidades y de su autonomía, y la toma de decisiones a partir de la comprensión de la manera en que se interactúa, para la aprehensión de los conceptos y conocimientos, en la situación de discapacidad de sordera.

Excelencia académica, diversidad comunicacional y dominio del idioma castellano: dificultades y necesidades

La excelencia académica en la universidad tiene dos puntos de partida: el dominio del castellano y la adecuada formación en la carrera elegida en la que es imprescindible la reflexión sobre la interacción visual, sea por lo que se ve o por lo que se representa mentalmente, con el entorno comunicativo por parte de los estudiantes con sordera cualquiera sea su diversidad comunicacional.

La diversidad comunicacional se debe tener en cuenta para resolver el único punto que une en esa diversidad y que constituye el inicio de toda acción de inclusión en el ámbito de la educación universitaria, a saber: el dominio del castellano.

En ese marco, se presenta la primera dificultad de los estudiantes con sordera relativo al dominio del castellano que es desparejo porque depende del lenguaje con que se comunica y de la educación recibida en el ciclo educativo obligatorio.

La segunda dificultad es que, aun cuando es adecuado el dominio del castellano por parte del estudiante con sordera, se presentan desafíos en cuanto a la comprensión del significado del conocimiento a partir de la interacción visual con el contenido o entorno comunicativo por parte de aquel y del manejo de los conceptos abstractos o representaciones abstractas del lenguaje.

Es claro que el dominio del castellano y la comprensión de textos son premisas que no solo deben cumplir los estudiantes con sordera, sino los estudiantes en general. Muchos de ellos presentan serias falencias, sin perjuicio de quienes se han encontrado o se encuentran en situaciones de vulnerabilidad social y económica, y tienen dificultades en el manejo de razonamientos abstractos, en algunos casos, similares al de los estudiantes con sordera.

Consecuentemente, la construcción de las propuestas institucionales inclusivas debe ser pensada y aplicada desde su mayor eficiencia en el uso de recursos y desde el equilibrio en el respeto al derecho a la educación de todos.

Por otra parte, las dos dificultades descriptas anteriormente nos llevan a reflexionar que la construcción de las propuestas institucionales inclusivas debe partir de una decisión por parte de la universidad en torno al respeto a la toma de decisiones de los estudiantes con sordera en su interacción con las propuestas en cuestión.

Conclusiones

Las prácticas institucionales inclusivas, a mi entender, deben consistir en varias herramientas que estarán *a disposición del estudiante con sordera para su decisión*. En ese marco, se destaca que la universidad debe instrumentar las prácticas a partir del respeto a la toma de decisiones, base del ejercicio operativo de los demás derechos, y, a su vez, el estudiante con sordera debe ejercer ese derecho a decidir asumiendo las consecuencias de su decisión.

El abanico de las herramientas a disposición incluye:

- a) Entrevista entre funcionarios del órgano responsable de la inclusión de los estudiantes con discapacidad y el estudiante con sordera para conocer

su situación de discapacidad auditiva y comunicacional, para poder escuchar sus necesidades e informar las propuestas institucionales inclusivas a disposición. Posteriormente es necesario una interacción periódica con el estudiante con sordera o con discapacidad en general (como política institucional).

- b) Un Programa de Comprensión de Textos dirigido a todos, pero que debe contemplar, por parte de los docentes, las herramientas pedagógicas para la comprensión de los significados implícitos del idioma castellano desde una interacción visual o de representación mental de esos significados implícitos para un adecuado manejo de razonamientos abstractos en la comprensión de textos. En este programa se articulan las acciones necesarias para la detección de los diferentes niveles, *siempre compatibles con las exigencias del ámbito universitario*, de dominio del español para su seguimiento hasta su nivel adecuado a la comprensión de textos (herramienta de enseñanza con accesibilidad pedagógica y didáctica).

- c) Presentación del estudiante ante los profesores de las materias para su interacción individual y presentación de su situación de discapacidad y sus necesidades de ubicación visual en los primeros bancos, de frente al estudiante, recomendación de programa y libros obligatorios, escritura en pizarrón o carga de datos de fechas de parciales con sus temas y finales en campus virtual, entrega de los exámenes bajo presentación escrita, exámenes de idiomas bajo presentación escrita y pedido de trabajos prácticos en grupos de pocos integrantes, no más de 4 incluyendo el estudiante con sordera, para facilitar la interacción comunicativa (ajuste razonable).

- d) Diálogo del órgano responsable de la inclusión de los estudiantes con discapacidad y los profesores de la carrera a los fines de poner en su conocimiento la asistencia de estudiantes con sordera y las barreras que derivan de la situación de discapacidad para la articulación de las distintas vías para su eliminación (accesibilidad pedagógica).

- e) Acceso al contenido de las clases mediante subtítulo o en caso de su imposibilidad técnica, mediante las siguientes vías: a) carga de síntesis de las clases en el campus virtual, b) grabación y desgrabación de clases, c) articulación con un estudiante para la entrega de sus apuntes a los fines de su fotocopiado por parte del estudiante con sordera, d) articulación mediante correo electrónico entre profesor y estudiantes sin discapacidad y con discapacidad (accesibilidad comunicacional). Se aclara que el acceso al contenido de las clases se debe analizar como un proceso consistente en varios pasos y tiempos que pueden ser simultáneos o evolutivos. En este proceso se deben articular las estrategias y acciones pedagógicas necesarias para hacer visibles los significados implícitos o invisibles de conceptos incluyendo las vinculadas a operaciones de estructura lógico-matemática (carreras del campo de las ciencias sociales y de las ciencias exactas y naturales).

- f) Intérprete de LSA que se pondrá a disposición del estudiante con sordera para su intervención en caso de considerarlo necesario (ajuste razonable). Se recomienda selección del intérprete de LSA por parte de la universidad

y posterior elección del agente adecuado, entre los varios seleccionados, por parte del estudiante con sordera, y la intervención del intérprete para consultas con el profesor fuera del horario de clase en tutorías.

- g) Tutorías de consultas con docentes de las materias dirigidas a todos, pero teniendo en cuenta el ajuste razonable de tiempo para los estudiantes con sordera (herramienta pedagógica con ajuste razonable de tiempo).
- h) En caso de imposibilidad de ajuste razonable de tiempo previsto en el punto anterior, se recomienda tutoría de coordinación y seguimiento a cargo de un docente o miembro del órgano responsable de la inclusión de estudiantes con discapacidad que complemente las tutorías de consulta (ajuste razonable).
- i) Adecuaciones de requisitos de acceso a becas de estudios y movilidad o intercambio estudiantil en el marco de cantidad de materias y plazos para su aprobación (ajustes razonables de tiempo) a partir de las exigencias de excelencia académica para todos (nivel promedio de notas para todos).

Es dable destacar que puede suceder que el estudiante con sordera no exponga su situación de discapacidad auditiva al inicio de la carrera, por lo que la detección que realice el docente es fundamental para articular con el estudiante a partir de que se le exponga el impacto de su situación no informada en su rendimiento en el marco de un proceso de seguimiento y nueva oportunidad académica.

Finalmente, y a manera de síntesis, la clave del éxito de la inclusión, permanencia y terminalidad de los estudiantes con sordera en la Educación Superior depende de tener en cuenta su manera de interactuar visualmente con el entorno comunicativo, lo que influye en su manera de captar mentalmente los significados de los conceptos, por lo que se deben hacer visibles, a través de las herramientas de accesibilidad comunicacional, pedagógica y didáctica, los significados implícitos o invisibles de aquellos. A este desafío se suma el de la empleabilidad futura, lo que implica otro trabajo de reflexión, aunque se puede decir, brevemente, que aquella depende de una orientación y evaluación entre los gustos o vocaciones, el manejo comunicacional y las características de las carreras.

Eje 2. Accesibilización comunicacional para personas con discapacidad

Magíster Bibiana Mischia, Universidad Nacional de Río Negro

En la historia de la Red Interuniversitaria en Discapacidad, la accesibilidad comunicacional fue un eje de trabajo de incidencia en política universitaria, que cobró impulso en 2010 con la creación de la Subcomisión de Bibliotecas y Servicios Accesibles (Nota 1). Su finalidad fue el análisis de normativas a nivel nacional que sustentaran las políticas universitarias en materia de accesibilidad comunicacional, especialmente en adaptación de documentos accesibles e intercambio de bibliografía, y la difusión, propuesta y desarrollo de actividades que promuevan el acceso a la información. Dentro de las actividades desarrolladas se impulsaron capacitaciones al personal de los servicios, la elaboración de un catálogo colectivo de documentos accesibles disponible a través de la Base de Datos Unificada (BDU) del Consorcio SIU, la elaboración del documento de procedimientos para la adaptación de textos mediante normas estandarizadas (Nota 2), y la identificación de componentes y recursos mínimos en los centros de accesibilización.

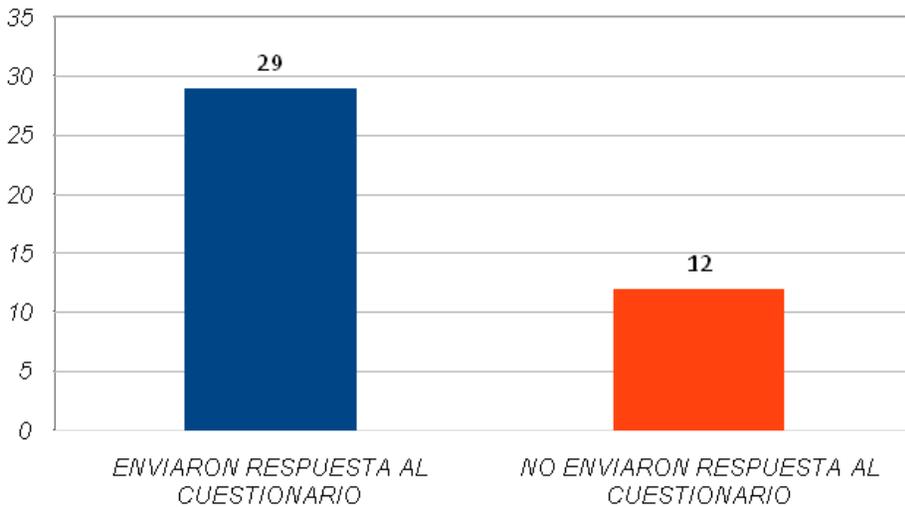
A través de este trabajo se articuló desde la RID con la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de Nación, que realizó en 2012 el primer relevamiento de estudiantes con discapacidad para la entrega de computadoras portátiles con *software* y *hardware* adecuados a cada tipo de discapacidad. Esta política se sostuvo de 2013 a 2015. No se concretó la entrega del tercer relevamiento, al igual que la implementación de la convocatoria para equipamiento a bibliotecas de 2015.

Sobre la base del recorrido histórico y siendo a lo largo del tiempo, la accesibilidad comunicacional uno de los ejes de trabajo, discusión e intercambio en la RID, se decide llevar a cabo este relevamiento, con el fin de actualizar la información y con respecto a la misma definir nuevas estrategias de incidencia en política universitaria.

Se presentarán los datos de los relevamientos en articulación con los aportes más significativos de las experiencias presentadas, que aparecen al final de este apartado. Es necesario aclarar que se abordarán aquí algunas de las

dimensiones de la accesibilidad comunicacional, sabiendo que es un recorte en la complejidad de situaciones en las que no tendrían que existir barreras en la comunicación interpersonal, escrita y digital.

Gráfico 1. Tasa de respuesta del relevamiento

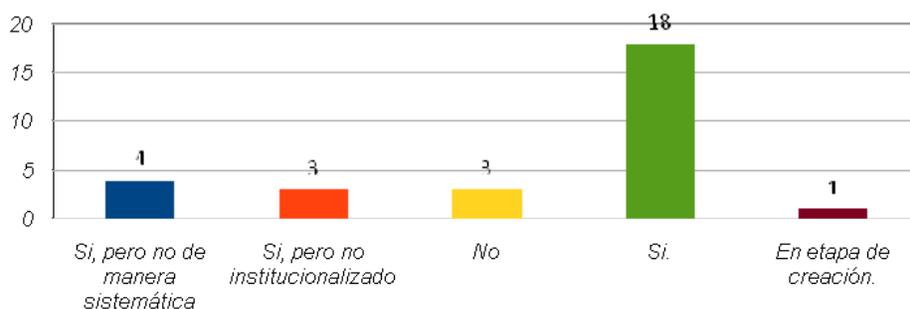


Descripción de figura: gráfico de barras de dos columnas, que expresan las siguientes cantidades: 29 enviaron respuesta al cuestionario; 12 no enviaron respuesta al cuestionario. Fin descripción de figura.

Del total de 58 universidades nacionales, se envió la encuesta virtual a las 41 universidades que en 2015 eran miembros de la Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos. La tasa de respuesta fue del 73%.

En la convocatoria para la escritura de experiencias, 4 universidades han presentado experiencias a accesibilidad comunicacional: la Universidad Nacional de Tucumán, la Universidad Nacional de General Sarmiento, la Universidad Nacional de San Martín y la Universidad Nacional del Sur. En algunos otros escritos presentados, la misma aparece, pero al no ser el foco el estudiante universitario, se presenta en otros ejes, especialmente en los relacionados a proyectos de extensión e investigación.

Gráfico 2. Existencia de servicio de accesibilización de materiales

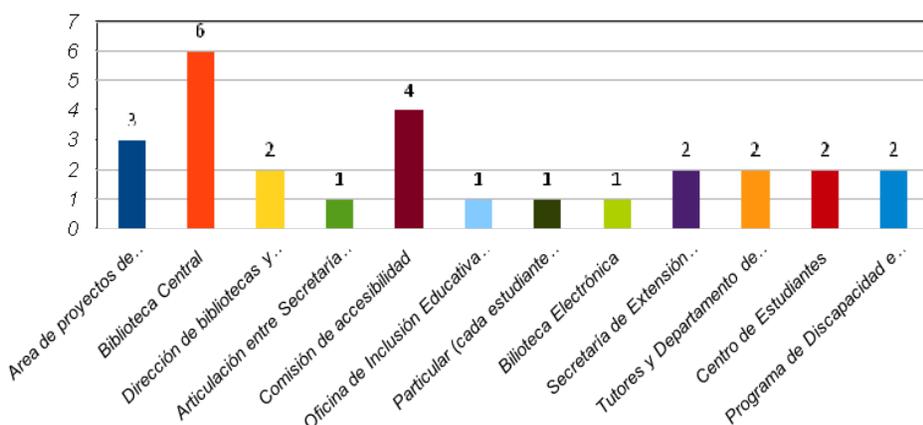


Descripción de figura: gráfico de barras de cinco columnas, que expresan las siguientes cantidades: 4 sí, pero no de manera sistemática; 3 sí, pero no institucionalizado; 3 no; 18 sí; 1 en etapa de creación. Fin descripción de figura.

Con relación a la pregunta referida a la existencia o no de servicios de accesibilización de materiales para personas con discapacidad, solo un 10% responde no poseerlo. A pesar de ser alta la existencia de estas prestaciones, uno de los elementos significativos es que el 25% no lo brinda de manera sistemática.

La accesibilidad comunicacional es garante del derecho al acceso a la información y comunicación de las personas con discapacidad, incluidos los sistemas y tecnologías de la información y comunicación, y la base primordial, al igual que la accesibilidad física, para el ingreso, permanencia y egreso en la vida universitaria. Esto se refleja en las experiencias presentadas, en las que se visualiza la existencia del servicio o de los proyectos realizados como puerta de entrada a la accesibilidad académica a través de contar con los materiales de estudio en igualdad de condiciones que el resto del estudiantado. Por ejemplo, la experiencia de la Universidad Nacional de Tucumán describe su trabajo bajo el modelo social de la discapacidad, donde las acciones realizadas colaboran con el acceso a la educación, en torno a los principios de dignidad, respeto por las diferencias y autonomía de las personas con discapacidad.

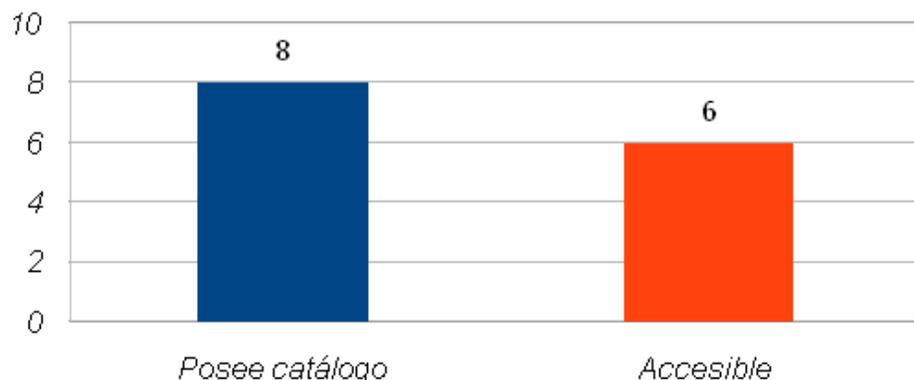
Gráfico 3. Áreas responsables en la prestación del servicio



Descripción de figura: gráfico de barras de doce columnas que expresan las siguientes cantidades: 3 Área de proyectos de extensión y biblioteca; 6 Biblioteca Central; 2 Dirección de bibliotecas y servicios de información documental; 1 Articulación entre Secretaría de Bienestar y Secretaría de Extensión, de Planeamiento, Académica y General; 4 Comisión de accesibilidad; 1 Oficina de Inclusión Educativa de Personas en Situación de Discapacidad (OIE); 1 Particular (cada estudiante acerca el material); 1 Biblioteca Electrónica; 2 Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil; 2 Tutores y Departamento de apoyo psicopedagógico; 2 Centro de Estudiantes; 2 Programa de Discapacidad e Inclusión Social. Fin descripción de figura.

La mayor dispersión de datos se presenta frente a la pregunta sobre qué área o sector es responsable de la prestación de servicio, el 35% se ubica en bibliotecas (bibliotecas centrales, servicios de información documental, direcciones, bibliotecas electrónicas), el 25% en áreas o comisiones de discapacidad, y el 50% restante en áreas de bienestar estudiantil, proyectos de extensión, centros de estudiantes, áreas pedagógicas y los propios estudiantes. Los escritos presentados muestran esta dispersión, compartiendo proyectos que se han conformado a través del Programa de Voluntariado Universitario, como el de la Universidad Nacional de San Martín, en el marco de las convocatorias que realiza la Secretaría de Políticas Universitarias; otros en articulación con equipos de postgrado y en mayor parte desde los servicios centralizados de accesibilización de materiales. Estos son el 70%, mientras que el porcentaje restante son servicios descentralizados, siendo responsable cada Facultad o sede.

Gráfico 4. Sistemas de registro de información

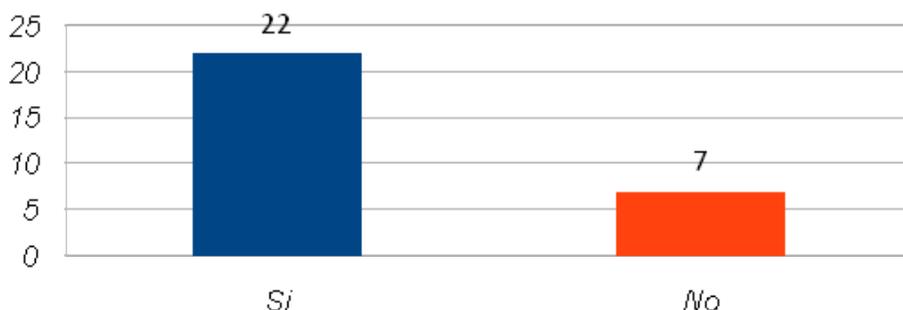


Descripción de figura: gráfico de barras de dos columnas, que expresan las siguientes cantidades: 8 poseen catálogo; 6, Accesible. Fin descripción de figura.

Con respecto a los sistemas de registro de la información accesible, el 43% de las universidades poseen un catálogo, el 66% está en formato accesible y con posibilidad de compartirlo con otras instituciones. Otro elemento relevante son los sistemas y tecnologías de la información, en este sentido solo el 25% de las universidades posee página web accesible. En algunas experiencias se describen los procesos, equipamientos y sistemas utilizados y disponibles, mostrando lo imprescindible que se tornan para sostener en el tiempo la accesibilidad de los materiales.

Los dos elementos restantes relevados responden al nivel de articulación de las áreas responsables del servicio con dos integrantes de la comunidad universitaria que se han considerado clave. Por un lado, las y los docentes, por su protagonismo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y por el otro, las organizaciones de la sociedad civil, que recuperan y potencian la experiencia compartida entre la universidad, la comunidad y su entorno.

Gráfico 5. Articulación con docentes y organizaciones de la sociedad civil



Descripción de figura: gráfico de barras de dos columnas, que expresan las siguientes cantidades: 22 sí; 7 no. Fin descripción de figura.

El 93% de los servicios articula con docentes y el 75%, con organizaciones de la sociedad civil, como ser Tiflonexos, Editora Nacional Braille, bibliotecas de escuelas y bibliotecas municipales.

Las experiencias nos muestran la relevancia de articular con múltiples actores para generar procesos de inclusión, especialmente con las y los estudiantes con discapacidad, las diferentes áreas que componen cada universidad y otras organizaciones tanto del Estado como de la sociedad civil. La experiencia de la Universidad Nacional del Sur muestra el trabajo docente en torno a la accesibilidad académica como elemento clave. Allí, el proceso de accesibilización de materiales en diálogo con la disciplina y la participación activa del estudiantado permitió el aprendizaje y enriquecimiento de la totalidad del alumnado y los docentes.

Al compartir y analizar la información sistematizada en plenaria entre las universidades participantes y la lectura de las experiencias presentes en esta publicación, podemos identificar otros elementos significativos a incorporar en futuros relevamientos junto a lo valioso de abrirnos al intercambio y al trabajo compartido. En la descripción de las características de los servicios que nos presenta la Universidad Nacional de General Sarmiento, se abre una posibilidad de indagar y sistematizar información sobre los tipos de adecuaciones realizadas en los materiales disponibles, por ejemplo, audiodescripción, subtítulos, braille, Lengua de Señas Argentina, lectura fácil, tipos de sistemas: alfabético, dactilológico, no alfabético, entre otros.

Un elemento que no refiere a este eje, pero que consideramos clave para el logro del derecho a la educación es la existencia y el fortalecimiento en las universidades nacionales de áreas de discapacidad que, como se trasluce de todas las experiencias relatadas, han sido actores clave en la búsqueda de estrategias para garantizar este derecho.

Notas al pie

1. Se ubica en el anexo el acuerdo de la conformación.
2. Se encuentra disponible en <http://discapacidad.edu.ar>

BIBLIOGRAFÍA

GUÍA DE BIBLIOTECAS ACCESIBLES (Sin fecha). España: Lectura fácil. Down España. Ministerio de educación, cultura y deporte. Leer+.

LUCERO, Sandra (2017). «Bibliotecas accesibles: experiencias de ServAc, Servicios Accesibles de Biblioteca para Personas con Discapacidad de la Universidad Nacional de Cuyo». En *Bibliotecas y Bibliotecarios. Boletín electrónico Abgra*, Año 9, número 2, junio. SÁNCHEZ SALCEDO, Ana María (coord.) (2011). *Bibliotecas Accesibles para Todos: Pautas para acercar las bibliotecas a las personas con discapacidad y a las personas mayores*. España: Centro de Referencia Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas (Ceapat), Inmerso, Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

Sitios web de interés

PORTAL EUROPEO DE LA JUVENTUD (2014). «Bibliotecas accesibles». Disponible en http://europa.eu/youth/es/article/39/21712_es. Fecha de consulta: 04/06/2015.

FUNDACIÓN EROSKI (2015). «Bibliotecas accesibles». Disponible en http://www.consumer.es/web/es/solidaridad/proyectos_y_campanas/2008/06/27/178108.php. Fecha de consulta: 07/07/2015.

Videos sobre bibliotecas accesibles

APRENDER3C. (2016, 19 de septiembre). *Bibliotecas accesibles, ¿Accesibles para todas las personas?* (UCOMA, Argentina). Webinar dictado por Juan Carlos Constanzo (Argentina). [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=oaAP-FkheDY>

SOCIALBIBLIO (2012, 24 de octubre). *Bibliotecas para todos o el desafío de la accesibilidad*. Charla ofrecida por Laura Novelle. Presentado por Paula Traver. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=YOD4w2xt8xo>

TIFLONEXOS. (Desde 2010 en línea). Videos varios. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/user/TIFLONEXOS>

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA (2012, 21 de diciembre). *Protocolo de accesibilidad comunicacional-UNC*. Inclusión Educativa de Población Sorda. Oficina de Inclusión Educativa de Personas en Situación de Discapacidad. [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=oJ_FiDS1bN4

ARTÍCULO 4. BIBLIOTECA ACCESIBLE. EXPERIENCIA DE VOLUNTARIADO UNIVERSITARIO PARA EL RECONOCIMIENTO, LA HOSPITALIDAD Y EL ESTAR DISPONIBLE.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SAN MARTÍN (UNSAM).

CINTIA SCHWAMBERGER, VERÓNICA RUSLER, SUSANA ORTIZ, ILEANA MONTES Y LAURA CASALS. COMISIÓN DE DISCAPACIDAD Y DERECHOS HUMANOS, VOLUNTARIADO UNIVERSITARIO-SECRETARÍA DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA. discapacidad@unsam.edu.ar

Resumen

Este artículo desarrolla una experiencia hospitalaria y disponible enmarcada en la accesibilidad al material de estudio en el Nivel Superior. Desde 2014, la Comisión de Discapacidad y Derechos Humanos, junto con la Secretaría de Extensión Universitaria, viene desarrollando el Proyecto de Voluntariado Universitario Biblioteca Accesible (financiado por la Secretaría de Políticas Universitarias en 2015). Su principal objetivo es contribuir a promover la accesibilidad académica acorde con lo que establece la Convención de la ONU de 2016 sobre los derechos de las personas con discapacidad (Nota 1), y de generar la mayor cantidad de material bibliográfico o de cátedra, de los cursos de ingreso, para que estén disponibles para quienes utilizan lectores de pantalla en sus distintos dispositivos tecnológicos. El proyecto incluye un espacio de formación teórico-práctico voluntario para que puedan aprender a utilizar el *software* específico, digitalizar y corregir los textos que se trabajan y que se archivan en una base de datos de bibliografía accesible y disponible en la plataforma de la Biblioteca Central.

Palabras clave: Universidad, inclusión, accesibilidad académica, voluntariado, hospitalidad.

Keywords: University, inclusion, accessibility academic, volunteering.

Construyendo nuevos puentes

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en su artículo 24, establece el derecho a la educación de las personas con discapacidad asegurando un sistema educativo inclusivo en todos los niveles, potenciando sus habilidades, realizando ajustes razonables y facilitando los apoyos para el desarrollo y la calidad de vida plena y autónoma (ONU, 2006). Entendemos a la inclusión como un término complejo, en constante evolución (Morin, 2009), que se enriquece con el trabajo interdisciplinario (Stolkner, 1999). Tomando como eje a la Convención y a la Ley N° 26.206, se evidencia la necesidad de fortalecer y acompañar la construcción de una cultura inclusiva en el Nivel Superior, que haga hincapié en el desarrollo de entornos y contextos accesibles, eliminando las barreras para el aprendizaje, la comunicación y la participación (Köppel y Tomé, 2008). Esto comprende los medios físicos, comunicacionales, tecnológicos y los recursos pedagógicos.

En este sentido, nuestra universidad viene trabajando desde 2011 a partir de la creación de la Comisión de Discapacidad y Derechos Humanos. Su objetivo principal es favorecer el ingreso, la permanencia y el egreso de los/las estudiantes con discapacidad, brindando el asesoramiento necesario desde

una perspectiva de ampliación de derechos (Pérez de Lara, 1998; Joly, 2011). Asimismo, la comisión desarrolla actividades y propuestas de formación en el marco del proyecto Podes 2, de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), para la accesibilidad académica de los estudiantes con discapacidad.

Puesta en marcha

Es en este marco de trabajo colectivo donde se propone, desde la comisión, llevar adelante acciones en cuanto a la accesibilidad académica para el desarrollo de materiales bibliográficos accesibles. El objetivo general de este proyecto es la creación de la Biblioteca Digital Accesible y producir materiales de estudio que puedan ser leídos por usuarios de lectores de pantalla a través de los dispositivos personales que utilicen para leer el material.

Los estudiantes participantes de este voluntariado se insertan en el trabajo que lleva adelante la Comisión de Discapacidad y Derechos Humanos, junto con las Unidades Académicas (UA) de la Unsam y la comunidad educativa toda. El eje de acción es la generación de materiales digitalizados para la creación de una Biblioteca Accesible a partir de la producción y sistematización de material de estudio de los Cursos Pre Universitarios (CPU). Estos cursos refieren al ingreso general y troncal de las carreras que se dictan, permiten la nivelación y el desarrollo de materias centrales según las disciplinas. Buscan acercarse de manera directa al estudiante con la carrera en sí.

Estas acciones impactan, en primer lugar, en la disponibilidad de materiales de estudio accesibles para docentes y estudiantes; en segundo lugar, en el fortalecimiento del ingreso a la universidad vinculando, a su vez, a los estudiantes con la comisión y, por último, y en tercer lugar, prácticas y perspectivas con las que los diversos actores de la comunidad universitaria se vinculan con la diferencia y con la discapacidad.

Los estudiantes voluntarios se encargan de digitalizar y hacer accesibles los materiales bibliográficos utilizados en los CPU (Cursos Pre Universitarios) de las distintas carreras y UA (Unidades Académicas). Esto permitirá que todos los documentos, presentaciones y videos utilizados como material bibliográfico y de apoyo para las clases sean accesibles para todas las personas, tengan o no discapacidad.

Las reflexiones, estrategias y recursos que se ponen en juego en relación con la accesibilidad y la inclusión resultan favorecedores para las prácticas que los docentes realizan, y sirven como punto de apoyo para implementarlas en el trabajo docente e impactan en el conjunto de los estudiantes y la comunidad universitaria toda.

Del mismo modo, esta propuesta se propone generar un espacio de base de datos accesible, disponible en la Biblioteca Central, para quienes necesitan utilizarlo. Dicha base de datos se encuentra en vinculación con la plataforma de Tiflonexos 3, que trabaja específicamente con la generación de material accesible. Esto posibilita un trabajo colaborativo y permite establecer redes de trabajo interinstitucionales (Stolkiner, 1999).

La ejecución y puesta en marcha del voluntariado pretende dejar como producto final la capacidad instalada para la digitalización de material accesible de todas las cátedras disponibles en la universidad. Con el fin de instalar una perspectiva institucional con respecto a la inclusión y la participación activa de estudiantes, docentes y no docentes que hasta hace poco tenían que responsabilizarse en forma individual y aislada para generar las condiciones para trabajar y estudiar en la universidad.

Compromiso colectivo

La barrera fundamental que este proyecto busca atender es la dificultad en el acceso y producción de materiales bibliográficos de estudio, en formatos accesibles, tanto para los docentes como para los estudiantes. Los materiales de estudio universitarios, así como los que utilizan o producen los docentes para dinamizar sus clases (presentaciones en *power point*, videos, imágenes, etcétera), pocas veces cumplen con los requisitos mínimos de accesibilidad.

Esto repercute directamente en las posibilidades que las personas con discapacidad tienen de acceder plenamente a la formación universitaria.

La accesibilidad académica constituye un concepto amplio que involucra desde la planificación de clases hasta el diseño de los materiales. Para ello, es necesario que toda la comunidad universitaria cuente con información adecuada para generar espacios educativos accesibles. La información involucra tanto recursos y criterios de accesibilidad como espacios de trabajo que puedan acompañar y orientar a docentes y estudiantes. En este sentido, el proyecto se propone actuar sobre los materiales, tanto como sobre las capacidades de los actores para hacer de este un espacio inclusivo.

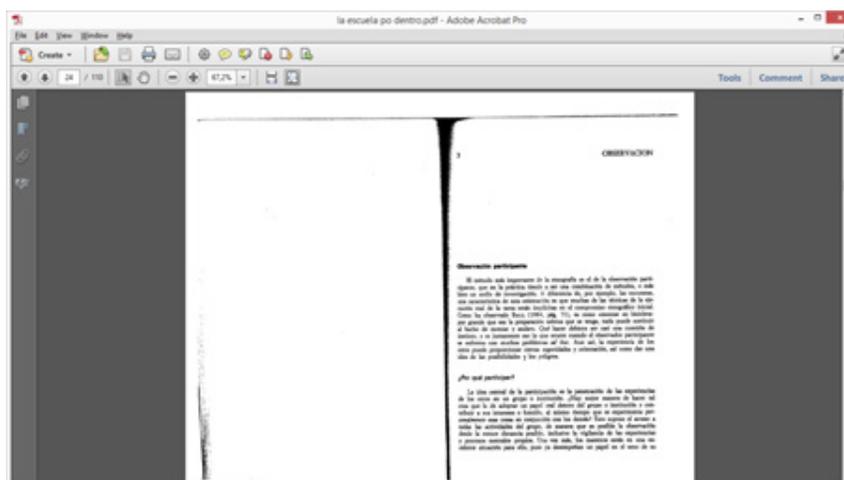
El desafío es generar y construir una cultura institucional inclusiva en la universidad, en donde la producción y la configuración de materiales de estudio accesibles formen parte de las acciones orientadas a garantizar el derecho de todas y todos a estudiar, enseñar, investigar y trabajar en la universidad. El proyecto pretende aportar a la visibilización y concientización de criterios e ideas sobre la educación inclusiva, así como también posibilitar la reflexión por parte de los y las docentes acerca de las prácticas instaladas y tomadas como naturales en la dinámica institucional universitaria.

Nuevos desafíos

Se han realizado tres capacitaciones para los voluntarios que se fueron sumando al proyecto, una por año y de carácter teórico-práctico, con el fin de delinear brevemente las cuestiones teóricas sobre la accesibilidad y cuestiones prácticas del manejo del software utilizado. Los voluntarios pueden así aproximarse a estas nociones de inclusión y accesibilidad, y reflexionar acerca de las condiciones de estudio concretas existentes en la universidad. Algunos han planteado, por ejemplo, que en sus propias cátedras tenían materiales bibliográficos «imposibles de leer». Esta situación los incentivó y motivó especialmente.

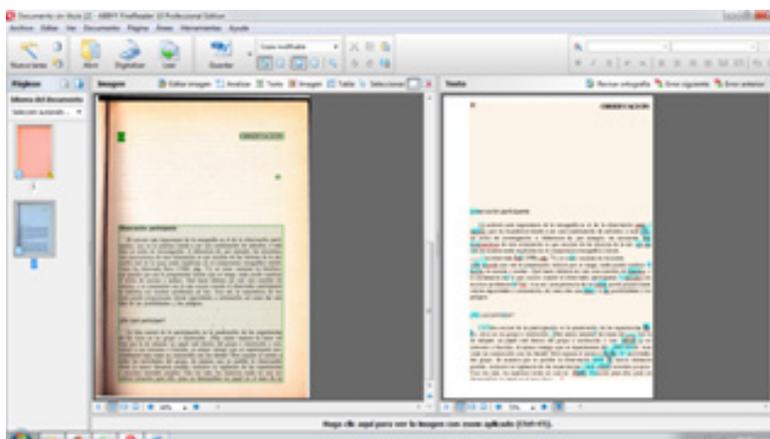
Etapas del proyecto

Primera etapa: digitalización del material. Es necesario escanear los textos en formato papel o tenerlos ya en formato digital.



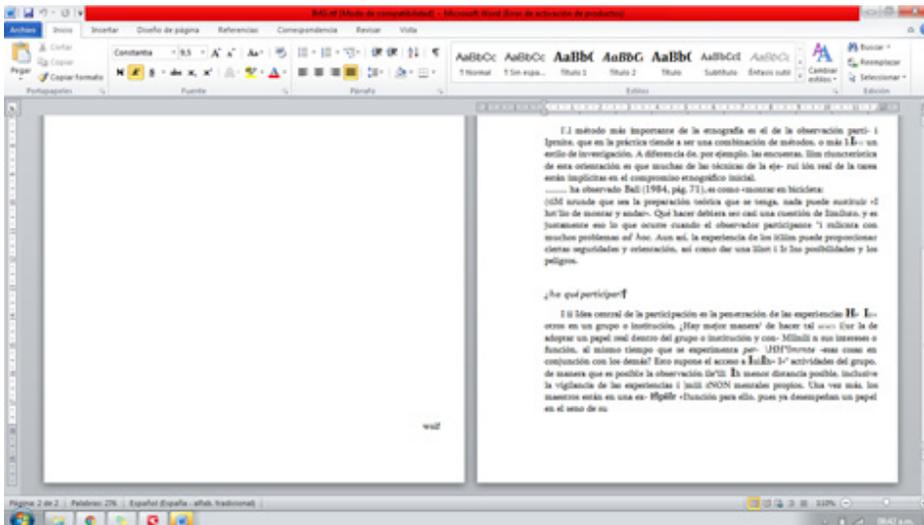
Descripción de imagen: se muestra la captura de pantalla de la primera hoja del libro La escuela por dentro, de Peter Woods, capítulo 3: «Observación». Fin descripción de imagen.

Segunda etapa: se procede a utilizar el programa Abby Fine Reader para detectar los caracteres-Scan de OCR (Reconocimiento Óptico de Caracteres).



Descripción de imagen: captura de pantalla, mientras el programa va escaneando y detectando los caracteres. A la izquierda se observa la hoja tal cual se escanea, y a la derecha se observa la misma hoja con marcas en donde el programa detecta errores que luego hay que corregir. Fin descripción de imagen.

Tercera etapa: corrección del documento sobre la base de los datos generados por el anterior escaneado, ya que detecta todo lo que se encuentra plasmado en la hoja que se escanea. Sea un subrayado, una línea o un sello, como se observa en la imagen principal.



Descripción de imagen: se observa la captura de pantalla del documento de formato de texto que hay que empezar a corregir, se puede ver la falta de palabras, algunos caracteres no reconocidos y letras que no corresponden. Fin descripción de imagen.

Etapa final: una vez corregidos los errores, se genera un archivo en formato .doc o rtf para ser utilizado. Esto se corrige manualmente para obtener un documento accesible que pueda ser leído por los lectores de pantalla.

Como palabras finales, aún tenemos mucho camino por recorrer, dado que obtener los documentos digitalizados de toda una materia muchas veces no es tarea sencilla. Seguimos trabajando para que la totalidad de las materias sean accesibles, para abrir las puertas y alojar a todas y a todos los que quieran ingresar a la Unsam. En 2017 se incorporó al proyecto la generación de audiolibros para ampliar las posibilidades en el uso de las tecnologías.

Notas al pie

1. Convención Internacional de Derechos de las Personas con discapacidad (ONU, 2006). Disponible en <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
2. Programa de la SPU de Políticas de Discapacidad para Estudiantes Universitarios (Podes).
3. Tiflonexos es una asociación civil sin fines de lucro que trabaja para el desarrollo y la inclusión de las personas con discapacidad visual en los campos de las nuevas tecnologías, el acceso a la información y la cultura. Disponible en <http://www.tiflonexos.com.ar/>

BIBLIOGRAFÍA

- ARGENTINA. Cámara de Senadores y Diputados de la Nación Argentina (1993).** Ley N° 24.521. *Ley de Educación Superior*. Disponible en <http://www.unsj.edu.ar/descargas/institucional/comisionDiscapacidad/ley25573.pdf>
- ARGENTINA. Cámara de Senadores y Diputados de la Nación Argentina (2010).** Ley N° 26.653. *Accesibilidad a la información en las páginas web*. Disponible en: <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anejos/175000-179999/175694/norma.htm>
- CONTRERAS, J. (2002).** «Educar la mirada y el oído». *Cuadernos de Pedagogía*, marzo, N° 311. Disponible en <http://basespedagogicas.blogspot.es/img/segundalectura.pdf>
- CORIAT, S. (2003).** *Lo Urbano y lo Humano. Hábitat y Discapacidad*. Buenos Aires: Fundación Rumbos.
- DERRIDA, J. (2006).** *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- DONATO, R.; Kurlat, M.; Rusler, V. y Padín, C. (2014).** *Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina*. Unicef. Disponible en http://www.unicef.org/argentina/spanish/Inclusion_Educativa.pdf
- FELMAN, G. (2013, 10 de agosto).** «Carlos Skliar: “La inclusión no es un paraíso de iguales”». *Diario La Capital*. Rosario. Disponible en <https://saravia.wordpress.com/2014/04/22/carlos-skliar-la-inclusion-no-es-un-paraiso-de-iguales/>
- GARAY, L. (1996).** «La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones». En Butelman, I. (comp.) *Pensando las instituciones. Sobre las teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires: Paidós.
- GARCÍA, C.; Heredia, M.; Reznik, L. y Rusler, V. (2015).** «La accesibilidad como derecho: desafíos en torno a nuevas formas de habitar la Universidad». *Revista Espacios de Crítica y Producción*, N° 51. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Disponible en <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios>
- JOLY, E. (2011).** *Discapacidad, derechos humanos y salud*. IX Jornadas Nacionales de Debate Interdisciplinario en Salud y Población. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- KÖPPEL, A. y Tomé, J.M. (2008).** *El trabajo en el aula desde una perspectiva inclusiva*. Anexo. Nuevos recursos para fortalecer el aprendizaje y la participación de todos: las

tecnologías de información y comunicación estático. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Dirección de Currícula y Enseñanza, GCBA. Disponible en buenosaires.gov.ar/.../trabajo_aula_perspectiva_%20inclusiva.pdf

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA PROPIEDAD INTELECTUAL (2013). *Tratado de Marrakech*. Tratado de Marrakech para facilitar el acceso a las obras publicadas a las personas ciegas, con discapacidad visual o con otras dificultades para acceder al texto impreso. Disponible en http://www.wipo.int/treaties/es/ip/marrakesh/summary_marrakesh.html

PÉREZ DE LARA, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto*. Barcelona: Laertes.

RUSLER, V. (2009). *De la escuela integradora a aprender juntos*. Conferencia dictada el 13 de noviembre en la Jornada Diversidad y Escuelas. Reflexiones interdisciplinarias, Licenciatura en Educación Especial, Escuela de Humanidades, Unsam.

STOLKINER, A. (1999). «Introducción al debate: algunas reflexiones». *La interdisciplina: entre la epistemología y las prácticas*. En El Campo Psi. Revista de información especializada. Disponible en <http://www.campopsi.com.ar/lecturas/stolkiner.htm#stolkiner#stolkiner>

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID [Departamento de Estudios e Imagen Corporativa. Área de Audiovisuales] (2009). *Edgar Morin, En torno a la complejidad*. Ciclo Pensamiento crítico. Fecha de consulta: 3/11/2009. Recuperado de: <http://www.youtube.com/watch?v=zxovCZx5YoM>

ARTÍCULO 5. EL ACCESO AL MATERIAL DE ESTUDIO PARA LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL COMO UN APORTE A LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN LA UNT.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN. SECRETARÍA DE BIENESTAR UNIVERSITARIO. DARÍO ALFREDO MAMANI. DIRECTOR DEL PROGRAMA DE DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN SOCIAL. dmamani@rectorado.unt.edu.ar, prodis.unt@gmail.com

Resumen

El presente trabajo muestra la tarea emprendida en el área de accesibilidad comunicacional del Programa de Discapacidad e Inclusión Social de la Universidad Nacional de Tucumán, específicamente en la oficina de adaptabilidad de material escrito que desde 2008 lleva adelante procesos tecnológicos concretos que permiten a los estudiantes con discapacidad visual acceder al material de estudio en formatos accesibles, según sus requerimientos específicos.

La tarea de esta área es brindar un servicio permanente que implique la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad visual en la UNT, con el pleno convencimiento de que se traduce además en una manera de aportar, desde la accesibilidad, a garantizar el acceso a la educación, el respeto por las diferencias, la dignidad y la autonomía de las personas, colaborando así en su permanencia estudiantil y en sus posibilidades de egreso como profesionales.

Marco conceptual

Desde el Prodis adherimos al paradigma establecido por la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, denominado modelo social de la discapacidad que, al decir de Palacios y Bariffi (2007), parte de la premisa de que la discapacidad es una construcción y un modo de opresión social, y el resultado de una sociedad que no considera ni tiene presente a las personas con discapacidad y que se basa en la eliminación de cualquier tipo de barrera, a los fines de brindar una adecuada equiparación de oportunidades. Por ello, hemos emprendido la tarea de eliminar los componentes que, dentro de nuestra universidad, se observan como barreras en esa construcción.

El proceso que mayor institucionalización ha logrado, gracias a los esfuerzos realizados, la permanencia en el tiempo y la constante tarea de revisión e implementación de nuevos lineamientos, es el de adaptación de material escrito.

Los textos que nuestra cultura produce en general y aquellos que específicamente se configuran como material de estudio dentro de las distintas carreras universitarias suponen una importante puerta de acceso al conocimiento y, para las personas con discapacidad visual, su presentación en formatos inaccesibles es una barrera casi infranqueable.

La experiencia en nuestra universidad nos ha mostrado que previamente a la instalación de la oficina de adaptabilidad solo accedían a la Educación Superior aquellos estudiantes que contaban con un apoyo familiar permanente

e intensivo que, en muchos casos, no podía sostenerse en el tiempo y que en otros implicaba una barrera a la inclusión social de los estudiantes en la vida universitaria, académica y social.

Así, con este servicio, además de eliminar la barrera comunicacional que implica la presentación del material de estudio en formato de texto escrito, se colabora en el fortalecimiento de la autonomía de las personas y, con ello, a su permanencia estudiantil y a sus posibilidades de egreso como profesionales.

En este sentido, estamos convencidos de que la institucionalización de este servicio sigue los lineamientos establecidos por la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada en nuestro país mediante la Ley 26.378, y a la que la Ley 27.044 otorgó jerarquía constitucional en los términos del artículo 75, inciso 22, de la Constitución nacional. Puntualmente en referencia a los principios establecidos por su artículo 3, en los siguientes incisos:

- a) El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones y la independencia de las personas;
- b) La no discriminación;
- c) La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad;
- d) El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas;
- e) La igualdad de oportunidades y
- f) La accesibilidad.

Particularmente en lo que hace a la cuestión de la accesibilidad, además de ser un principio de la convención, es un derecho claramente regulado en el artículo 9, y es considerado una de las bases para el efectivo cumplimiento de muchos otros. En nuestro caso y adhiriendo a esta postura, comprendemos que sin la accesibilidad sería imposible garantizar el acceso a la educación, la igualdad de oportunidades, el respeto por las diferencias, la dignidad y la autonomía. Sin la accesibilidad, en este caso comunicacional, hablar de acceso a la universidad no sería otra cosa que una simple manifestación de buenas intenciones.

Sobre esto, los ya mencionados autores destacan que este principio-de-recho resulta ser una condición ineludible para el ejercicio de los derechos –en igualdad de oportunidades– por todas las personas y para, en último término, conseguir el logro de la igual dignidad humana, del libre desarrollo de la personalidad. Enfatizando que si desde la convención se asume que la discapacidad es un fenómeno complejo que está integrado por factores sociales que se traducen en barreras, la accesibilidad universal pasa a ser, desde la otra cara de la moneda, uno de los modos más idóneos para la prevención de la discapacidad (Palacios y Bariffi, 2007).

Continúan conceptualizando sobre el tema los autores antes mencionados al decir que la accesibilidad es una herramienta imprescindible para lograr la igualdad real de las personas con discapacidad. En la medida en que se garan-

tice un entorno accesible, las personas con discapacidad podrán gozar y ejercer sus derechos fundamentales en igualdad de condiciones con los demás.

Claramente, el trabajo de este servicio, como muchas de las acciones que desde el Prodis se emprenden, también busca garantizar el derecho a la educación de las personas como eje fundamental en una institución universitaria, asumiendo la responsabilidad institucional frente a las situaciones de exclusión, y bregando por llevar adelante las medidas pertinentes que signifiquen un aporte a la educación sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades.

El servicio de accesibilidad comunicacional

Comprendemos, siguiendo el marco teórico presentado, que la accesibilidad comunicacional se transforma entonces en un componente imprescindible del contexto universitario, por lo que es uno de los ejes fundamentales abordados desde el Prodis, entendiendo que los demás ejes carecerían de sentido al no existir como requisito básico la posibilidad de acceder a los contenidos curriculares de las distintas unidades académicas de nuestra universidad.

En este sentido, el servicio está abocado a garantizar el acceso a los contenidos a través de la adaptabilidad del material escrito para los estudiantes con discapacidad visual y, además, a la provisión de intérpretes de lengua de señas a estudiantes con discapacidad auditiva.

El proceso de adaptabilidad del material escrito

El Prodis cuenta con un equipo dedicado a la producción de material accesible, puntualmente desde la adaptabilidad del material escrito. Se recibe el material en formato papel (libros, fotocopias, apuntes de cátedra), según lo establecido en la bibliografía recomendada por los docentes, y es sometido en un primer momento a un proceso de escaneo, limpieza digital de la copia y reconocimiento de texto, luego, en un segundo momento, el texto obtenido es revisado y corregido para garantizar su fidelidad con el original.

La oficina destinada a la realización de este proceso se encuentra equipada con las herramientas informáticas adecuadas (computadoras, escáneres, equipo de audio e impresora braille) que permiten el desarrollo del mencionado proceso, cuyo producto final es el material en formato texto digital, audio y braille, garantizando el acceso a los contenidos propuestos por las cátedras, según el requerimiento particular de cada estudiante, relacionado con las necesidades específicas que surgen de su limitación visual.

Además de este servicio, desde el mismo espacio se provee de asesoramiento personalizado a los estudiantes en la utilización de las herramientas informáticas que más se ajustan a sus necesidades, facilitando la utilización de los formatos brindados, lo que permite, al mismo tiempo, una mayor eficacia en el acceso a los contenidos.

BIBLIOGRAFÍA

PALACIOS, A. y Bariffi. F (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* Madrid: Ediciones Cinca SA.

ARTÍCULO 6. LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE UNA BIBLIOTECA ACCESIBLE.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SARMIENTO.

TECNOLOGÍAS DE APOYO A LA DISCAPACIDAD, DIRECCIÓN DE PROCESOS TÉCNICOS BIBLIOTECOLÓGICOS, UNIDAD DE BIBLIOTECA Y DOCUMENTACIÓN. GUSTAVO GOYOCHA. ggoyoch@ungs.edu.ar

Introducción

La Universidad Nacional de General Sarmiento entiende a la Educación Superior como un derecho público, gratuito y universal. En este marco, la Unidad de Biblioteca y Documentación, desde ahora UByD, dependiente de la Secretaría de Investigación, atenta a las necesidades de sus estudiantes como agentes interactuantes de una realidad social, piensa y propone acciones concretas para colaborar en la inclusión efectiva de todas y todos los miembros de la comunidad universitaria en el marco del proyecto institucional.

Con la accesibilidad universal como máxima, la UByD centra sus estrategias en generar condiciones que posibiliten el aprovechamiento pleno de sus instalaciones y de los servicios a todas y todos sus usuarios. En este sentido, el Equipo de Tecnologías de Apoyo a la Discapacidad, desde ahora Etad, dependiente de la Dirección de Procesos Técnicos Bibliotecológicos de la UByD, tiene como actividad central la adecuación de los materiales de estudio para los y las estudiantes que, debido a la situación de discapacidad, no pueden acceder a los textos en su formato tradicional. Pero, además –y de forma permanente–, se preocupa por la actualización e investigación de nuevos recursos tecnológicos e informáticos relacionados a la discapacidad, por la participación en redes y, desde hace unos años, brindando capacitación a otras organizaciones, tanto del ámbito universitario como en general.

Para llevar adelante estas acciones, es necesario entender el rol político que esto implica, entender por qué y para qué hacemos lo que hacemos, condición indispensable para que las acciones no sean medidas estancas, por el contrario, puedan evaluarse, discutirse y evolucionar en un mejor servicio.

El presente trabajo pretende dar cuenta de la accesibilidad de la UByD, respecto de sus espacios, procedimientos y servicios, entendiendo que la incorporación de sectores minoritarios al ejercicio del derecho efectivo se da producto de múltiples variables que combinadas en un determinado lapso colaboran en el brote seguro de una nueva conciencia. De igual manera, la incorporación de las personas en situación de discapacidad, desde ahora PSD, al ejercicio del derecho a la Educación Superior surge mediante la vinculación de variables que se sintetizan en políticas concretas que colaboran en el ejercicio real de dicho derecho.

La articulación virtuosa entre un marco político nacional receptivo a los reclamos por derechos vulnerados (2003-2015), la visibilización de la problemática dentro de las instituciones, el impulso de organismos que trabajaban o comenzaban a trabajar la temática desde el interior de las universidades y la paulatina, pero constante incorporación de personas en situación de discapacidad

con intenciones de cursar estudios superiores, logra incorporar en la agenda gubernamental la temática de la inclusión de las PSD en la Educación Superior.

A este avance de carácter político social, lo acompaña otro de carácter normativo, como es la aprobación en las Naciones Unidas de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en 2006, acontecimiento trascendental para la mayor minoría del mundo.

En sintonía con la corriente política que nuestro país desplegaba en esos años, la Argentina adhiere a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y ratifica su protocolo facultativo. En 2008, el Congreso nacional sanciona la Ley 26.378 y en noviembre de 2014, mediante la Ley N° 27.044, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad obtiene rango constitucional.

El marco político, social y normativo daba paso a un nuevo período en donde la letra aletargada que amparaban los derechos de las PSD reflataron para ser reclamadas y convertidas en acción concreta.

La Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) implementa desde sus orígenes políticas que tienden a fortalecer la inclusión y garantizar el ingreso, la permanencia y el egreso en igualdad de condiciones y oportunidades a todas las personas con o sin discapacidad que estén dispuestas a realizar el esfuerzo que dicho emprendimiento demanda.

Este objetivo, tan amplio como desafiante, implica para su concreción la generación de políticas específicas y estrategias institucionales sostenidas en el tiempo. Puntualmente, las políticas y estrategias destinadas a generar los apoyos y la equidad necesaria para que las PSD puedan ejercer su derecho a la Educación Superior demandan el trabajo conjunto y articulado de las Secretarías General, Académica y de Investigación.

La decisión de abordar la temática con más énfasis desde estos espacios se adopta teniendo en cuenta que estas áreas de gestión atraviesan de manera directa con su actividad a la vida del estudiante en general.

Cada secretaría aplica su saber-hacer específico, articulando políticas y acciones con el objetivo principal de brindar equidad a las PSD que quieran cursar estudios superiores. La Secretaría Académica, recepcionando al estudiante, llevando adelante el acompañamiento necesario y articulando con los docentes estrategias específicas para el abordaje de la clase. La Secretaría General, articulando con la Comisión de Discapacidad las propuestas de su transversal plenario, vinculando políticamente la temática con los distintos actores internos y externos a la universidad, y la Secretaría de investigación, que mediante la Unidad de Biblioteca y Documentación, lleva adelante el servicio de adecuación de textos, entre otros apoyos que se expondrán a continuación.

La Unidad de Biblioteca y Documentación

La Unidad de Biblioteca y Documentación (UbyD) es la biblioteca central de la UNGS, su edificio está ubicado en el campus universitario de Los Polvorines, en el segundo cordón del conurbano bonaerense, con las particularida-

des propias del territorio donde está inserta.

Tiene como misión fundamental facilitar el acceso y la difusión de los recursos de información y colaborar en los procesos de creación del conocimiento, a fin de contribuir a la consecución de los objetivos de la universidad. A estos dos objetivos principales se le suma una tercera función, el servicio a la comunidad, enmarcada en el rol social que cumple la universidad en general y en particular, la biblioteca.

A estos tres ejes principales, los atraviesa la idea siempre latente del acceso universal como tópico ideal, ya que de nada sirve acopiar información, servicios y conocimiento si la ciudadanía no puede hacer uso de él.

Accesibilidad física

El acceso a la biblioteca se presenta mediante senderos sin desniveles ni barreras que obstruyan o dificulten el libre tránsito a todos sus usuarios, incluyendo a las personas en situación de discapacidad. Estos senderos vinculan el ingreso de la universidad con las distintas dependencias y unidades académicas.

El edificio cuenta con tres plantas, con posibilidad de acceso a las plantas superiores mediante escaleras y ascensor con la dimensión necesaria para el acceso de una persona en situación de discapacidad usuaria de silla de ruedas.

La distribución interior en sus tres plantas, tanto del mobiliario como de las estanterías, está diseñada y ubicada de tal manera que posibilita espacios amplios y sin escalones que dificulten el tránsito de PSD usuarias de sillas de ruedas.

El edificio cuenta con sanitarios accesibles en las tres plantas, dos en planta baja, uno en el primer piso, y otro en el segundo piso. Están diseñados con las medidas reglamentarias, con artefactos adaptados y barrales de apoyo fijos y móviles. Las superficies son lavables y antideslizantes.

Parque informático

La biblioteca cuenta con una sala de PC con 30 computadoras de acceso público y gratuito para los miembros de la comunidad en general. En esta sala, 6 de las 30 máquinas, son computadoras equipadas con *software* lector de pantallas y magnificadores, cuya función es posibilitar el acceso a la información y al estudio a las PSD.

Herramientas de apoyo

La UByD dispone para uso de los estudiantes en situación de discapacidad distintas herramientas técnicas de apoyo:

- Kit braille de geometría
- Auriculares con micrófono
- Videolupas portátiles
- Escáner de alimentación manual y automática
- PC adaptadas con *software* lector de pantallas y magnificador de texto
- Grabadores digitales de periodista
- Máquina Perkins.

Adecuación de textos de estudio

En 2006, la Secretaría de Investigación dispone en la UByD un sector específico para que se encargue de la adecuación de los textos de estudio, el Área de Servicios a la Discapacidad (ASD), hoy Equipo de Tecnologías de Apoyo a la Discapacidad (Etad), dependiente orgánicamente de la Dirección de Procesos Técnicos Bibliotecológicos.

El Equipo de Tecnologías de Apoyo a la Discapacidad tiene como actividad principal la adaptación de los materiales de estudio en distintos formatos (digital, braille, audio y macrotipo) para los y las estudiantes ciegos o con otras discapacidades perceptivas que no les permiten acceder a los textos en su formato tradicional, de igual manera acompaña en el asesoramiento e implementación de tecnología adaptativa para el acceso a la información.

Pero, además, y de forma permanente, se encarga de la investigación y testeado de nuevos recursos tecnológicos e informáticos relacionados a la discapacidad, del diseño de procedimientos y metodologías referidos al servicio, de la participación en redes provinciales y nacionales, y mantiene un rol activo en la Comisión de Discapacidad de la universidad.

Por otro lado, reafirmando su compromiso con el rol social de la institución, participa en proyectos de extensión universitaria, brinda asesoramiento tanto interno como externo a instituciones y organismos municipales, provinciales y estatales que lo soliciten, y lleva adelante el dictado de capacitaciones.

Realizar una adaptación responsable –tanto bibliográfica como técnica– implica sistematizar una serie de pasos cuya combinación virtuosa determina el éxito del trabajo. La metodología utilizada es la Planificación Centrada en la Persona (PCP) y el Modelo de intervención M-FREE, el cual realiza un recorrido teniendo en cuenta todos los factores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, partiendo del nivel de competencia inicial de los estudiantes.

La interacción con el estudiante es la variable fundamental en este proceso, tanto para determinar la adecuación más conveniente teniendo en cuenta su capacidad, como para la crítica constructiva que aporte elementos para la mejora del servicio.

El trabajo de adecuación es lento y voluminoso, cada materia cuenta aproximadamente con 1.200 páginas de lectura obligatoria, a este número hay que multiplicarlo por la cantidad de materias que curse cada estudiante, siendo el número final de páginas para adaptar, generalmente, de cinco cifras por cuatrimestre.

Como todo organismo de gestión y servicio, la UByD requiere para su buen funcionamiento del establecimiento de normas y procedimientos que regulen, ordenen y hagan más efectivo su labor. En este sentido, el Etad cuenta con procedimientos internos para acceder al servicio de adecuación de materiales. Esos procedimientos están basados en la idea de que todo derecho acarrea de manera recíproca obligaciones y responsabilidades. Establece una serie de compromisos mínimos para los estudiantes que hacen uso del servicio, cuyo fin último es lograr que cuenten con los textos

de lectura obligatoria de la o las materias que van a cursar en el tiempo estipulado por los docentes —es decir, al mismo tiempo que el resto de sus compañeros— y en el formato que más le convenga al estudiante. Se basan en el respeto a la elección de la persona y, puntualmente, en la capacidad y conocimiento con el que cuenta. Se acentúa el concepto de «derechos y obligaciones» y se impulsa, en la medida de lo posible, a la autonomía.

Una vez adaptado el material, se realiza el proceso técnico bibliotecológico como con cualquier otro material que ingresa a la UByD: descripción bibliográfica, normalización de puntos de acceso, análisis temático, configuración de la indización, etcétera.

La estructura de la base de datos destinada al registro de los materiales procesados está pensada en función de describir una obra completa o partes de la misma (volúmenes, capítulos), así como los diferentes soportes y/o formatos en los que se ofrece el producto final que llega al estudiante. Esa base de datos se encuentra disponible y accesible para cualquier usuario desde la página web de la UByD, por medio de un catálogo de acceso público en línea (*Opac, Online Public Access Catalog*). Este catálogo permite realizar búsquedas por autores (personas u organizaciones), títulos (de una obra o partes de la misma), descriptores o palabras clave, carreras y materias para las que se adaptó el material, etcétera.

Tanto el sitio web como los dos formularios de búsqueda del catálogo en línea de los textos adaptados (uno básico y otro avanzado con operadores booleanos e índices), contempla parámetros de accesibilidad web, permitiendo la navegación para la búsqueda y recuperación de los datos bibliográficos del material por un usuario con discapacidad visual que utilice un *software* lector de pantallas.

Con la firme convicción de colaborar en la inclusión de las personas en situación de discapacidad a los estudios superiores, la UByD periódicamente envía la base de datos completa a la Base de Datos Unificada Accesible del SIU (Sistema de Información Universitaria), a fin de brindar otro canal de acceso a los registros bibliográficos de material adaptado, de promover la cooperación y el trabajo en red de los centros académicos que realizan este tipo de tareas y de compartir de manera eficiente los recursos disponibles del sistema educativo en su conjunto.

Por otro lado, nos encontramos investigando distintas herramientas para colaborar en el acceso a la información de estudiantes con discapacidad auditiva, principalmente sordos.

La complejidad de la tarea, producto en parte de la realidad socioeducativa de esta población y la posibilidad concreta que el apoyo sea sustentable en el tiempo, nos obliga a revisar con extrema responsabilidad todas las variables a fin de que el apoyo que se les ofrezca, en principio, les genere un impacto positivo en su trayecto académico y la institución pueda sostenerlo en el tiempo.

Para finalizar, cabe señalar que el valor fundamental de la UByD como biblioteca universitaria y pública es la conciencia social de los trabajadores y trabajadoras que día a día la hacen posible y la política institucional que la sustenta.

El acceso a la información, a la lectura por placer, estudio u ocio tan común para el corriente de la sociedad es una acción vedada o restringida para determinado colectivo que por razones variadas cuentan con diversidad funcional. Si colaboramos en derribar esas barreras que impiden o estandarizan el acceso solamente a determinado prototipo de ciudadano, contribuimos a generar una sociedad más amplia, plural e inclusiva.

ARTÍCULO 7. ADECUACIONES CURRICULARES DE LA ASIGNATURA ANATOMÍA COMPARADA PARA UN ESTUDIANTE CIEGO. I. EXPERIENCIA PRELIMINAR.

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR.

DEPARTAMENTO DE BIOLOGÍA, BIOQUÍMICA Y FARMACIA. MARIANO CIUCCIO, MARIELA V. LODOVICH, JORGE O. WERDIN GONZÁLEZ, ANA P. BASSO Y NORA S. SIDORKEWICJ. nsidorke@criba.edu.ar

Resumen

La naturaleza inclusiva de la educación es crucial para asegurar una accesibilidad universal a los conocimientos. La inscripción del primer alumno ciego en la Licenciatura en Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Sur planteó la necesidad de ajustar metodologías en las diversas cátedras que componen la carrera. La asignatura Anatomía Comparada implementó un proyecto en dos etapas que involucró a docentes y alumnos, destinado a la obtención de materiales adecuados. En la primera etapa (año 2015), los cursantes de la asignatura elaboraron láminas de los sistemas de órganos de peces y anfibios, resaltando con diversas texturas las estructuras anatómicas. Las mismas se complementaron con referencias escritas en braille. La implementación de esta metodología resultó una técnica de estudio e integración de conocimientos para aquellos alumnos que elaboraron el material, asegurando al mismo tiempo la igualdad de condiciones en términos de accesibilidad a los contenidos de la materia.

Palabras clave: ceguera, relieve, textura, morfología, vertebrados.

Fundamentación teórica

El acceso a la educación de Nivel Superior está ligado irrefutablemente a la posibilidad de acceso a otros derechos, como el derecho al trabajo, a la participación activa en la comunidad y a la igualdad de oportunidades. En la actualidad, las instituciones de enseñanza superior deben desempeñar un papel importante en la eliminación de barreras físicas, culturales y sociales, y, para ello, es fundamental que incluyan en su currícula actividades y cursos académicos cuya finalidad sea la de brindar una formación de calidad a personas diversas, en cualquier disciplina. Dentro de este marco, la inclusión educativa de personas con discapacidad, que implica la aceptación de sus limitaciones y la valoración de sus capacidades, permite que dichas personas tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de la comunidad, y brinda a cada individuo la posibilidad de elegir su propio proyecto de vida (DGEE, 1991 citado en Sardá, Gallardo, Priante y Flores, 2002).

En nuestro país, el 6 de junio de 2008 fue sancionada la Ley Nacional N° 26.378, que incorpora a nuestro ordenamiento jurídico la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006. Dicha ley, en su artículo 24, inciso 5, expresa:

Los Estados Partes aseguraron que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes aseguraron que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad. (Infoleg, 2007)

Atendiendo a esta legislación, la Universidad Nacional del Sur (UNS, Bahía Blanca) estableció como política institucional el Acceso Universal a la Educación por la Igualdad y la Inclusión (Resolución CSU 1040/2010) y creó la Comisión Permanente (*Ad hoc*) de Integración e Igualdad, en el ámbito de la Secretaría General de Bienestar Universitario (Resolución CSU 1040/2010). En 2015, la comisión pasó al ámbito de la Subsecretaría de Derechos Humanos de la UNS y cambió su denominación por la de Igualdad e Inclusión. Según datos tomados del Proyecto de Accesibilidad Académica UNS 2015, el número de personas con discapacidad que integra nuestra comunidad universitaria es de 2 docentes y 19 estudiantes, distribuyéndose estos últimos de la siguiente manera: 8 en el Departamento de Humanidades, 4 en el de Ciencias de la Administración, 1 en el de Ciencias e Ingeniería de la Computación, 1 en el de Ingeniería Eléctrica y de Computadoras, 1 en el de Derecho, 1 en el de Geografía, 1 en el de Economía, 1 en el de Ingeniería y 1 en el de Biología, Bioquímica y Farmacia (UNS, 2015). En este último caso, se trata de una persona con discapacidad visual, que ingresó a la Licenciatura en Ciencias Biológicas a principios de 2015, constituyéndose en el primer alumno ciego de la carrera desde su creación; esto planteó la necesidad de ajustar las estrategias y metodologías de enseñanza de las distintas materias que componen el plan de estudios de la misma. El presente trabajo, de carácter cualitativo, expone las metodologías implementadas por la cátedra de Anatomía Comparada para afrontar dicho desafío.-

La discapacidad visual incluye tanto a personas ciegas como a disminuidos visuales, y para llevar a cabo el proceso de integración educativa, es necesario considerar que existen saberes comunes y específicos, contenidos comunes y particulares, recursos generales y recursos adaptados o diseñados especialmente a tal fin. La historia de la atención educativa a las personas con estas características se inicia en el mundo en 1784, a partir de la creación de la primera escuela para niños y adolescentes ciegos en París, en la cual se educó Luis Braille (Montoro, 1985; Hernández Pérez, 2011). A partir de entonces, diversos países han incursionado en el tema, estableciéndose así las bases de la tiflopedagogía o pedagogía especial para ciegos, con un enfoque dirigido a garantizar la calidad de vida de personas con distinto grado de disminución visual, basada en el establecimiento de igualdad de derechos y oportunidades. La atención a estos grupos se ha traducido en modelos educativos que partieron de las escuelas de educación especial para luego pasar a las de integración y, por último, a las inclusivas (Aquino Zúñiga, Gar-

cía Martínez e Izquierdo, 2012, 2014). Con respecto a la Educación Superior, en la literatura existen recomendaciones con relación a las estrategias curriculares y pedagógicas que deberían ser implementadas con la finalidad de favorecer el aprendizaje de los estudiantes ciegos; Howe (2011) y McLean, Heagney y Gardner (2003), entre otros, señalan que el objetivo fundamental de las mismas es lograr un impacto favorable no solo en su rendimiento académico, sino también en su valoración socioafectiva por parte de ellos mismos y de los diversos actores involucrados en el proceso educativo.

La asignatura Anatomía Comparada (Área Morfofisiología Animal y Humana) es una materia perteneciente al Ciclo Básico de la Licenciatura en Ciencias Biológicas de la UNS, ubicada en el segundo cuatrimestre del tercer año; se trata de una disciplina que abarca el estudio de las distintas estructuras (órganos y sistemas) de los vertebrados con un enfoque comparado y evolutivo. El objetivo general de la materia es la adquisición de un conocimiento detallado de las estructuras anatómicas de cada grupo de vertebrados desde un punto de vista ontogenético y filogenético, haciendo especial énfasis en las homologías y analogías. Para el dictado de la misma, se ha establecido una estructura modular en la que se consideran cuatro grandes bloques (o módulos) de conocimiento: I- Introducción y Sistemas de Sostén y Movimiento; II- Esplancología; III- Sistemas de Regulación Neuroendocrina; IV- Integración. Cada uno de ellos se basa en el dictado de clases teóricas y la realización de trabajos prácticos íntimamente asociados. Se cuenta además con una guía de lectura obligatoria previa a la realización de cada práctico, en la que se resumen los conceptos necesarios para la realización de los mismos y en la que se plantean actividades de integración teórico-práctica sobre la base de la lectura de bibliografía especializada. El profesor y los auxiliares participan en todo momento de las distintas actividades, tendiendo a reemplazar el modelo «magistral» tradicional y evitando así superposiciones, repeticiones y desconexión de la teoría con la práctica. Asimismo, los alumnos preparan material didáctico siguiendo las especificaciones establecidas por el plantel docente (videos sobre disecciones de vertebrados, preparación de piezas esqueléticas mediante técnicas convencionales o de transparentación, etcétera) que es presentado al final del cuatrimestre como requisito para la aprobación del cursado.

Atendiendo a que, de cumplir con el plan de la carrera, el alumno ciego cursaría Anatomía Comparada en el segundo cuatrimestre de 2017, el personal docente se planteó la necesidad de procurar recursos adaptados a tal fin. Dado que el material didáctico para ciegos disponible en el mercado tiene elevado costo económico y resulta insuficiente para cubrir el alcance de nuestra asignatura, se propuso a los alumnos de la promoción 2015 la realización conjunta de láminas en relieve que posibiliten el estudio comparativo y el reconocimiento de estructuras y sistemas de órganos en diferentes grupos de vertebrados. Los objetivos particulares fueron: a) planificar estrategias de enseñanza y aprendizaje de la Anatomía Comparada enfocadas a la atención de alumnos con discapacidad visual; b) procurar material didáctico adecuado para tal fin, logrando

la participación del alumnado en la realización del mismo; c) fomentar en los alumnos la integración de conocimientos adquiridos durante el cursado de la materia; d) promover la integración vertical del alumno ciego dentro de la estructura de la carrera, favoreciendo su socialización con otros estudiantes más avanzados; e) concientizar a los alumnos videntes sobre las dificultades que deben enfrentar a diario las personas con discapacidades, de modo de fomentar la creación de una sociedad con mentalidad inclusiva.

Descripción de la experiencia

Atendiendo a las nuevas necesidades y en busca de orientación sobre metodologías de trabajo a aplicar con el alumno ciego, durante 2015 los docentes de la cátedra se entrevistaron con las autoridades de la Escuela Especial N° 507 de Bahía Blanca, abocada a la educación de personas con discapacidad visual. Se citó además al alumno en cuestión, y se consultó con otras asignaturas que ya lo tenían como parte de su matrícula. En función de las orientaciones recibidas y de los objetivos establecidos, se planificó el tipo de material didáctico a obtener, consistente en láminas en relieve de los sistemas de órganos de distintos vertebrados (módulos II y III del programa de la materia). Una vez conocida la cantidad de inscriptos en nuestra asignatura para 2015 (19 alumnos), se planteó la elaboración de material correspondiente a tres grupos de vertebrados (peces condricios, peces teleósteos y anfibios anuros). Para ello, los alumnos conformaron tres comisiones, cada una de las cuales eligió uno de los grupos de vertebrados a trabajar.

Los alumnos seleccionaron imágenes correspondientes a los sistemas digestivo, respiratorio, circulatorio, urogenital y nervioso, a partir de la lista de material bibliográfico proporcionado por la cátedra durante el cursado. Se realizaron copias ampliadas de las mismas (tamaño A3) para ser utilizadas como base durante la confección de los relieves. Los materiales utilizados para resaltar y delimitar las estructuras anatómicas fueron diversos y de elección libre por parte del alumnado (hilos de diferente grosor, telas de diferentes texturas, goma EVA lisa y texturada, brillantina, cartón corrugado, gesso acrílico, semillas diversas, papel maché, lana de acero, algodón, lentejuelas, entre otros). Sobre la base de la orientación previa recibida por los docentes, la cátedra estableció lineamientos para la confección de las referencias correspondientes a las estructuras señaladas en las láminas:

- Sistema de referencias: dual, consistente en nombres escritos en sistema alfabético convencional y en código braille. Para este último, se utilizó un software interactivo de traducción, obtenido gratuitamente de la página web de la Fundación Braille del Uruguay (FBU); cada referencia fue impresa y remarcada a punzón, respetando los requerimientos en cuanto al tamaño de puntos y espaciado de los mismos (Figura 1).
- Cantidad máxima de referencias por lámina: 10. En caso de existir mayor número de estructuras a señalar en una misma figura, se recomendó la realización de copias adicionales de la misma.

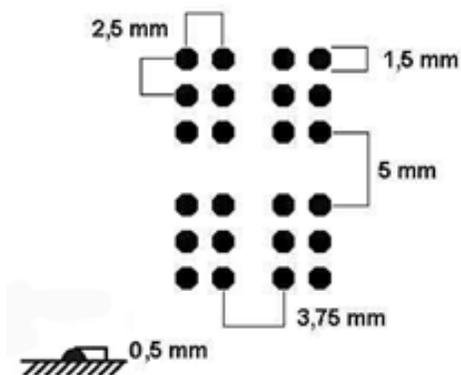


Fig. 1. Tamaño y patrón de espaciado de las celdas en el código braille

Descripción de la figura: cuatro celdas braille, dos arriba y dos abajo, que ejemplifican los siguientes datos:

Tamaño de punto: 1,5 mm.

Distancia vertical y horizontal entre puntos contiguos de una misma celda: 2,5 mm.

Distancia vertical entre celdas: 5 mm.

Distancia horizontal entre celdas: 3,75 mm.

En la parte inferior izquierda se presenta una especie de relieve, que marca la altura del punto: 0,5 mm.

Fin descripción de figura.

Una vez establecidas las pautas de confección del material por parte de la cátedra, se fijó una fecha de preentrega, en la cual el alumno ciego fue invitado para chequear la utilidad de la metodología implementada. El material definitivo fue entregado al final del cuatrimestre como parte de los requisitos necesarios para aprobar el cursado de la materia. El personal docente chequeó la totalidad del material entregado y se encomendaron las correcciones necesarias.

Resultados y conclusiones

El alumnado demostró un gran esmero en la confección del material, observándose además una gran creatividad que se plasmó en la diversidad con que se resolvió la representación de estructuras homólogas en los distintos grupos de vertebrados. Los trabajos entregados resultaron de muy buena calidad y constituirán una herramienta fundamental para el estudio de los contenidos de la asignatura por parte del alumno ciego (Figura 2).

Luego de la entrega final, la cátedra realizó una consulta para conocer la opinión de los alumnos con respecto a la experiencia. Desde el punto de vista de la utilidad del material entregado y de la posibilidad de intervenir como actores fundamentales en la confección del mismo, todas las comisio-

nes expresaron su satisfacción. Por otra parte, con respecto a la eficacia de la misma como método complementario de fijación e integración de conceptos aprendidos durante la cursada, dos de los grupos expresaron que les resultó altamente beneficioso; el tercer grupo, en cambio, manifestó que no les resultó un aporte extra para la fijación de los contenidos de la asignatura, más allá del que obtuvieron mediante la realización de las actividades de integración en el transcurso de los trabajos prácticos.

Desde el primer encuentro con el alumno ciego, este se mostró muy agradecido y satisfecho con la actividad propuesta, y mostró una actitud positiva frente a las consultas y a la posibilidad de interacción con los alumnos más avanzados de la carrera.

Más allá de que la implementación de esta nueva metodología consistió en una experiencia preliminar, desde la cátedra de Anatomía Comparada calificamos de exitosa su aplicación. Su desarrollo permitió obtener una nueva concepción para la enseñanza de una disciplina netamente morfológica, y con un fuerte componente basado en la observación de material, a personas con discapacidad visual. Es de destacar además la apertura del plantel docente a la necesidad del cambio de mentalidad, con la consiguiente necesidad de profundizar en aspectos metodológicos y didácticos que exigen una continua reacomodación del diseño curricular de la asignatura. Cabe acotar que, para esta experiencia preliminar, fue ventajoso el tamaño relativamente reducido de la matrícula. Sobre la base de la experiencia adquirida, se planea continuar con esta propuesta en promociones futuras, a fin de completar el material necesario que permita cubrir los contenidos de la currícula, al tiempo que se logra la concientización de la comunidad educativa en cuanto a la necesidad de implementar cambios orientados a lograr la inclusión de personas con discapacidad.

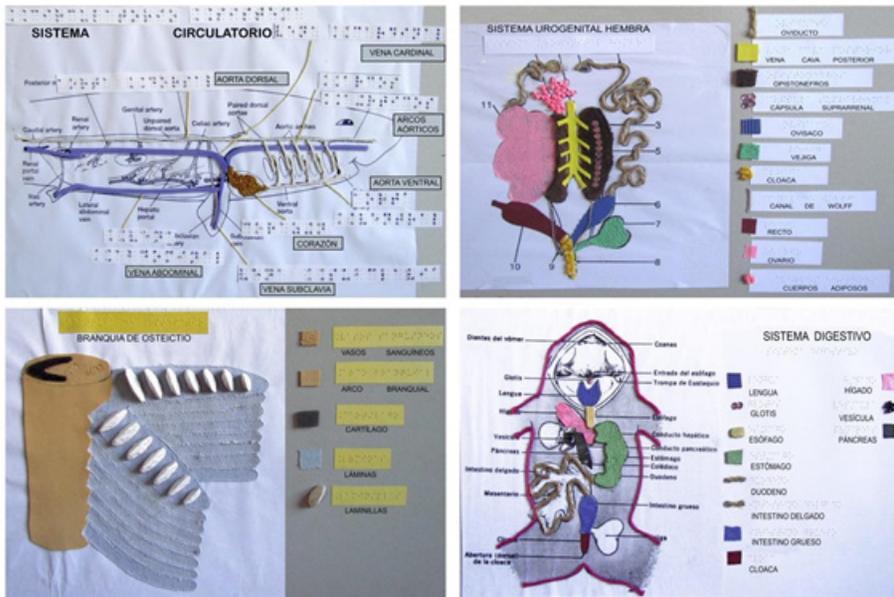


Figura 2. Selección de láminas tridimensionales elaboradas por los alumnos de Anatomía Comparada: sistema circulatorio de condrictio (superior izquierda), sistema urogenital femenino de anuro (superior derecha), branquia de teleósteo (inferior izquierda) y sistema digestivo de anuro (inferior derecha).

BIBLIOGRAFÍA

- AQUINO ZÚÑIGA, S.P.; García Martínez, 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.
- _____. (2014). «Tiflotecnología y educación a distancia: propuesta para apoyar la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad visual en asignaturas en línea». *Revista Apertura*, (1)6, 1-7.
- FBU, Fundación Braille del Uruguay.** Recuperado de <http://www.fbu.edu.uy/informacion/alfabeto/alfabeto.htm>.
- HERNÁNDEZ PÉREZ, C. (2011).** *Desarrollo de las concepciones educativas de las personas con discapacidad visual*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- HOWE, A. (2011).** Best practice in disability provision in higher education libraries in England specializing in Art, Media, and Design. *New Review of Academic Librarianship*, (2)17, 155-184.
- INFOLEG (2007).** Ley 26.378. Información Legislativa. Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Presidencia de la Nación. Recuperado de <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>.
- MCLEAN, P.; Heagney, M. y Gardner, K. (2003).** Going Global: The implications for students with a disability. *Higher Education Research & Development*, (2)22, 217-228.
- MONTORO, J. (1985).** «Historia de la educación de los ciegos». *Diccionario Enciclopédico de Educación Especial*. Madrid, España: Diagonal/Santillana.
- SARDÁ, N.; Gallardo, K.; Priante, C.M. y Flores, S. (2002).** *Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior*. México: Anuies (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior).
- UNS (2015).** *Proyecto de Accesibilidad Académica*. Ministerio de Educación, Secretaría de Políticas Universitarias. Recuperado de <http://ticketsbc.uns.edu.ar/documents/40>.

ARTÍCULO 8. ADECUACIONES CURRICULARES DE LA ASIGNATURA ANATOMÍA COMPARADA PARA UN ESTUDIANTE CIEGO II. PREPARACIÓN DE MATERIALES QUE IMPLICAN CAMBIOS FILOGENÉTICOS Y ONTOGENÉTICOS.

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR. DEPARTAMENTO DE BIOLOGÍA, BIOQUÍMICA Y FARMACIA.
NORA S. SIDORKEWICJ, ANA P. BASSO, MARIANO CIUCCIO Y MARIELA V. LODOVICHI.
nsidorke@criba.edu.ar

Resumen

El presente trabajo describe la segunda etapa (año 2016) de un proyecto destinado a la confección de materiales para la enseñanza de Anatomía Comparada (Licenciatura en Ciencias Biológicas, Universidad Nacional del Sur) a un alumno ciego. En esta etapa se confeccionaron modelos tridimensionales, necesarios para plasmar los cambios morfogenéticos que sufren los vertebrados durante su desarrollo embrionario y los que han ocurrido a lo largo de su historia evolutiva. Los modelos se asociaron a un sistema de referencias en braille con interpretación en dos pasos sucesivos. La utilidad del material obtenido se chequeó mediante citación del alumno ciego, lo que favoreció su integración con otros estudiantes más avanzados de la carrera. La implementación de esta metodología asegurará la accesibilidad del estudiante con discapacidad a los contenidos de la materia, resultando además una valiosa técnica de estudio e integración de conocimientos para aquellos alumnos que elaboraron el material.

Palabras clave: ceguera, maquetas, morfogénesis, evolución, vertebrados.

Fundamentación teórica

Debido al acceso limitado a servicios y recursos dentro de la sociedad, las personas con discapacidad sufren un alto grado de invisibilización que acentúa las situaciones de desigualdad e injusticia y las colocan en una evidente desventaja respecto al resto de los miembros de una comunidad. Según la Unesco, el 90% de los niños con discapacidad no asiste a la escuela, y la tasa mundial de alfabetización de adultos con discapacidad llega solamente al 3% (Samaniego de García, 2006). En 2006, un informe elaborado por Cermi España indica que en la Argentina la tasa de analfabetismo en ese sector oscila entre el 40% y el 55%, evidenciándose una amplia brecha entre las tasas de matriculación en el sistema secundario y terciario (Samaniego de García, 2006). En 2012, un relevamiento realizado en nuestro país por la Secretaría de Políticas Públicas Universitarias (SPU) y la Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos indicó que existían en ese momento 1.062 alumnos con discapacidad inscriptos en universidades públicas, sobre un total de 1.267.519 estudiantes (0,08%). No se contaba con datos sobre el porcentaje de egreso de personas con discapacidad (Misischia, 2014). Estas cifras reflejan una dura realidad sobre la accesibilidad y la continuidad de personas con discapacidad en los distintos niveles educativos y de formación profesional, que está cobrando mayor relevancia en un contexto sociopolítico que promueve la inclusión y busca la igualdad de derechos para todos los ciudadanos.

La carrera de Licenciatura en Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Sur (UNS-Bahía Blanca, Argentina) enfrenta por primera vez, desde su creación, el desafío de contar entre su matrícula con un estudiante ciego. A partir de 2010, nuestra universidad estableció como política institucional el Acceso Universal a la Educación por la Igualdad y la Inclusión (Resolución CSU 1040/2010) y creó la Comisión Permanente (*ad hoc*) de Integración e Igualdad en el ámbito de la Secretaría General de Bienestar Universitario (Resolución CSU 1040/2010). Actualmente, dicha comisión se encuentra en el ámbito de la Subsecretaría de Derechos Humanos (DDHH) y cambió su denominación por la de Igualdad e Inclusión; el objetivo de la misma está enfocado a la eliminación de barreras arquitectónicas, comunicacionales y pedagógicas, como así también a la creación de programas que promuevan la sensibilidad y la concientización de los integrantes de la comunidad universitaria sobre discapacidad y lucha contra la discriminación, los prejuicios y las prácticas nocivas respecto de las personas con discapacidad (UNS, 2015).

De este modo, los principios de accesibilidad que implican el ofrecimiento de condiciones de igualdad a la totalidad del alumnado, plantearon la necesidad de ajustar las estrategias y metodologías de enseñanza de las distintas materias que componen el plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias Biológicas, a fin de adecuarlos para el estudiante ciego. A diferencia de otras disciplinas basadas en aspectos teóricos, nuestra carrera se basa casi exclusivamente en la visualización, y los conceptos impartidos durante el desarrollo teórico de las asignaturas son reforzados mediante el posterior reconocimiento de estructuras por observación directa.

Si bien existen registros de estudiantes y profesionales ciegos ligados a carreras y a actividades científicas y tecnológicas dentro de Latinoamérica (Costa Rica: Barboza, 2013; Uruguay: Slekis Riffel, 2014) y en el mundo (Estados Unidos: Yoon, 1995; Root-Bernstein y Root-Bernstein, 2001; Attmore, 1990), no conocemos antecedentes de alumnos de tales características en carreras de Biología o afines en otras universidades de nuestro país. De este modo, la imposibilidad de obtener materiales a modo de préstamo en otras instituciones relativamente cercanas obligó a los docentes de nuestra carrera a elaborar sus propios recursos didácticos sin contar con una formación previa al respecto, lo cual llevó, en la mayoría de los casos, a implementar la técnica de prueba y error, es decir, a trabajar sobre la base de la propia intuición e imaginación, debiendo rediseñarlos en ocasiones por no obtenerse con ellos el resultado esperado.

Aunque la gran mayoría de las materias de la carrera enfrenta esta problemática, en el caso de la asignatura Anatomía Comparada la situación se vuelve más compleja debido al tipo de contenidos que abarca. La materia se basa en los cambios ocurridos durante el desarrollo embrionario (cambio ontogenético) y a lo largo de la historia evolutiva de los diferentes grupos de vertebrados (peces, anfibios, reptiles, aves y mamíferos), aspectos que requieren del uso intensivo de imágenes y de modelos conceptuales. Aunque

existen en el mercado maquetas y otros tipos de materiales didácticos elaborados, su adquisición representa una opción inviable, dado que involucran un altísimo costo económico y resultan insuficientes para la enseñanza de la totalidad de los contenidos.

Atendiendo a que, de cumplir con el plan de la carrera, el estudiante ciego formaría parte de la matrícula de la asignatura durante el segundo cuatrimestre de 2017, desde la cátedra se planificó un proyecto de trabajo en dos etapas, apoyado en la participación de docentes y alumnos para la obtención de materiales adecuados. El proyecto surgió en el mismo momento en que se comunicó el ingreso del estudiante ciego a la carrera (marzo de 2015). La primera etapa (año 2015) fue una experiencia preliminar destinada a la obtención de materiales sencillos, consistentes en láminas en relieve de sistemas de órganos de peces y anfibios (Ciuccio *et al.*, 2016). En la presente comunicación se exponen las metodologías implementadas en la segunda etapa (año 2016), cuyo objetivo fue la obtención de materiales con un mayor contenido de cambio evolutivo y ontogenético.

Descripción de la experiencia

Para representar el cambio morfogenético que sufren las estructuras corporales de los vertebrados durante el desarrollo embrionario hasta adquirir la morfología definitiva del adulto, como así también las modificaciones que han ocurrido en dichas estructuras durante el curso evolutivo, docentes y alumnos de la promoción 2016 (matrícula inicial: 24 estudiantes) creamos modelos tridimensionales mediante el empleo de materiales diversos (masas para modelar, cartapasta, papel maché). En ellos, los cambios fueron plasmados secuencialmente, partiendo de la estructura inicial y representando los pasos más significativos. En algunos casos, los diversos componentes de cada estructura fueron realzados, además, mediante diferentes texturas.

Para el rotulado de las estructuras, se utilizó el sistema braille. Se encargaron impresiones en un centro especializado para la atención de no videntes (Centro de Rehabilitación Luis Braille, Bahía Blanca, Argentina). Esto constituyó un cambio con respecto al sistema de referencias utilizado en la etapa preliminar, en la cual los alumnos confeccionaron los rótulos con punzón sobre patrones de puntos impresos a partir de un *software* gratuito (Ciuccio *et al.*, 2016). Este cambio se decidió sobre la base de la poca durabilidad del punteado a punzón como consecuencia del roce.

Dado que los rótulos en braille ocupan un espacio considerable (generalmente más del doble de lo que ocupa un rótulo en el sistema convencional de escritura), en la mayoría de los casos fue imposible rotular las estructuras con una palabra completa. Por ello, implementamos un sistema de referencias con interpretación en dos pasos sucesivos. Por un lado, establecimos un compendio de abreviaturas en orden alfabético (por ejemplo: AD, NC, TD y TN para aorta dorsal, notocorda, tubo digestivo y tubo neural, respectivamente), que fueron escritas en sistema braille. Sin embargo, en algunas

representaciones, incluso la colocación de un rótulo abreviado es imposible por tratarse de estructuras muy pequeñas. Para resolver esta situación, a cada estructura anatómica se le asignó una determinada textura que se respetó durante la representación de la totalidad de los cambios ontogenéticos y evolutivos. De este modo, fue necesario indicar con un rótulo abreviado solo la primera vez que aparecía la estructura, sin impedir la «visualización» del cambio que sufre la misma a lo largo de todas las maquetas.

Algunos de los materiales realizados fueron: desarrollo embrionario de vértebras de condriactos (Teoría de las Arcualia), evolución del cuerpo vertebral en tetrápodos, evolución de arcos viscerales en peces y tetrápodos, sistema de branquias de condriactos y teleosteos, surgimiento de coronas plexodontes en molares mamalianos (Teoría de la Trituberculia). La utilidad de las maquetas fue chequeada por el alumno a mediados del cuatrimestre.

Resultados

Todas las maquetas realizadas fueron de muy buena calidad y resultaron muy útiles para representar estructuras que pierden información al ser plasmadas en láminas bidimensionales, como puede verse por ejemplo en la Figura 1. Los distintos grupos de alumnos resolvieron los aspectos formales con gran creatividad, logrando plasmar los cambios evolutivos y/u ontogenéticos requeridos en cada caso. Los materiales utilizados fueron variados, pero se caracterizaron por su resistencia para dar rigidez a las estructuras.



Figura 1. Reconstrucción de las coronas mamalianas de un molar triconodonto inferior del Triásico Tardío (A), y de molares tribosfénicos superior e inferior del Jurásico Tardío en posición de oclusión (B). Las bandas en relieve de la base de la corona (color rojo) indican las caras anterior y lingual. Cada cono se realiza con una textura diferente, respetando su homología en todas las piezas. Abreviaturas: e: entocónido; h: hipocónido; hu: hipoconúlido; m: metacónido; pa: paracónido; pr: protocónido; M: metacono; PA: paracono; PR: protocono.

En los casos en que era necesario reflejar la evolución de las estructuras en los distintos grupos de vertebrados, los modelos fueron acompañados con láminas indicativas de la secuencia de surgimiento de grupos derivados a partir de grupos basales. Por ejemplo: durante el traspaso evolutivo de peces paleozoicos a tetrápodos, los cuerpos vertebrales sufrieron cambios sustanciales en distintos linajes de anfibios extintos, a partir del desarrollo diferencial de los elementos ya presentes en los peces; de este modo, se realizaron maquetas individuales para representar las vértebras de cada grupo, con los distintos elementos realizados en texturas contrastantes y una lámina asociada indicadora de la derivación de los grupos de tetrápodos a partir del grupo basal de peces crossopterigios (Figura 2).

El sistema de referencias establecido permitió un gran ahorro de espacio a la hora de rotular las estructuras, lo cual favorece una mejor interpretación de los elementos representados al no crear confusiones ni transformarse en elementos distractores. El orden alfabético en el compendio de abreviaturas aumenta significativamente la rapidez en la búsqueda y hallazgo del significado del rótulo en cuestión.

Según opinión del estudiante ciego, los modelos le permitieron no solo comprender la disposición espacial de los elementos representados y su relación con elementos circundantes, sino también conceptualizar la tridimensionalidad de la morfogénesis, tanto durante el desarrollo embrionario como en el traspaso evolutivo implicado en las derivaciones genealógicas.

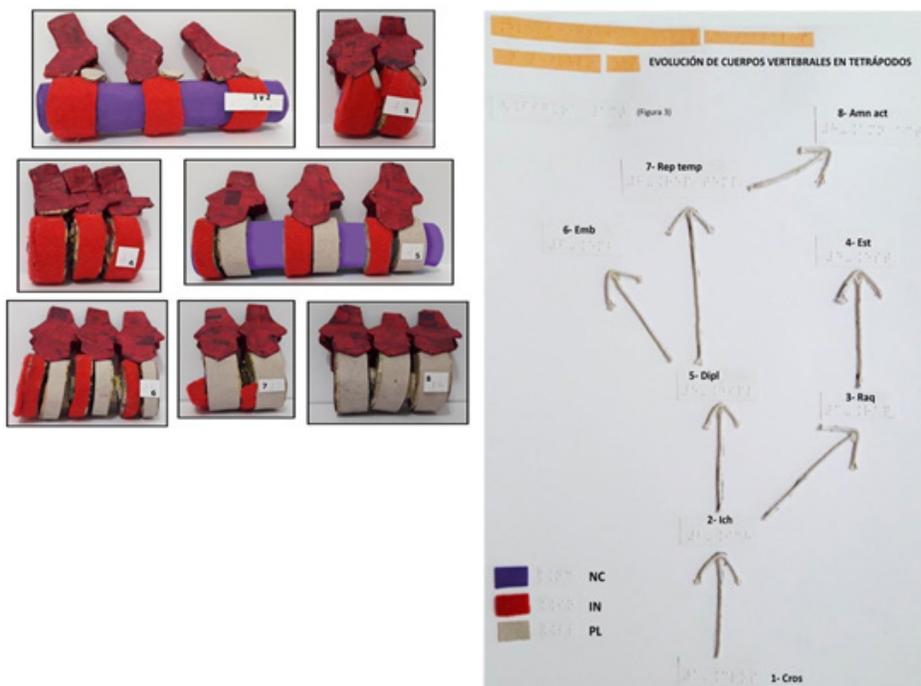


Figura 2. Probable evolución de los cuerpos vertebrales de tetrápodos a partir de la vértebra de crossopterigios (Cros). Se representan la notocorda (NC), intercentro (IN) y pleurocentro (PL) de vértebras de Ichthyostegidos (Ich), Raquitomos (Raq), Estereospóndilos (Est), Diplómeros (Dipl), Embolómeros (Emb), reptiles tempranos (Rep temp) y amniotas actuales (Amn act).

Una vez concluido el proyecto, los alumnos fueron consultados para conocer su opinión acerca del mismo. Todos coincidieron en que les resultó una iniciativa muy importante, expresaron que la exhaustividad con que debieron llevar a cabo el trabajo para realzar las estructuras respetando homologías en las variaciones intergrupo y temporales permitió que afianzaran conceptos teóricos. Resaltaron además que los materiales obtenidos pueden ser beneficiosos también para futuros cursantes de la asignatura. Pero lo más importante fue su convicción de la utilidad y de la importancia de este trabajo. En sus propias palabras:

Al realizar este trabajo tomamos real conciencia de la magnitud de las dificultades que tienen que enfrentar las personas ciegas. Hasta que uno no se topa con esto, no se lo imagina. En algunos casos, a medida que íbamos preparando el material, nos dábamos cuenta de que no servía lo que habíamos hecho hasta el momento y teníamos que empezar de nuevo, porque nos había quedado al revés o porque las necesidades eran otras o porque del modo en que habían quedado no reflejaban lo que había que transmitir.

Conclusiones

Son múltiples los aspectos que fueron desarrollados durante la aplicación del proyecto. Su elaboración y puesta en marcha constituyó un elemento enriquecedor tanto para el alumno ciego para el que está destinado como para el equipo docente y los alumnos videntes involucrados en el mismo. La confección anticipada y los contactos entre los participantes del proyecto no solo permitió chequear la utilidad de estos materiales, sino que además generó un *feedback* altamente positivo que resulta ventajoso no solo por el aporte que brindan los alumnos en cuanto a la provisión de los materiales necesarios, sino también por la integración del alumno ciego con otros estudiantes más avanzados de la carrera (integración transversal). Las actividades desarrolladas, planificadas desde el convencimiento de que la inclusión debe abordarse mediante la participación de todos los niveles de la comunidad educativa, permitieron concientizar a los alumnos videntes sobre la importancia y la necesidad de generar cambios que permitan lograr la inclusión de personas con discapacidad, garantizando un acceso igualitario a los conocimientos y tomando medidas que aseguren los derechos a la educación. De esta manera se fomenta la formación de profesionales que no solo estén sensibilizados, sino que desarrollen las competencias necesarias en sus respectivos campos profesionales para asegurar este derecho.

La implementación del proyecto puso en evidencia la necesidad de desarrollar una preparación y capacitación de los docentes, que permitan atender los requerimientos y necesidades que surgen de la aplicación de políticas educativas inclusivas en diferentes niveles e instituciones educativas. Es menester que se incluya la situación de las personas con discapacidad en las políticas propias de cada universidad, incorporando las herramientas de gestión necesarias para garantizar el derecho a la educación y otros derechos vinculados.

Queremos finalizar este trabajo con una reflexión del Dr. Geerat Vermeij, refiriéndose a sí mismo: *Why would the blind willingly choose biology, that most visual of all the sciences? The answer is very simple: biology fascinates me* (Vermeij, 2011). Si pensamos en los más de 200 trabajos científicos que ha publicado este malacólogo ciego de renombre, los premios que se le han otorgado y la reputación que ha sabido ganarse a lo largo de su carrera, debiera ser suficiente para comprender que no hay más límites en la vida que los que imponemos los seres humanos. Tal como expresara Juan Pablo Culasso, un joven uruguayo ciego dedicado a identificar especies de aves por su canto (Slekis Riffel, 2014): «nunca me hice limitar por la discapacidad, me olvidó que está. Quienes a veces no se olvidan que está son las otras personas...»

BIBLIOGRAFÍA

- ATTMORE, M. (1990).** *Career Perspectives: Interviews with blind and visually impaired professionals* (pp. 6-9). New York, USA: American Foundation for the Blind.
- BARBOZA, A.L. (2013, 13 de octubre).** «Jóvenes con discapacidad persiguen sueño universitario». La Nación. Recuperado de http://www.nacion.com/vivir/bienestar/Jovenes-discapacidad-persiguen-sueno-universitario_o_1371862833.html.
- CIUCCIO, M.; Werdin González, J.O.; Lodovichi, M. y Sidorkewicz, N. (2016).** Experiencia preliminar para el abordaje de la enseñanza de la Anatomía Comparada en alumnos con discapacidad visual. *IPECyT: V Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Ingreso y Permanencia en Carreras Científico-Tecnológicas*, 794-799. Recuperado de http://www.edutecne.utn.edu.ar/ipe-cyt-2016/33-IPECyT_2016.pdf.
- Fundación Braille del Uruguay (2017).** *Alfabeto*. Recuperado de <http://www.fbu.edu.uy/informacion/alfabeto/alfabeto.htm>.
- MISISCHIA, B.S. (2014).** Derecho a la educación universitaria de personas con discapacidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8 (1), 25-33.
- ROOT-BERNSTEIN, R.S. y Root-Bernstein, M. (2001).** *Sparks of Genius: The Thirteen Thinking Tools of the World's Most Creative People* (pp. 30-49). New York, USA: Houghton Mifflin Company.
- SAMANIEGO DE GARCÍA, P. (2006).** *Aproximación a la realidad de las personas con discapacidad en Latinoamérica* (p. 841). Madrid, España: Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, Gráficas Alvani.
- SLEKISRIFFEL, G. (2014).** «Juan Pablo Culasso: SuperCerebro, uruguayo y ganador». En *Concierta Ciencia. El conocimiento es más que un conjunto de datos*. Recuperado de <https://conciertaciencia.wordpress.com/2014/02/24/juan-pablo-culasso-supercerebro-uruguayo-y-ganador/>.
- UNS (2015).** *Proyecto de Accesibilidad Académica*. Bahía Blanca: Ministerio de Educación, Secretaría de Políticas Universitarias. Recuperado de <http://ticketsbc.uns.edu.ar/documents/40>.
- VERMEIJ, G. (2011).** To sea with a blind scientist. *Science in School*, 18. Recuperado de http://www.scienceinschool.org/sites/default/files/teaserPdf/issue18_vermeij.pdf.
- YOON, C.K. (1995, 7 de febrero).** «Scientist at work: Geerat Vermeij; Getting The Feel of A Long Ago Arms Race». *The New York Times: Science*. Recuperado de <http://www.nytimes.com/1995/02/07/science/scientist-at-work-geerat-vermeij-getting-the-feel-of-a-long-ago-arms-race.html?pagewanted=all>.

Red de Bibliotecas Universitarias y/o servicios de lectura accesibles para Personas con Discapacidad Visual

Rosario, 23 de marzo de 2010

En búsqueda de un ámbito inclusivo y en coherencia con el marco de acción institucional de las Universidades Públicas Argentinas, y el rol fundamental que cumplen las bibliotecas, bibliotecarios y entidades que trabajan en la adecuación de material para personas con discapacidad motora o sensorial, comprometemos el trabajo en red para concentrarnos en la tarea de promover la integración y equidad en el acceso a la información de todos/todas las personas.

En el contexto de la Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos y como resultado de la 1ª Reunión Técnica del Grupo de Bibliotecas y Servicios Accesibles, en la Universidad de Rosario, el 22 y 23 de marzo de 2010, se acuerda integrar una red que vincule a los servicios de documentación e información de las universidades tales como: bibliotecas, proyectos, programas, redes telemáticas o voluntariados que atiendan las necesidades educativas de las personas con discapacidad en cuanto a la adecuación de material apto para su estudio, recreación y ocio.

Misión:

Constituir una red representativa de bibliotecas, programas y/o servicios accesibles del Sistema Universitario Nacional para promover y facilitar el acceso equitativo a la información de todos los miembros de la comunidad universitaria y público en general.

Objetivos:

- Procurar la creación, marcha gradual y sostenimiento de servicios que atiendan las demandas puntuales de textos adaptados en distintos soportes y formatos para personas con discapacidad.
- Promover la mejora continua y optimización de los servicios de acceso a la información para estos usuarios.
- Impulsar políticas de acción bibliotecarias y universitarias que propicien la optimización y creación de servicios accesibles en las universidades.
- Fomentar el trabajo cooperativo de la red en las temáticas convocantes.
- Compartir la producción de material grabado o digitalizado que cada universidad elabora.
- Participar en otras redes que compartan las mismas necesidades a nivel nacional e internacional.

Acciones prioritarias:

- Presentar este acuerdo a las Comisiones de Discapacidad de cada universidad y a la Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos para su institucionalización.
- Elevar a la Red de Bibliotecas Universitarias Argentinas, Rediab, el presente acuerdo y solicitar ser partícipes de la Comisión de Bibliotecas y Accesibilidad.
- Establecer un protocolo base destinado a la producción de textos accesibles que sirva de base cooperativa a esta red y prestar apoyo a distintas actividades del ámbito universitario a fin de dar equidad y facilitar la participación activa de todos los participantes, en especial los que poseen una discapacidad física o sensorial.
- Desarrollar un protocolo para la gestión de estos documentos.
- Establecer grupos de trabajo: se acuerda que las acciones prioritarias quedarían distribuidas en tres comisiones de trabajo:
- Catálogo Colectivo de material accesible
- Producción de material accesible
- Repositorios accesibles
- Invitar a las Bibliotecas o servicios existentes en otras universidades a adherir a esta red, acordando que los participantes deberán contar con aval institucional.

Suscriben el presente acuerdo las siguientes universidades: Universidad Nacional de Rosario, Universidad Nacional del Comahue, Universidad Nacional de Río Cuarto, Universidad Nacional de Mar del Plata, Universidad Nacional de Salta, Universidad Nacional de Tucumán y Universidad Nacional de Cuyo, quienes firman en conformidad.

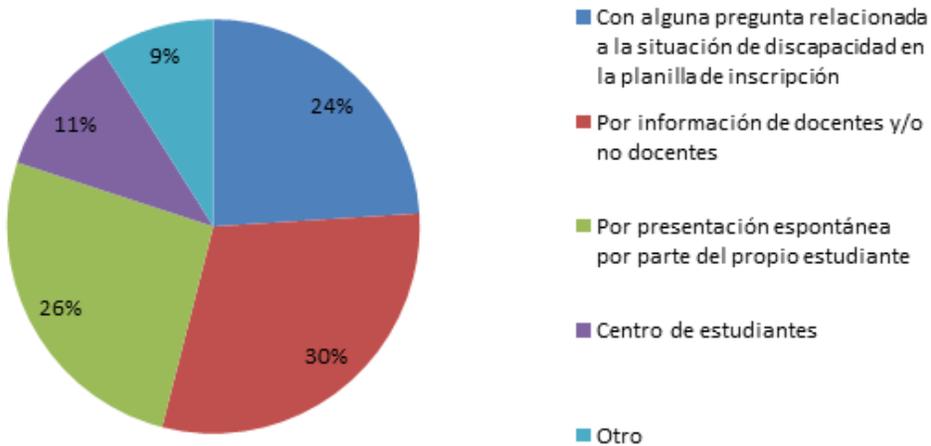
Eje 3. Procesos de gestión de la política universitaria de discapacidad y accesibilidad

Magíster Marcela Méndez, Universidad Nacional de Lanús

Este eje resume una valiosa información aportada por 30 universidades que participaron de la «Encuesta sobre procesos de gestión para la identificación de personas con discapacidad, diagnóstico situacional y prácticas institucionales para la construcción de apoyos y ajustes razonables» y 11 artículos que describen relatos de experiencias, prácticas y procesos institucionales vinculados a la política universitaria de discapacidad y accesibilidad. Las preguntas estuvieron orientadas a conocer los distintos procesos y las prácticas institucionales y/o comunitarias que se fueron construyendo para dar respuesta a la situación de discapacidad en las universidades, para avanzar en la institucionalización una política que pone en valor la diversidad y el derecho a la Educación Superior.

Con relación a la primera pregunta que refiere sobre cómo toma conocimiento del ingreso de los/las estudiantes con discapacidad cada universidad, las respuestas nos muestran que el 30% de las universidades participantes identifica la situación de discapacidad a partir de la información que aportan docentes y no docentes; el 26% toma contacto a partir de la presentación espontánea del estudiante con discapacidad; el 24% habilita el autorreconocimiento de situación de discapacidad en planillas de inscripción (ver anexo); el 11%, a través de los centros de estudiantes; y el 7% tiene variadas modalidades como ser: a través de la información que brindan compañeros/as de manera espontánea, encuestas voluntarias con preguntas en el área de ingreso, folletería, reuniones con docentes y no docentes, reuniones con la escuela media, áreas pedagógicas, tutorías, gabinete psicopedagógico, programas específicos que ha financiado la Secretaría de Políticas Universitarias, etcétera.

Gráfico 1. Imagen que expresa las distintas modalidades de identificación de ingresantes con discapacidad



Descripción de figura: gráfico de torta fraccionado en cinco partes, que expresan los siguientes porcentajes: 24% con alguna pregunta relacionada a la situación de discapacidad en la planilla de inscripción; 30% por información de docentes y/o no docentes; 26% por presentación espontánea por parte del propio estudiante; 11% a centro de estudiantes; 9% otro. Fin descripción de figura.

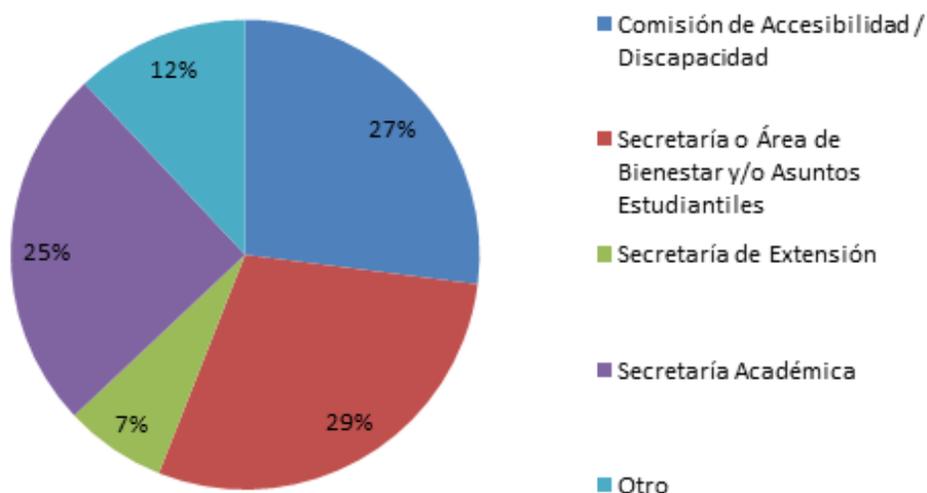
Es de destacar que solo el 24% de las universidades ha incorporado la perspectiva de discapacidad en uno de los dispositivos administrativos –planillas de inscripción a cursos y/o áreas de ingreso– que habilitan el autorreconocimiento de su situación de discapacidad por parte de cada estudiante/ingresante, y motorizan procesos y prácticas para dar respuesta a los ajustes razonables y la configuración de apoyos diversos.

Relacionado a la pregunta sobre con quién o quiénes el/la estudiante hace el primer contacto, las respuestas continúan mostrando dispersión y diversidad de modalidades, en función de la estructuración, la localización y el nivel de institucionalización de la política universitaria de discapacidad y accesibilidad. Al respecto, en el 29% de las universidades se realiza el primer contacto a través de la Secretaría o Área de Bienestar y/o Asuntos Estudiantiles; en el 27%, a través de la Comisión de Accesibilidad/Discapacidad; en el 25%, a través de la Secretaría Académica; en el 12%, con distintas modalidades como ser: la presentación espontánea de alumnos, docentes del ingreso, programas de Promoción de la Salud, Biblioteca, personal no docente; y en el 7%, a través de la Secretaría de Extensión.

En pos del proceso de institucionalización de la política universitaria de discapacidad y accesibilidad, Pieroni, Pighin, Cano, Murias, García Giménez y

Baravalle (2015), de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), en su artículo «Institucionalizar la discapacidad, ¿garantiza la accesibilidad en la Universidad Nacional de Rosario?», entienden a «la temática de la accesibilidad y discapacidad en la UNR como parte del fenómeno de la institucionalización, como proceso de gestión integral y transversal, tanto dentro de la vida universitaria como en la comunidad en general, y que trabaja a través de diversos dispositivos y acciones gestionadas por los distintos actores sociales involucrados: docentes, no docentes, estudiantes, graduados, vecinos, organizaciones, gobiernos, etcétera».

Gráfico 2. Imagen que expresa las distintas modalidades de cada universidad con respecto a con quién y/o quienes toman el primer contacto el/la estudiante con discapacidad



Descripción de figura: gráfico de torta fraccionado en cinco partes, que expresan los siguientes porcentajes: 27% Comisión de accesibilidad/discapacidad; 29% Secretaría o área de bienestar y/o Asuntos estudiantiles; 7% Secretaría de Extensión; 25% Secretaría Académica; 12% otro. Fin descripción de figura.

Sobre los aspectos que resultan centrales para tener en cuenta en el primer encuentro con el/la estudiante, las universidades describen una variedad de respuestas institucionales, visibilizando que la situación de discapacidad es una oportunidad para motorizar la reflexión e identificación de barreras físicas, comunicacionales y/o académicas para gestionar una praxis académica que ubique como centro a la persona en situación de discapacidad.

Los aspectos centrales prioritarios que las universidades tienen en cuenta en el primer encuentro con el/la estudiante son:

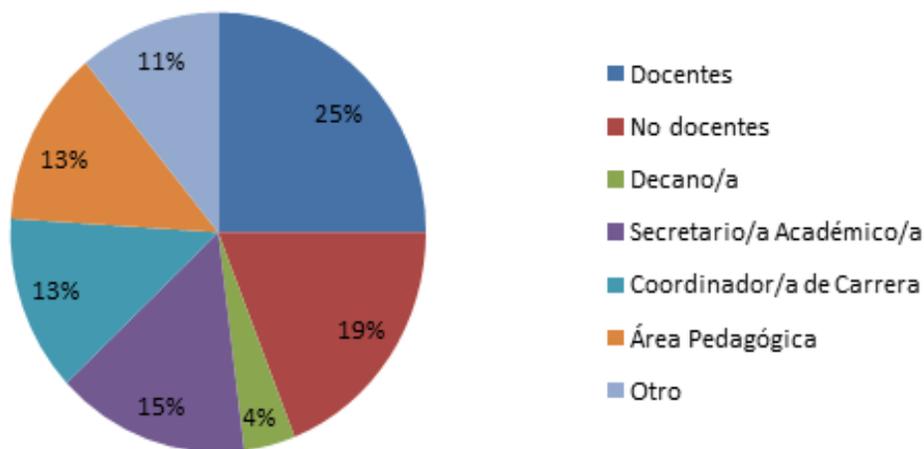
- a) Conocer el recorrido previo de la/el estudiante, sus estrategias de aprendizaje, conocer requerimientos para la accesibilidad física, comunicacional y académica;
- b) Establecer vínculo entre el/la estudiante y el área o la comisión que trabaja específicamente la perspectiva de discapacidad y accesibilidad;
- c) Conocer las barreras que encuentra en la universidad y en el acceso al conocimiento; configurar apoyos con el/la estudiante con discapacidad;
- d) Generar red de trabajo colaborativo entre el área y/o comisión de discapacidad, estudiante, carrera, docentes, no docentes y distintas áreas de la universidad;
- e) Orientación en la dinámica universitaria e información sobre programas, becas, tutorías, etcétera.

Sobre los aspectos centrales a tener en cuenta a la hora de la configuración de apoyos diversos y ajustes razonables, Delgado, Arévalo y Mischia (2015), de la Universidad Nacional de Río Negro, comparten el artículo «Configuraciones formativas como dispositivos de acompañamiento a docentes en relación a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario». En él, las autoras plantean que «estas configuraciones formativas (dirigidas a docentes) colocan la experiencia en primer plano, brindando la posibilidad del surgimiento de historias y vivencias compartidas, donde los saberes aparecen como sostén, dando lugar a la aparición de la palabra del otro; donde el conocimiento académico se corre a un lugar en el que da la posibilidad de subjetivar las relaciones educativas».

Respecto a las actividades o acciones que se realizan luego del primer encuentro con el/la estudiante y quiénes intervienen en ellas, las universidades participantes nos muestran que el 25% de universidades luego del primer encuentro se contactan con docentes; en el 19%, con el personal no docente; en el 15%, con la Secretaría Académica; en el 13%, con el área pedagógica; en el 13%, con el/la coordinador/a de la carrera; en el 11%, el contacto continúa con distintas modalidades: el Departamento de Retención de Alumnos, Áreas de Accesibilidad, Tutores, Áreas de Bienestar, Centro de Estudiantes, etcétera; y en el 4%, con el decano/a.

Estas respuestas visibilizan las distintas estrategias de trabajo que se van construyendo en cada institución, en función de las características de cada universidad, la configuración de su política de discapacidad y la implicancia de su comunidad universitaria en dicha construcción.

Gráfico 3. Imagen que expresa las distintas modalidades que tienen las universidades con respecto a cómo continúa el contacto institucional con las/los estudiantes en situación de discapacidad



Descripción de figura: gráfico de torta fraccionado en siete partes, que expresan los siguientes porcentajes: 25% Docentes; 19% No docentes; 4% Decano/a; 15% Secretario/a Académico/a; 13% Coordinador/a de Carrera; 13% Área Pedagógica; 11% otro. Fin descripción de figura.

En torno al acompañamiento de las/los estudiantes en situación de discapacidad en su trayecto por la universidad, las respuestas institucionales dan cuenta de la diversidad de modalidades y niveles de institucionalización de los procesos y dispositivos para dar respuesta a una situación altamente compleja, heterogénea y multidimensional como es la situación de discapacidad, que interpela los modos y sentidos homogeneizantes y hegemónicos que circulan en la vida universitaria. También visibiliza que ante esta situación es indispensable generar e institucionalizar ámbitos como las comisiones, los programas y/o áreas de accesibilidad o discapacidad que convoquen a distintos actores institucionales, en pos de una construcción transversal, transdisciplinaria, integral e integrada a toda la dinámica de la universidad.

Reflexionando sobre el acompañamiento, el artículo «Teoría de los espacios divergentes: ¿Qué hacer con lo que se nos presenta como inusual?», de Menéndez, de la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Avellaneda, comparte los interrogantes que se presentan al equipo de trabajo y que habilitan la posibilidad de deconstrucción a partir de lo inesperado: «¿cómo acompañar? ¿hasta dónde acompañar? ¿cuál es nuestro límite? ¿qué hacer

con lo inhabitual, con lo inusual? Será a partir de asumir un no saber, que podrá darse lugar a la “conversación”; conversación que mantenga las preguntas abiertas y nos relance también en dirección a otras disciplinas, en la búsqueda de nuevas claves de lectura que se constituyan en herramientas».

Las áreas que mayor involucramiento institucional muestran en el acompañamiento de estudiantes en situación de discapacidad son:

- Programas/Áreas/Comisiones de Discapacidad y Accesibilidad que trabajan en articulación con distintas áreas y actores institucionales transversalizando la perspectiva de discapacidad.
- Secretaría de Bienestar Universitario en articulación con distintas áreas y actores institucionales.
- Secretaría Académica a través de trabajo con tutores y del registro académico.
- Secretaría de Extensión en articulación con distintas áreas de la universidad.

Sobre la modalidad del acompañamiento predominan: programas, áreas y/o comisiones de discapacidad, trabajo articulado con distintas áreas y actores institucionales, tutorías docentes, tutores pares, asistentes para personas con discapacidad, tutorías de accesibilidad, entrevistas, comunicación virtual y/o telefónica periódica para sostener vínculo, etcétera.

En cuanto a las modalidades, el acompañamiento y la construcción con las personas en situación de discapacidad por una universidad sin barreras, en el artículo «Discapacidad en la formación de enfermeros. Punto de inflexión hacia el cuidado», de Gil Fernández de Padilla y Mogro, de la Universidad Nacional de Salta, reflexionan: «la voz del otro/a no sólo nos interpela para ser meramente escuchada, también nos exige una modificación en nosotros/as que dé algún tipo de respuesta, una puesta en acto que, en el mejor de los casos, puede que nos modifique. Esa acción puede ser desde una palabra, hasta una mirada. Una palabra que no rotule, que no limite, una mirada que no distancie, que no paralice [...] La responsabilidad ética en el rol docente frente a los discursos de los otros/as es un tema urgente a replantearnos».

Otros relato de experiencia que aporta y da cuenta de la multidimensión y complejidad de esta política universitaria de discapacidad, y de la necesidad de generar dispositivos institucionales que pongan en valor la diversidad, es «Algunos aportes sobre la Discapacidad Mental», de Mirta Gladis Rivera, de la Universidad Nacional Arturo Jauretche, donde luego de la descripción de las prácticas que se implementaron a partir de una situación que visibiliza las barreras culturales y académicas, propone:

la experiencia de trabajo que hemos querido compartir nos parece un puntapié para seguir investigando, abrir el debate, sumar nuevas ideas acerca de la discapacidad mental y de las problemáticas del campo de la salud mental que puedan estar atravesando la vida de nuestros estudiantes.

La existencia de programas y/o comisiones que trabajen específicamente la perspectiva de discapacidad –su ubicación institucional, su estructura y presupuesto– reflejan el nivel de institucionalización y prioridad en la agenda de gobierno en el logro de la movilización de recursos y personal específico para la eliminación de las barreras físicas, comunicacionales y académicas para el cumplimiento efectivo del derecho a la Educación Superior para las personas con discapacidad.

Sobre la importancia de impulsar y/o habilitar acciones específicas para derribar barreras en el ámbito universitario, en el artículo «El abandono de los estudiantes en situación de discapacidad en la Universidad Nacional de Luján», de Oloriz, Librandi y Fernández, se comparten algunas conclusiones luego de haber realizado un estudio sobre el abandono y el rendimiento académico de aquellos ingresantes que declaran alguna situación de discapacidad al momento de su inscripción:

resulta alentador ver cómo estas acciones que tienden a la contención y apoyo de los sectores más desfavorecidos que pueden acceder a la educación superior, gracias a la gratuidad de la enseñanza y el ingreso irrestricto en la República Argentina, sirven para consolidar esta posibilidad de movilidad social y que la misma no sea un mero eslogan o la falsa ilusión de que es posible acceder pero imposible permanecer o graduarse.

Las respuestas obtenidas con relación a la descripción de prácticas para efectivizar la inclusión de estudiantes con discapacidad, visibilizan la complejidad de actores y áreas que intervienen para dar respuesta a la eliminación de barreras y la configuración de ajustes razonables y planificados colaborativamente con cada estudiante en situación de discapacidad.

Las prácticas más frecuentes que muestran las respuestas a esta pregunta son: el trabajo colaborativo entre distintas áreas, la adecuación del material bibliográfico, la interpretación de Lengua de Señas Argentina, las tutorías docentes de apoyo, el otorgamiento de becas, espacios institucionales para la participación activa de la comunidad universitaria, capacitaciones para docentes y no docentes, registros de trayectorias educativas. El 27% de las universidades (8 de 30) no manifiesta tener programa o área específica para dar respuesta a la situación de discapacidad.

Las respuestas visibilizan nuevamente la heterogeneidad de modalidades de cada universidad.

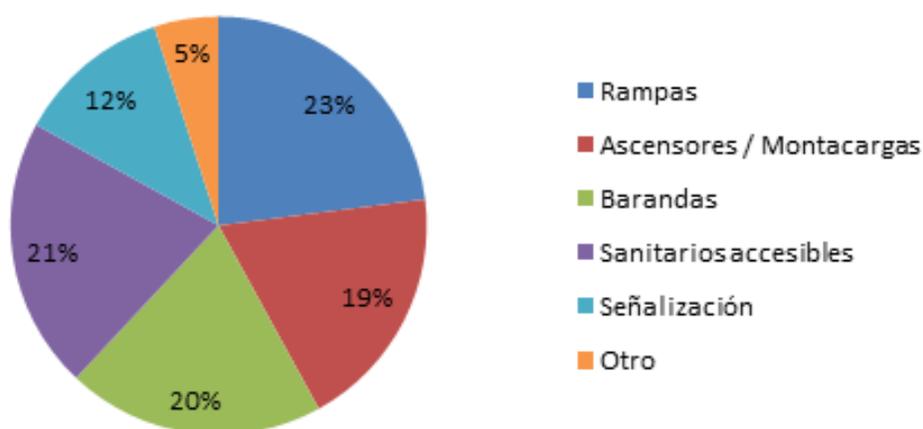
En el artículo «Discapacidad y política. Una herramienta de construcción para entender y accionar la cuestión social desde la universidad», Gustavo Goyochea, de la Universidad Nacional de General Sarmiento, escribe:

entendiendo que la discapacidad es transversal a la vida social, y en este caso a la vida universitaria, consideramos que el abordaje de la temática debe realizarse de manera holística, es decir, de manera integral, analizan-

do las múltiples interacciones que la caracterizan. Para ello se dispone de dos grandes frentes de trabajo, el académico y el político.

Otra de las preguntas fue la referida a las adecuaciones edilicias, y las respuestas indican que las que se han realizado se distribuyen de la siguiente forma: el 23% fue en construcción de rampas; el 21% se destinó a sanitarios accesibles; el 20% en la instalación de barandas; el 19% en la instalación de ascensores y/o montacargas; el 12% en señalización accesible; y el 5%, en senderos accesibles, estacionamientos accesibles, plataformas, etcétera.

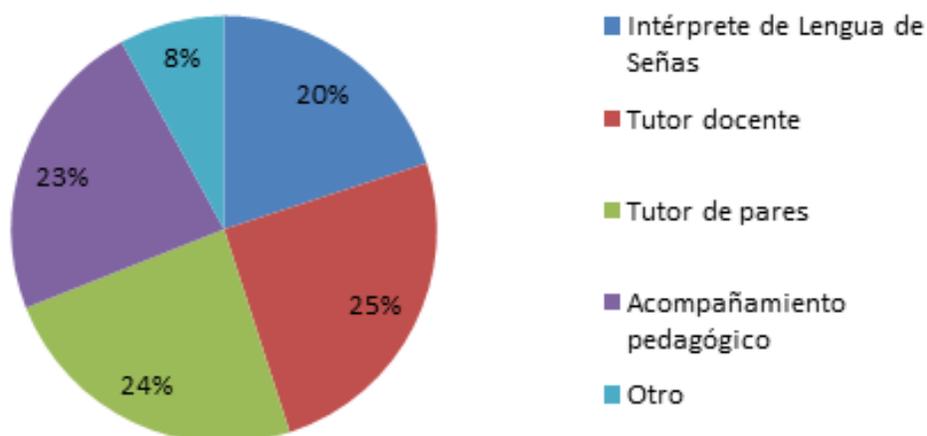
Gráfico 4. Imagen que expresa los porcentajes de las adecuaciones implementadas en lo que respecta a accesibilidad física



Descripción de figura: gráfico de torta fraccionado en seis partes, que expresan los siguientes porcentajes: 23% rampas; 19% ascensores/montacargas; 20% barandas; 21% sanitarios accesibles; 12% señalización; 5% otros. Fin descripción de figura.

Vinculado a la accesibilidad académica, específicamente a las configuraciones de apoyo más frecuentes, en el 25% son tutores/as docentes; el 24%, tutores/as pares; el 23% es acompañamiento pedagógico; el 20% es interpretación de Lengua de Señas Argentina (LSA); y el 8%, para talleres de capacitación sobre digitalización de textos, taller de lectoescritura para personas sordas hablantes de LSA, modalidad y tiempos en las instancias evaluativas, etcétera.

Gráfico 5. Imagen que expresa las distintas modalidades de configuración de apoyo académico

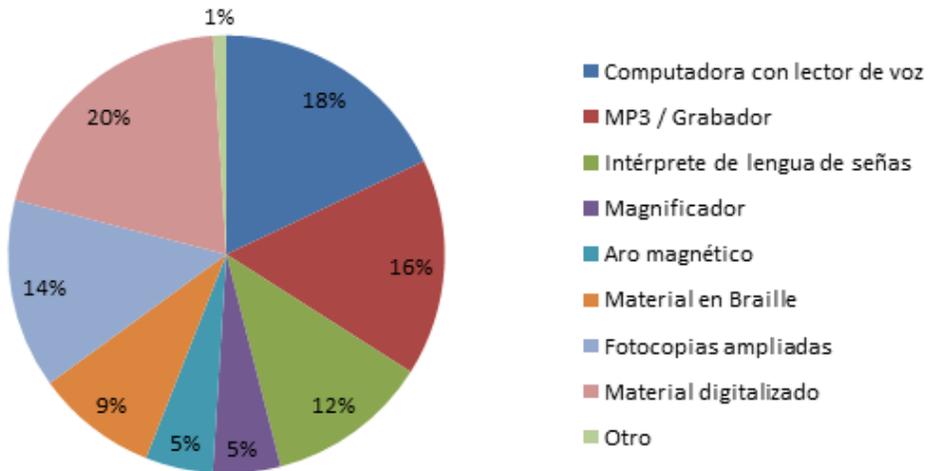


Descripción de figura: gráfico de torta fraccionado en cinco partes, que expresan los siguientes porcentajes: 20% intérprete de lengua de señas; 25% tutor docente; 24% tutor de pares; 23% acompañamiento pedagógico; 8% otro. Fin descripción de figura.

Entendiendo a la accesibilidad académica como una oportunidad para accionar en pos de una universidad no excluyente, el artículo «Centro de Comunicación Accesible del Programa Discapacidad y Universidad de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, Universidad de Buenos Aires» plantea entre sus conclusiones: «encontramos en las propuestas innovadoras que surgen de la reflexión conjunta, del trabajo colaborativo, de la socialización de saberes que surgen de lo que nos es común y de lo diferente, la posibilidad de promover cambios concretos que redunden en la plena accesibilidad en la comunidad universitaria. Creemos que es hora de apelar a nuestros saberes previos en tanto bagaje de conocimientos que nos habilitan a trabajar con y para la diversidad, dando lugar al intercambio entre diferentes saberes disciplinares y promoviendo nuestra capacidad creativa para construir una universidad inclusiva».

Dentro de las ayudas técnicas más frecuentes utilizadas en las universidades participantes están las siguientes: el 20% de las ayudas técnicas es la adecuación del material bibliográfico; el 18% utiliza computadoras con lector de voz; el 16%, magnificadores de pantalla para estudiantes con disminución visual; el 14%, fotocopias ampliadas; el 12% de las ayudas técnicas corresponde a la interpretación de LSA; el 9%, a material en braille; un 5%, a magnificadores de voz; otro 5%, a aros magnéticos y un 1%, a reconocedores de voz, mapas hápticos, biblioteca parlante, material audiovisual.

Gráfico 6. Imagen que expresa las distintas ayudas técnicas usadas frecuentemente en las universidades

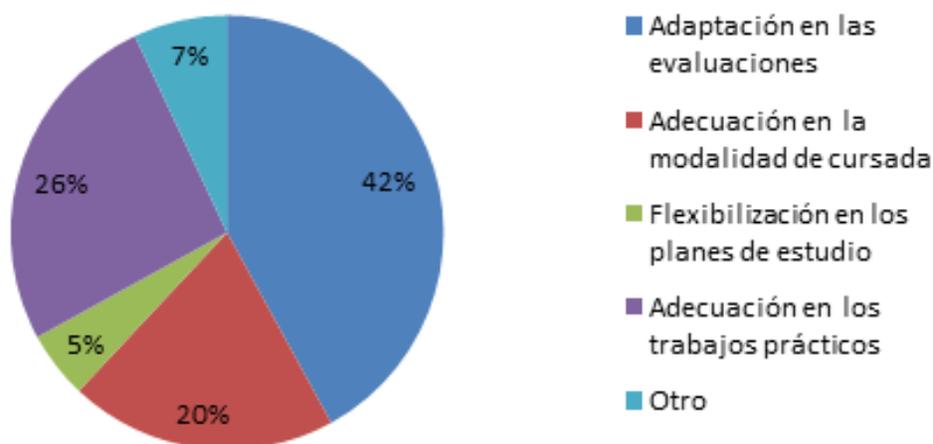


Descripción de figura: gráfico de torta fraccionado en nueve partes, que expresan los siguientes porcentajes: 18% computadora con lector de voz; 16% MP3/grabador; 12% intérprete de lengua de señas; 5% magnificador; 5% aro magnético; 9% material en braille; 14% fotocopias ampliadas; 20% material digitalizado; 1% otros. Fin descripción de figura.

A través del artículo «Buenas Prácticas para Personas con Discapacidad en la Universidad Nacional de Quilmes», Capel, Meana, Águeda Fernández y De Angelis comparten su protocolo «con la finalidad de garantizar la accesibilidad de la bibliografía de estudio, así como brindar estrategias y herramientas para la adecuación y adaptación a todos los estudiantes con discapacidad que lo requieran durante su recorrido académico. De manera que toda la comunidad universitaria tenga acceso a las recomendaciones sugeridas al momento de contactar con una persona con discapacidad».

Sobre las adaptaciones curriculares, las universidades muestran que el 42% de las adecuaciones curriculares se implementa en las evaluaciones; el 26% se dio en la adecuación de los trabajos prácticos; el 20% fueron adecuaciones en la modalidad de la cursada; el 7% optó por la categoría «otros», explicando que sus adecuaciones se realizan de acuerdo a criterios del Diseño Universal: toma de exámenes en otros tiempos, prioridad de promoción personas con discapacidad, etcétera; y el 5% implementó cierta flexibilización en los planes de estudio.

Gráfico 7. Imagen que expresa las adecuaciones curriculares que se implementan en las universidades participantes



Descripción de figura: gráfico de torta fraccionado en cinco partes, que expresan los siguientes porcentajes: 42% adaptación en las evaluaciones; 20% adecuación en la modalidad de cursada; 5% flexibilización en los planes de estudio; 26% adecuación en los trabajos prácticos; 7% otros. Fin descripción de figura.

En línea con la implementación de adecuaciones curriculares, en el artículo «El trabajo cooperativo: una mirada hacia la accesibilidad académica», de Martínez y Parés, de la Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo, se propone el trabajo cooperativo como

un modo alternativo de organizar los procesos cognitivos que se dan en un proceso de enseñanza y de aprendizaje, tanto dentro como fuera del aula [...] Cuando en el aprendizaje se trabaja cooperativamente se observa mayor y mejor comunicación entre los pares, aceptación de los diferentes puntos de vista, búsqueda de diversas estrategias, interdependencia entre sí para alcanzar sus objetivos, coordinan esfuerzos, se distribuyen roles, incrementa la confianza mutua, se tienen en cuenta los apoyos hacia las personas con discapacidad y las posibles situaciones de desventajas, de discapacidad.

Un elemento relevante es la procedencia de los recursos económicos para ampliar las capacidades institucionales para dar respuesta a la situación de discapacidad y poder brindar los apoyos para efectivizar los ajustes razonables.

Las universidades participantes plantearon gran diversidad de situación presupuestaria de la política de discapacidad, siendo 5 universidades las que declaran no destinar recursos propios para dar respuesta a la situación de

discapacidad y otras 2 universidades movilizan recursos económicos de la Asociación Cooperadora de la Facultad y de los propios estudiantes que se autofinancian los apoyos y/o servicios –la interpretación de Lengua de Señas Argentina–, aclarando que eventualmente otros apoyos ofrecidos han sido gracias a convocatorias de la Secretaría de Políticas Universitarias. Esta primera descripción da cuenta de una invisibilización de la perspectiva de discapacidad en el presupuesto de dichas instituciones de Educación Superior que representan el 23% del total de las universidades participantes.

El 77% restante de las universidades participantes (23) declara que moviliza recursos propios de la universidad, fortaleciendo dicho presupuesto a partir de convocatorias y proyectos eventuales que impulsa el Estado nacional, a través de la Secretaría de Políticas Universitarias, y que les permiten fortalecer distintas dimensiones de su política de discapacidad y accesibilidad. De estas 23 universidades que cuentan con recursos económicos propios, 10 de ellas especifican de qué área provienen dichos recursos, siendo predominantemente las Secretarías de Bienestar Universitario, Unidades y Secretarías Académicas y –en menor medida– las Secretarías de Extensión, las áreas involucradas en la movilización de recursos para dar respuesta a los ajustes razonables y la configuración de apoyos.

La última pregunta se refiere a qué necesidades puntuales manifiestan las universidades, tanto de equipamiento como de personas, para mejorar la calidad de los programas tendientes a favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad.

Este último apartado de la encuesta visibiliza cuáles son las demandas y urgencias para ampliar las capacidades institucionales de las universidades públicas para poder realizar los ajustes razonables que plantean la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), la Ley de Educación Superior, el Programa Integral de Accesibilidad para las Universidades Públicas (CIN, 2007) y el Tratado de Marrakech.

Las distintas demandas y requerimientos que las universidades priorizan para ampliar las capacidades institucionales son:

- El 60% (18) declara necesitar equipamiento como programas de subtítulo para pasaje de voz a texto, impresoras braille, aros magnéticos, equipamiento informático, *software* de lectura, *software* para lenguaje matemático, impresoras 3D, etcétera.
- El 53% (16) requiere que se conforme la figura institucional profesional de Intérprete de Lengua de Señas (LSA) y que se destine presupuesto para conformar equipos en cada universidad.
- El 47% (14) requiere personal/equipo idóneo en biblioteca para la accesibilización del material bibliográfico.
- El 40% (12) plantea la necesidad de conformar una estructura de personal idóneo para institucionalizar la política de discapacidad y accesibilidad.
- El 37% (11) menciona la importancia de generar la figura de tutor/tutora de accesibilidad para transversalizar la perspectiva de discapacidad.

- El 27% (8) requiere señalética accesible en macrotipos y braille.
- El 23% (7) plantea necesidades de infraestructura y mobiliario accesible.
- El 17% (5) menciona la necesidad de capacitaciones a la comunidad universitaria.
- El 13% (4) reclama generar talleres de lectocomprensión del español para personas sordas.
- El 7% (2) plantea incluir en el SIU-Guaraní la opción correspondiente para que los estudiantes puedan autorreconocerse en situación de discapacidad.

Como análisis general, las preguntas orientadoras de la encuesta generaron una primera descripción sobre cómo se estructura la política universitaria de discapacidad y accesibilidad en la dimensión de procesos de gestión en las distintas universidades públicas de nuestro país. Es importante mencionar que el instrumento no llega a contemplar todas las dimensiones de trabajo que involucran a dicha política universitaria, pero permite generar un primer análisis al respecto del avance en la institucionalización de procesos y dispositivos para gestionar los ajustes razonables y la eliminación de barreras físicas, comunicacionales y académicas.

La experiencia y el camino recorrido de la Comisión de Inclusión de Personas con Discapacidad de la Universidad Nacional de Salta (Gramajo, Domínguez, Iñes, Flores, Baranovsky, Vega, González Abalos, Gil Fernández de Padilla, Lacuadra, Tordoya, Soto y Barrozo) es relatada en el artículo «Avances y desafíos en el camino hacia una universidad más inclusiva en la Universidad Nacional de Salta» y, entre otras reflexiones, comparten: «tenemos al interior de la Comisión varios proyectos en curso, proyectos de investigación y de extensión, ambos desde una perspectiva situada y de co-construcción de conocimiento, dando voz a las personas con discapacidad y tratando de que estos espacios no se conviertan en una lógica de llevar a cabo un plan de acción diseñado, sino acompañando en las demandas que surgen y tratando de extender lazos de solidaridad y cooperación mutua entre las diferentes instituciones».

Para profundizar sobre el concepto de accesibilidad comunicacional y académica, hay que tener en cuenta dos hechos relevantes sucedidos en 2014 que otorgan una ampliación de la base legal: la firma por parte de la Argentina del Tratado de Marrakech (Ley nacional N° 27.061) para efectivizar el acceso a las obras publicadas a las personas con discapacidad visual o con otras discapacidades, y el debate en el Congreso de la Nación Argentina sobre el reconocimiento de la Lengua de Señas Argentina (LSA) como primera lengua. Si bien estos marcos regulatorios y conceptos no son aplicados exclusivamente al ámbito universitario, sirven de contexto para repensar la accesibilidad universitaria y el desafío ético-político de las universidades públicas en pos de la construcción del modelo social de la discapacidad.

Las respuestas institucionales a la encuesta propuesta y los artículos de relatos de experiencias, prácticas y procesos institucionales dan cuenta de la diversidad de modalidades y niveles de institucionalización de los procesos

y dispositivos para transversalizar la perspectiva de discapacidad, y también visibilizan el incansable trabajo que realizan las comisiones, los programas y las áreas de Accesibilidad-Discapacidad convocando a distintos actores institucionales para una construcción transdisciplinaria, transversal, integral e integrada a distintos sectores de cada universidad.

En el artículo «Plan Estratégico de la política universitaria de accesibilidad y discapacidad. Universidad Nacional de Lanús», Cabeza, Martínez y Méndez reflexionan acerca de que

la profundización en la construcción del modelo social enmarcada en el contexto de nuestra realidad latinoamericana, implica asumir una perspectiva crítica, social y pos/decolonial para la comprensión y operativización de estos presupuestos –en nuestro caso orientada a partir del diálogo con textos y trabajos de autores latinoamericanos sobre políticas educativas, desde análisis políticos, epistémicos, prácticos y éticos– que cuestionan la hegemonía de la matriz colonial moderna occidental. Tal hegemonía atraviesa no solo los diseños de políticas nacionales y las prácticas en la educación superior (y en todos los campos sociales) sino también a los métodos e instrumentos de docencia e investigación. De ahí que es fundamental debatir y consensuar dentro mismo de cada equipo de trabajo, criterios-categorías analíticas y operacionales (provisorias) que puedan superar la mirada normalizadora, subalternizante, reduccionista, que ha configurado históricamente mecanismos naturalizados de opresión de la discapacidad y de los sujetos/comunidades que se identifican o son identificados a partir de estas categorías de percepción y construcción de alteridad.

Este eje plasma una hoja de ruta para avanzar en la institucionalización y creación de figuras y roles institucionales que permitan eliminar las barreras físicas, comunicacionales y/o académicas que se anteponen al ejercicio efectivo y operativo del derecho a la Educación Superior por parte de las personas con discapacidad. Las universidades participantes de este eje visibilizan cuáles son las demandas y urgencias para ampliar las capacidades institucionales de las universidades públicas para poder hacer efectivo y operativo el derecho a la educación.

Enriquecen este apartado de la publicación 11 artículos que relatan experiencias universitarias, descripciones de prácticas institucionales y procesos de gestión para la accesibilidad académica, que visibilizan la complejidad y la oportunidad de reflexionar-accionar-transformar la praxis académica.

ARTÍCULO 9. CONFIGURACIONES FORMATIVAS COMO DISPOSITIVOS DE ACOMPAÑAMIENTO A DOCENTES CON RELACIÓN A LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO NEGRO. SEDE ANDINA. COMISIÓN ASESORA EN DISCAPACIDAD. LICENCIADA MÓNICA DELGADO, PROFESORA AMPARO ARÉVALO Y MAGÍSTER BIBIANA MISISCHIA. comisiondiscapacidad@unrn.edu.ar

Resumen

El siguiente artículo describe las estrategias de acompañamiento con respecto a las estrategias de enseñanza, a docentes de la Universidad Nacional de Río Negro, que en sus aulas incluyen a estudiantes con discapacidad. Se presenta un marco institucional para enmarcar la experiencia, la concepción de acompañamiento que se asume, en el marco de las relaciones educativas, desde un abordaje multidimensional. Busca problematizar las diferentes configuraciones formativas que se han incorporado en la práctica como dispositivo pedagógico universitario.

Palabras claves: universidad, discapacidad, inclusión, acompañamiento, configuraciones formativas.

Configuraciones formativas como dispositivos de acompañamiento a docentes

La Universidad Nacional de Río Negro en sus inicios impulsó el anteproyecto universidad y discapacidad, que dependía en 2009 de la Secretaría de Docencia, Extensión y Vida Estudiantil, primer año lectivo de la universidad. De esta forma se propuso la inclusión de las personas con discapacidad en sus políticas como la incorporación de las herramientas de gestión necesarias para garantizar el derecho a la educación y otros derechos vinculados.

A través de la Comisión Asesora en Discapacidad, dependiente de la Secretaría de Docencia y Vida Estudiantil e inserta en el Rectorado, se analizan y proponen instrumentos de políticas para la integración a la vida universitaria de las personas con discapacidad. La misma se conforma por un representante de cada sede, un representante del área de bienestar estudiantil, un representante del área de infraestructura, un representante estudiantil y un especialista en la temática perteneciente al cuerpo docente de la universidad.

Los proyectos impulsados se organizan en torno a la accesibilidad con relación a las áreas académicas, extensión y vida estudiantil e investigación, destacándose la articulación con escuelas medias, el trabajo con el área de infraestructura, la creación por resolución de la figura del asistente para estudiantes en situación de discapacidad y la articulación con organismos del Estado y de la sociedad civil.

La figura del asistente para estudiantes en situación de discapacidad

Según el reglamento que regula la figura del asistente de estudiantes en situación de discapacidad, su finalidad es promover y sostener la accesibilidad académica y comunicacional de los estudiantes con discapacidad en la universidad, a partir de la construcción conjunta con los docentes de las

asignaturas, de estrategias y acciones sistemáticas para la asistencia y acompañamiento del estudiante (Resolución 031/15).

Si pensamos esta figura en planos, en el primero de ellos se ubicaría el asesoramiento y acompañamiento a docentes, como responsables de su asignatura y de las estrategias pedagógicas generales y disciplinares de la misma, con relación a los apoyos específicos para estudiantes con discapacidad en el contexto universitario. En un segundo plano, el trabajo articulado entre los docentes que tienen en su aula, al mismo estudiante con discapacidad, potenciando configuraciones formativas en el trabajo, que priorizan la construcción del conocimiento didáctico de manera colectiva.

En un tercer plano, el acompañamiento, por parte del asistente, del estudiante con discapacidad, en los espacios y actividades en los que se desenvuelve y/o tutorías. Pudiendo ser a través de otras figuras como tutores pares o desde la misma figura del asistente.

En un cuarto plano, la dimensión institucional requerida para el acompañamiento, relacionada a gestión de eliminación y/o adecuación de barreras, materiales de apoyo y otros, responsabilidad de otras áreas de la universidad y articulación con otras instituciones, especialmente para configurar la historia y trayectoria educativa del estudiante.

Este relato se centra en el acompañamiento a docentes y las configuraciones formativas, a partir de la experiencia respecto a barreras, apoyos y configuraciones, que han cobrado significatividad en el proceso de inclusión educativa en la Educación Superior y que permiten visibilizar posibilidades y obstáculos presentes en la práctica pedagógica, especialmente en los dispositivos de acompañamiento.

Generalmente, las experiencias se presentan desde el punto de vista de las estrategias de enseñanza que se ponen en juego y no desde las estrategias de formación, que son necesarias en el proceso de acompañamiento a docentes.

El acompañamiento en el marco de las relaciones educativas

Es relevante enunciar cómo se comprende la noción de relaciones educativas y la de acompañamiento para el equipo de trabajo, para luego, desde ese marco, develar los sentidos que sustentan las diferentes estrategias.

Las relaciones educativas las comprendemos como una oportunidad para la experiencia de la alteridad, «del descentramiento de sí, para dar oportunidad a que el otro se manifieste, se exprese, teteque» (Contreras y Pérez de Lara, 2010: 30). El acompañamiento está relacionado «con una temporalidad-duración, que constituye una forma de proceso. Es un punto esencial. Sin embargo, el acompañamiento, que sugiere inmediatamente el espacio (el camino común, el “trozo de camino” hecho juntos), sólo puede comprenderse exactamente en el tiempo y la historia vividos» (Ardoino, 2000: 5). Al entenderse como relación intersubjetiva es donde se enlaza con las relaciones educativas, en un punto común, que es la alteridad. Un encuentro permanente con el otro, en un espacio y tiempo plural, diferente y heterogéneo.

En este encuentro de deseos, ¿cómo vivenciamos los límites que establecemos mutuamente entre y con docentes, estudiantes con discapacidad, asistentes establecidos desde las miradas, las palabras y los cuerpos? ¿Qué espacios de poder se ponen en juego en cada instante?

El acompañamiento está formado por un conjunto de comportamientos y conductas sostenido por saberes, teóricos y prácticos que constituyen un tipo de profesionalidad. Incluso, si los que los ejercen no lo hacen como un medio de existencia, a los fines de una evolución de las relaciones intersubjetivas que constituyen precisamente la materia y, por consiguiente, una segunda interrogación de las opiniones, creencias, representaciones, actitudes que los sistemas de valores involucrados expresan. «Ese procedimiento puede interesar especialmente a los niveles micro y meso sociales... pero prácticamente no tienen otra incidencia, en el nivel macrosocial, que la de los efectos globales de la educación» (Ardoino, 2000: 7).

El dispositivo de acompañamiento a docentes como configuraciones formativas

Un dispositivo es un artificio que tiene como función articular, conectar, poner en movimiento sistemas orgánicos, materiales o simbólicos. En este sentido el dispositivo es mucho más complejo que un instrumento –sin dejar de serlo–, pues su complejidad radica en su función de «bisagra» entre mundos simbólicos y/o sistemas materiales u orgánicos. Esta condición de bisagra para poner en conexión y movimiento, es lo que le da pertinencia a este concepto en didáctica no-parametral, justamente como artificio activador de procesos subjetivos, intersubjetivos y situacionales. (Quintar, 2009: 120)

El dispositivo se ha construido como configuración formativa, entendiendo la misma, por un lado,

desde una noción abierta de configuración en el sentido de admitir conceptos teóricos y otros del lenguaje común, pero también en cuanto a niveles de claridad en los significados, y en las relaciones en la red, en cuanto ir de las más precisas como la deducción hasta la obscuridad pasado por vínculos conceptuales propios del razonamiento cotidiano con componentes interpretativas y de argumentación, nos permitiría dar cuenta más cabal de una realidad dada dándose y de las articulaciones con sujetos en formación. (De la Garza Toledo, 2002: 27)

Y, por el otro, entendiendo la formación como una dinámica de desarrollo personal, en donde uno se forma a sí mismo, aunque siempre por mediación de algo que tiene relación con una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma. No sé si se puede decir así en español, pero formarse es «ponerse en forma», como el deportista que se pone en forma. La formación es entonces completamente diferente de la enseñanza y del aprendizaje. O

sea que la enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, pueden ser soportes de la formación, pero la formación, su dinámica, este desarrollo personal que es la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo (Ferry, 1993: 9).

Desde esta perspectiva en la búsqueda de formas en movimiento incierto, la propuesta de trabajo con docentes, desde la figura del asistente en discapacidad, se inicia con la comunicación a los docentes con estudiantes con discapacidad a través de sus directores de carrera o por acercamiento espontáneo de los mismos. La finalidad es acordar estrategias de trabajo conjuntas sobre la propuesta didáctica de la asignatura a su cargo y las configuraciones de apoyo necesarias para estudiantes con discapacidad. En ese contacto inicial se informan las actividades de la Comisión Asesora en Discapacidad, las funciones del asistente para estudiantes con discapacidad y el circuito de acompañamiento a estudiantes.

Luego de esta instancia informativa se generan en simultaneidad diversas configuraciones formativas. Algunas de ellas se relacionan con instancias formales de capacitación y actividades académicas, como ser sugerencia de participación en seminarios de postgrado dictados por la propia universidad u otras propuestas académicas y/o en jornadas o charlas relacionadas y sugerencia de lecturas académicas con relación a educación y discapacidad.

Otras se relacionan con una formación relacionada directamente con las experiencias educativas, inicialmente se organizan encuentros de intercambio de situaciones áulicas para acordar estrategias de enseñanza que respondan a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, en el marco del campo disciplinar y los objetivos generales de cada asignatura. Se propicia que estos encuentros sean grupales, en el que los docentes, a partir del relato de las necesidades y situaciones de los estudiantes, intercambien estrategias de enseñanza posibles y se enriquezcan de las experiencias de otros colegas. También se generan espacios de intercambio posteriores a situaciones de observación y participación de los asistentes en las clases y encuentros con profesionales u organizaciones institucionales relacionadas a la situación de los estudiantes.

En reuniones vinculadas a proyectos de extensión, se han dado de forma espontánea conversaciones respecto a las vivencias y experiencias de los docentes sobre la situación de estudiantes con discapacidad. Desde allí se considera deseable y posible generar espacios formativos entre docentes de la universidad y otros profesionales relacionados a procesos de inclusión, en torno a la transferencia de lo aprendido, desafíos y posibilidades de intercambio y conformación de redes institucionales.

Estas configuraciones formativas colocan la experiencia en primer plano, brindando la posibilidad del surgimiento de historias y vivencias compartidas, donde los saberes aparecen como sostén, dando lugar a la aparición de la palabra del otro; donde el conocimiento académico se corre a un lugar en el que da la posibilidad de subjetivar las relaciones educativas.

BIBLIOGRAFÍA

- ARDOINO, J. (2000).** «El acompañamiento como paradigma». *Prácticas de formación y análisis*, 40. Francia: Universidad de París-VIII.
- ARGENTINA.** Universidad Nacional de Río Negro. Consejo de Docencia y Vida Estudiantil. Resolución N° 011/14.
- CONTRERAS, J. y Pérez de Lara, N. (2010).** *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- DE LA GARZA TOLEDO, E. (2002).** *La Epistemología Crítica y el Concepto de Configuración: Alternativas a la estructura y función estándar de la Teoría en Epistemología y sujetos: algunas contribuciones al debate*. México: Plaza y Valdez editores.
- FERRY, G. (1993).** «Pedagogía de la formación». *Novedades Educativas*. Capítulo 1. Buenos Aires: Eds. FFL-UBA.
- JOURDAN, C. (2006).** «Barreras simbólicas». *Duoda. Revista d'Estudis Feministes*, 30, 33-40.
- LARROSA, J. y Skliar, C. (2009).** *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Ed. Homo Sapiens y Flacso Argentina.

ARTÍCULO 10. UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, CENTRO DE COMUNICACIÓN ACCESIBLE.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES.

SECRETARÍA DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Y BIENESTAR ESTUDIANTIL. PROGRAMA DISCAPACIDAD Y UNIVERSIDAD. discapacidad@rec.uba.ar, secexten@rec.uba.ar

Resumen

La Universidad de Buenos Aires, a través del programa Discapacidad y Universidad, está trabajando en el desarrollo de un Centro de Comunicación Accesible destinado a lograr la plena accesibilidad física, comunicacional, cultural y pedagógica en todos sus ámbitos. Las características de masividad y dispersión geográfica de nuestra universidad nos desafían permanentemente a la hora de proponer estrategias que permitan que sus estudiantes y trabajadores transiten por la institución con la menor cantidad de barreras posibles. Este artículo describe el proyecto del Centro de Comunicación Accesible, presentado en la Convocatoria de Accesibilidad Académica 2015, realizada por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. Incluye talleres de capacitación presencial para la producción de textos y lectura académicos destinados a la formación de estudiantes universitarios con discapacidad auditiva, y el diseño e implementación de procesos, apoyos y ajustes razonables, a través del uso de la tecnología.

Introducción

La UBA realiza cada 4 años censos de su población de estudiantes, docentes y no docentes, y luego va implementando actualizaciones anuales destinadas a quienes no se incluyeron previamente por omisión o ingreso. En 2011 se realizaron los censos de estudiantes y docentes, y en 2012, el de no docentes.

En esa ocasión se solicitó al programa la preparación de una batería de preguntas a fin de seleccionar las que serían incluidas en dichos instrumentos. Durante varios meses se trabajó con el equipo que preparaba el censo y se arribó a un conjunto de preguntas de respuesta voluntaria sobre la presencia de discapacidad.

Para contextualizar los datos obtenidos en esa ocasión, ya que el censo actual aún no se ha completado en todos los estamentos, mencionaremos los datos referidos a cantidades totales de personas relevadas. El Censo de Estudiantes realizado en 2011 arrojó una matrícula de 262.932 estudiantes de grado, 14.212 de posgrado (20.435 contando las actualizaciones) y 4.543 que cursan en los establecimientos de Nivel Medio dependientes de la universidad, mientras que cursan materias en el Ciclo Básico Común 80.060 estudiantes (45.422 nuevos ingresantes y 34.638 remanentes). Según el censo de docentes de 2011, desarrollaban actividades laborales 28.232 trabajadores. El relevamiento censal de personal no docente de 2012 informó 11.728 trabajadores.

A continuación, los resultados obtenidos en las preguntas sobre discapacidad, con la salvedad de que se incluyen datos hasta 2013:

Estudiantes: en el censo de 2011 y actualizaciones posteriores declararon tener alguna discapacidad un total de 2.498 estudiantes de grado (0,7% a 0,9%, según el año), distribuidos en 210 estudiantes ciegos o con dificultad severa para ver, 356 sordos o hipoacúsicos, 44 con dificultades para hablar, 659 para usar miembros superiores o inferiores, 91 con alguna combinación y 1.173 con otras discapacidades no especificadas.

En el caso de los estudiantes de posgrado, 117 declararon alguna discapacidad (0,5% a 0,8%, según el año), distribuidos en 11 visual, 17 auditiva, 4 para hablar, 39 para usar miembros superiores o inferiores, 51 no especificadas.

Docentes: declararon discapacidad 358 (1,3%), distribuidos en 24 visual, 53 auditiva, 4 para hablar, 112 para usar brazos o piernas, 165 no especificada.

No docentes: declararon discapacidad 403 (3,4%), distribuidos en 24 visual, 39 auditiva, 7 para hablar, 158 para usar brazos o piernas, 195 no especificadas.

Es necesario reiterar que la pregunta sobre discapacidad no era obligatoria, por lo que no necesariamente refleja la cantidad de personas con discapacidad que estudian o trabajan en la UBA, pero nos permite tener una aproximación.

De acuerdo a los datos antes mencionados, las dimensiones de nuestra universidad requieren de una organización sistemática de las tareas y de la conformación de equipos interdisciplinarios, a la vez que supone desafíos y demanda estrategias creativas.

El programa Discapacidad y Universidad fue creado en 2007, en el seno de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, a través de la Resolución N° 339/2007. Su trabajo se remonta, sin embargo, a 2002, cuando el Consejo Superior sancionó la Resolución N° 154/2002 que creó una comisión transitoria para la elaboración de pautas concernientes a las personas con discapacidad.

El programa está constituido por una Coordinación y representantes de las 13 unidades académicas, el CBC, áreas dependientes del Rectorado (Dirección General de Becas, Dirección de Orientación al Estudiante, Coordinación General de Deportes Universitarios), Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini, programa UBA XXI, obra social y los gremios docente y no docente de la universidad. Esta composición hace de este espacio un terreno multisectorial e interdisciplinario en el que circulan y se encuentran diferentes lógicas, intereses, saberes y prácticas.

Las actividades que se desarrollan en el marco del programa van desde propuestas vinculadas con la formación y la promoción de conocimiento sobre discapacidad, participación en diferentes convocatorias de orden académico-científico, tareas de orientación y acompañamiento de las trayectorias estudiantiles y la tarea docente y no-docente, colaboración con proyectos de investigación y extensión que se desarrollan en los diferentes espacios.

En forma simultánea a la consolidación de este ámbito se fueron generando, en las diferentes unidades académicas, áreas y direcciones, interesantes espacios de trabajo vinculados a la enseñanza, la investigación y la extensión, así como de gestión. Se alojan en diferentes ámbitos, bajo diversos

nombres, niveles de institucionalización, tareas y tienen diferentes objetivos. Si bien es cierto que desde el comienzo del programa la mayor cantidad de demandas de acción se han originado en los estudiantes, en los últimos tiempos comenzaron a aparecer situaciones vinculadas tanto al personal docente como al no docente. El trabajo conjunto con los gremios de personal docente y no docente permite introducir la temática de la discapacidad y generar respuestas apropiadas ante las diferentes situaciones emergentes, con una perspectiva más universal. Con el fin de unificar criterios, estrategias y acciones tendientes a superar la brecha entre una concepción tradicional excluyente de la diversidad y otra enfocada en la comunidad e inclusiva de la diferencia, se trabaja en forma interdisciplinaria para lograr la accesibilidad plena de la comunidad universitaria.

Centro de comunicación accesible UBA

Las características de masividad y dispersión geográfica de nuestra universidad nos desafían permanentemente a la hora de proponer estrategias que permitan que sus estudiantes y trabajadores transiten por la institución con la menor cantidad de barreras posibles. La UBA, a través de su programa Discapacidad y Universidad, está trabajando en el desarrollo de un Centro de Comunicación Accesible (CCA-UBA), a fin de encaminarse hacia la plena accesibilidad física, comunicacional, cultural y pedagógica en todos sus ámbitos.

La accesibilidad como concepto engloba el conjunto de tecnologías, productos, entornos, programas y servicios que eliminan barreras y que permiten el acceso de todas las personas –en la mayor medida posible– al entorno físico, al transporte, a la educación, a la salud, a los servicios públicos, a un programa de TV o a un sitio web, entre muchos otros terrenos de la vida. Y aunque se suele pensar que las acciones en favor de la accesibilidad están pensadas exclusivamente para personas con discapacidad, estas suelen ser aprovechadas por muchos otros sectores de la población, por lo que sabemos que las propuestas del CCA-UBA impactarán en la comunidad universitaria y en las personas que la transitan, con o sin discapacidad.

1. Objetivos específicos

- Crear el Programa institucional de comunicación accesible UBA en el ámbito de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil
- Promover el uso de la oferta de dicho programa para la comunidad universitaria que presenta discapacidad

2. Actividades

- Las actividades planificadas para este proyecto estarán destinadas, en principio, a los estudiantes con discapacidad sensorial (visual y auditiva), aunque se espera poder extenderlas al resto de la comunidad universitaria (personal docente y no docente) y a otros tipos de discapacidad.
- a) Talleres de capacitación presencial para la producción de textos y lectura académicos destinados a la formación de estudiantes universitarios con discapacidad auditiva. Los talleres estarán orientados a favorecer la

progresiva autonomía de los estudiantes en el acceso a los contenidos académicos en el contexto universitario. Los docentes constituirán apoyos e instrumentos facilitadores que guíen el aprendizaje, la producción de textos y la lectura. Las diversas actividades centradas en el análisis, la comprensión y la producción de textos escritos que contemplan la complejidad propia de este proceso, orientan la planificación y la textualización, e introducen técnicas de revisión y evaluación tanto colectivas como autónomas. Esto es fundamental para la comprensión y la producción de textos en su etapa de formación como para su posterior trabajo profesional. Se propone el dictado de talleres presenciales, articulados a través del programa Discapacidad y Universidad (Seube-UBA) y Prodisuba. Cada taller se desarrollará con la modalidad presencial, en dos niveles cuatrimestrales, con clases semanales de 3 horas cada una. La carga total es de 96 horas reloj. Se trabajará en grupos constituidos por no más de 20 participantes.

Indicadores de monitoreo:

- Cantidad de estudiantes con discapacidad auditiva que asisten al taller
- Cantidad de estudiantes con discapacidad auditiva que completan el taller
- Cantidad de estudiantes con discapacidad auditiva que aprueban el taller
- b) Diseño e implementación de procesos, apoyos y ajustes razonables (CCA-UBA propiamente dicho).

El CCA-UBA permitirá realizar interpretación en Lengua de Señas Argentina a través de un sistema de video interpretación remota, en forma simultánea con la clase, sorteando la necesidad de compartir el espacio áulico. Esta se constituye como única estrategia posible, en tanto ajuste razonable, para responder a la demanda de los más de 300 estudiantes con discapacidad auditiva que ya se encuentran cursando en alguna de las 24 sedes del CBC o en las diversas sedes de las 13 Facultades que conforman la UBA.

Las actividades principales del CCA-UBA serán:

- Implementación del CCA y capacitación de todos los usuarios (personal docente, técnico y administrativo, y estudiantes) para la utilización del recurso de video-interpretación de LSA por transmisión remota de video (VRI) que consiste en la intermediación del intérprete de LSA para que los usuarios del servicio (profesor/es, estudiantes hablantes de la LSA y/u otros estudiantes) que se encuentran en el mismo espacio físico logren comunicarse. El intérprete de LSA/español se encuentra en una tercera ubicación, generalmente un centro de contacto y transmisión habilitador. Es fundamental que el espacio áulico cuente con los dispositivos tecnológicos apropiados para que pueda establecerse la comunicación. Asimismo, contará con audiodescripción utilizando la misma infraestructura tecnológica.
- Producción de contenidos audiovisuales accesibles: los materiales de estudio seleccionados por los docentes para la utilización en aula requieren del diseño e implementación de sus contenidos en formato accesible, como

apoyos y ajustes razonables para los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. Los materiales filmados y grabados con los que las cátedras ya vienen trabajando serán objeto de revisión y edición en formato accesible para optimizar el recurso y asegurar su calidad, teniendo en consideración la perspectiva del diseño universal. Los contenidos audiovisuales producidos serán parte de un banco de contenidos audiovisuales accesibles que estará a disposición tanto de los docentes como de los estudiantes.

Se capacitará a los docentes para que el material a utilizar en las clases sea accesible en los casos en los que se pueda prever con antelación.

Indicadores de monitoreo:

- Cantidad de espacios físicos adecuados a la actividad prevista
- Cantidad de técnicos administrativos que recibieron la capacitación
- Cantidad de docentes que recibieron la capacitación
- Cantidad de estudiantes que recibieron la capacitación
- Cantidad de materiales recolectados
- Cantidad de materiales existentes procesados en formato accesible
- Cantidad de materiales nuevos procesados en formato accesible
- Cantidad de estudiantes que pudieron hacer uso de los mismos
- Detalle de las modificaciones resultantes de la evaluación del primer cuatrimestre del proyecto.

CONCLUSIONES

La masividad no debe ser un obstáculo para que los estudiantes reciban una enseñanza de calidad. La exsecretaria académica de la UBA, Dra. Edith Litwin, decía al asumir su cargo en 2008:

En todos los casos, la masividad requiere que los estudiantes conozcan y reciban clases de los profesores con experiencia que asumen la responsabilidad de la docencia en los grupos numerosos, el diseño de estrategias de enseñanza innovadoras y sistemas de evaluación diseñados con instrumentos válidos y confiables.

En la ponencia presentada en las Jornadas Nacionales Discapacidad y Derechos Humanos realizadas en 2014, en la UNGS, lo expresamos:

Con el fin de unificar criterios, estrategias y acciones tendientes a superar la brecha entre una concepción tradicional excluyente de la diversidad y otra enfocada en la comunidad e inclusiva de la diferencia, se trabaja en forma interdisciplinaria para lograr la accesibilidad plena de la comunidad universitaria. Empezamos haciendo referencia a nuestra universidad como organización compleja en la que los esfuerzos y logros se codean con los

obstáculos y los conflictos. Encontramos en las propuestas innovadoras que surgen de la reflexión conjunta, del trabajo colaborativo, de la socialización de saberes que surgen de lo que nos es común y de lo diferente, la posibilidad de promover cambios concretos que redunden en la plena accesibilidad en la comunidad universitaria. Creemos que es hora de apelar a nuestros saberes previos en tanto bagaje de conocimientos que nos habilitan a trabajar con y para la diversidad, dando lugar al intercambio entre diferentes saberes disciplinares y promoviendo nuestra capacidad creativa para construir una universidad inclusiva.

ARTÍCULO 11. BUENAS PRÁCTICAS PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES. DIVISIÓN DE SALUD Y DISCAPACIDAD.
GABRIELA CAPEL, KARINA MEANA, ÁGUEDA FERNÁNDEZ Y BRUNO DE ANGELIS.
GCAPEL@UNQ.EDU.AR

Resumen

En concordancia con las políticas educativas, la Universidad Nacional de Quilmes ha desarrollado múltiples actividades tendientes a la equiparación de oportunidades para la integración de las personas con discapacidad. De esta manera, desde la División de Salud y Discapacidad, junto a los diferentes claustros y en un trabajo articulado con otras áreas como Biblioteca, Turismo Accesible y Dirección de Materiales Didácticos de la SEV, se lleva a cabo la guía *Buenas Prácticas para la Atención de Personas con Discapacidad en la Universidad*, con la finalidad de garantizar la accesibilidad de la bibliografía de estudio, brindar estrategias y herramientas para la adecuación y adaptación para todos los estudiantes con discapacidad que lo requieran durante su recorrido académico. De manera de que toda la comunidad universitaria tenga acceso a las recomendaciones sugeridas al momento de contactar con una persona con discapacidad.

Palabras clave: buenas prácticas, educación, accesibilidad.

keywords: good practices, education, accessibility.

La Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) ha desarrollado múltiples actividades tendientes a la equiparación de oportunidades para la integración de las personas con discapacidad y es miembro de la Red Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos del Consejo Interuniversitario Nacional.

En 2009, la Comisión de Discapacidad de la UNQ, que se ha constituido en parte activa de la RID, antes mencionada, organismo que depende del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), trabaja de manera articulada con la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación. Esta comisión surge en la UNQ como un área de estudio y de permanente atención de las personas con discapacidad, con el claro propósito de favorecer su inclusión plena dentro del ámbito universitario, procurando optimizar su accesibilidad física, comunicacional, cultural y pedagógica en todas sus áreas.

Con esta experiencia, en 2014, la universidad planteó la necesidad de brindar un servicio más amplio a la comunidad universitaria, garantizando la inclusión, resolviendo crear la División de Salud y Discapacidad, lo que implicó la decisión política de formalizar un espacio que si bien ya se encontraba desarrollando acciones múltiples en torno a una problemática de notable trascendencia y actualidad, con su institucionalización logró un profundo impacto tanto al interior de la universidad como también para la comunidad.

De esta manera, junto a los diferentes claustros y el trabajo articulado con otras áreas como la Biblioteca, Turismo Accesible y la Dirección de Materiales Didácticos de la SEV, se llevó a cabo un trabajo de búsqueda de inclusión de todos y todas.

La Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) reconoce: «La importancia de la accesibilidad al entorno físico, social, económico y cultural, a la salud y la educación y a la información y las comunicaciones, para que las personas con discapacidad puedan gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales» (Nota 1). Argentina adhirió tanto a la Convención como al Protocolo Facultativo por Ley 26.378 en 2008 y reconoció el rango constitucional de los derechos de las personas con discapacidad.

La Ley 26.206 de Educación Nacional Argentina, la Ley 24.521 de Educación Superior y su modificatoria, y la Ley 25.573, referida específicamente a la Educación Superior de las personas con discapacidad, establecen que «el Estado deberá garantizar la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad» (Nota 2).

En su artículo 11, inciso n, la Ley de Educación Superior hace hincapié en «brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos» (Nota 3).

Asimismo, su modificatoria en varios artículos indica que

los estudiantes de las instituciones estatales de educación superior tienen derecho a ingresar al sistema sin discriminaciones de ninguna naturaleza, a obtener becas, créditos y otras formas de apoyo económico y social que garanticen la igualdad de oportunidades y posibilidades, particularmente para el acceso y la permanencia en los estudios de grado y en especial las personas con discapacidad tendrán derecho, durante las evaluaciones, a contar con los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes; formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales, en particular de las personas con discapacidad, desventaja o marginalidad; y formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad incluyendo la enseñanza de la ética profesional y la formación y capacitación sobre la problemática de la discapacidad (Nota 4).

Todas estas leyes deben ir acompañadas por políticas activas tendientes a posibilitar tanto el ingreso, la permanencia y la finalización de los estudios, teniendo en cuenta los tránsitos flexibles requeridos, como la calidad de la educación a los estudiantes con discapacidad. Se requiere también el cumplimiento de las leyes vigentes en materia de trabajo para el propio personal de las universidades.

Conclusiones

Esta guía intenta brindar información y sugerencias a toda la comunidad universitaria sobre buenas prácticas al momento de interactuar con personas con discapacidad. Desde 2009, la Universidad Nacional de Quilmes trabaja en la búsqueda de una educación inclusiva de calidad, acompañando las diferentes políticas educativas del Ministerio de Educación de la Nación.

Con mucho esfuerzo y trabajo en red, las diferentes universidades públicas han mejorado tanto su accesibilidad física como comunicacional y académica. Sin embargo, todavía queda mucho trabajo para cambiar modelos teóricos y prácticos sobre la temática de la discapacidad que persisten en nuestra sociedad. Esto sigue generando situaciones de exclusión y falta de reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad.

Argentina ha logrado su adhesión a la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, pero requiere de instrumentos legales que regulen y garanticen que estos derechos se cumplan.

Asimismo, queremos dar a conocer el espacio de Salud y discapacidad que se encuentra a disposición de toda la comunidad universitaria, a los fines de acompañar, asesorar e informar sobre la temática, articulando con otras áreas de la UNQ, con el objetivo claro de garantizar la inclusión con calidad de nuestros estudiantes.

Finalmente, agradecemos la colaboración de todos los integrantes que participaron en la construcción de esta guía, que será de gran utilidad para toda la comunidad de la Universidad Nacional de Quilmes.

Notas al pie

1. ARGENTINA. Cámara de Senadores y diputados de la Nación. (2002). Ley Nacional de Educación Superior N° 25.573. Modificación de la Ley N° 24.521. Disponible en http://www.fca.unl.edu.ar/media/no_docente/concurso_cat_II_2015/Ley%20Nordm%2026_002_%20REGIMEN%20DE%20TITULOS%20MODIFICA%20LEY%2024_521_.pdf.
2. Ídem.
3. Ídem.
4. Ídem.

BIBLIOGRAFÍA

- ACCEDO, G. (2005).** *Pautas para el diseño de entornos educativos accesibles para personas con discapacidad visual*. ONCE: Castellano. Disponible en <http://www.once.es/appdocumentos/once/prod/SSED%20Pautas%20de%20diseno%202005.doc>
- ALONSO LÓPEZ, F. (2003).** *Libro Blanco, por un nuevo paradigma, el diseño para todos, hacia la plena igualdad de oportunidades*. España: IUEE, ACCEPLAN. Disponible en <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6748/libroblancoaccesibilidad.pdf>
- ARGENTINA. Cámara de Senadores y diputados de la Nación. (2002).** Ley de Educación Superior N° 25.573. Modificación de la Ley N° 24.521. Disponible en <http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anejos/70000-74999/73892/norma.htm>
- COMISIÓN UNIVERSITARIA SOBRE DISCAPACIDAD (CUD) (s.f.)** Universidad Nacional de La Plata. Disponible en <http://www.unlp.edu.ar/discapacidad>
- COMITÉ DE ENTIDADES REPRESENTANTES DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD (2009).** *Consejos para un trato adecuado a las personas con discapacidad*. España: Cermi-Aragón.
- CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL (2011).** *Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas. Profundización y avances en su implementación*. Acuerdo Plenario N° 798/11.
- DÍEZ, E. [et al.]. (2011).** *Espacio Europeo de Educación Superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad*. Disponible en http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26032/Espacio_Europeo_Educacion_Superior.pdf
- FERNÁNDEZ, A. (2014).** «Turismo accesible. Atención al Cliente con Capacidades Restringidas». En *Temas de gestión en Hotelería & Gastronomía*. Argentina: Departamento de Economía y Administración, Universidad Nacional de Quilmes.
- HILERA-GONZÁLEZ, J. y Campo-Montalvo, E. (eds.) (2015).** *Guía para crear contenidos digitales accesibles: Documentos, presentaciones, vídeos, audios y páginas web* (1ª ed.) Alcalá de Henares, España: Universidad de Alcalá.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (2008).** *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo facultativo*. Disponible en <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- PERALTA, A. (2007).** *Libro Blanco sobre universidad y discapacidad*. Madrid: Grafo. Disponible en <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO20244/Libroblancosobreuniversidadydiscapacidad2.pdf>
- PÉREZ, S. y Peiró, M. (2011).** «Accesibilidad edilicia y comunicacional en las universidades». En *Hacia una Universidad Accesible. Construcciones colectivas por la discapacidad*. La Plata: Edulp.
- UNESCO (2009).** *Conferencia Mundial de Educación Superior: Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*. Disponible en http://www.me.gov.ar/spu/documentos/Declaracion_conferencia_Mundial_de_Educacion_Superior_2009.pdf
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA (2010).** *Protocolos de Accesibilidad. Resoluciones de Consejo Superior 1386, 1389 y 1390*. Disponible en <http://www.unc.edu.ar/vidaestudiantil/inclusion/discapacidad/protocolos>
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SARMIENTO (2009).** *Manual de Buenas Prácticas en Discapacidad*. Disponible en http://www.ungs.edu.ar/ms_bienestar/wpcontent/uploads/2011/12/manual-de-buenas-practicas-en-discapacidad.pdf

ARTÍCULO 12. TEORÍA DE LOS ESPACIOS DIVERGENTES. ¿QUÉ HACER CON LO QUE SE NOS PRESENTA COMO INUSUAL?

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA NACIONAL. FACULTAD REGIONAL AVELLANEDA. DEPARTAMENTO DE RETENCIÓN Y SEGUIMIENTO DE ALUMNOS DE LA FACULTAD REGIONAL AVELLANEDA. PROGRAMA DE ACCESIBILIDAD E INTERVENCIÓN EN LA DIVERSIDAD (PRAVIC) LICENCIADA ESPECIALISTA SILVINA MARÍA MENÉNDEZ (NOTA 1). depto.retencionyseg@gmail.com

Resumen

En este escrito se desarrollará un trayecto de trabajo que surgió como consecuencia del pedido de intervención por parte del personal no docente de una Facultad del conurbano bonaerense al Equipo de Orientación y Tutoría que funciona en dicha institución (FRA-UTN), a partir de la situación de salud de un estudiante de primer año de Ingeniería que había sufrido una descompensación y posterior internación durante un parcial de Análisis Matemático en mayo de 2014 y su reingreso al año siguiente. En este camino de formalización de la experiencia se ha tomado como clave la dificultad y el obstáculo para leer la lógica que puede estar operando en esta escena. Para ello, será fundamental la reflexión sobre nuestra posición y el tipo de respuesta que nos toca gestionar como construcción de una orientación de trabajo. El presente estudio fue realizado en el marco de la especialización Psicoanálisis y prácticas socioeducativas de Flacso (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina), a partir de la experiencia que se desarrolla en la Facultad Regional Avellaneda (UTN) desde la implementación del programa Pradiv.

Palabras clave: prácticas socioeducativas y psicoanálisis, malestar, síntoma social, conversación.

El dispositivo en donde funciona el área de orientación está constituido dentro del Departamento de Retención y Seguimiento de alumnos de una universidad nacional, área en la que me desempeño como psicóloga en el espacio de orientación y co-coordinadora del equipo de tutores. El departamento fue creado en 2010, pero el programa que dio origen al mismo data de 2002 y tiene como antecedente una experiencia piloto conocida desde 1999 como Proyecto Alfa.

El objetivo de dicho espacio es mejorar el desempeño académico de los alumnos y la capacidad de retención institucional. Para ello, se propone instalar, mantener y mejorar en forma continua un sistema de tutorías diversificadas en función de atender las necesidades académicas, formativas y personales de los alumnos a lo largo de las carreras; desarrollar un sistema de seguimiento de sus acciones que permitan su evaluación, producir conocimiento sobre la población estudiantil y sus trayectorias educativas. Además, en 2015, se creó el Programa de accesibilidad e intervención en la diversidad (Pradiv).

Su objetivo es la generación de un espacio para la elaboración de estrategias de indagación e intervención que permitan la inclusión real de las personas con requerimientos físicos o funcionales específicos, temporales o permanentes, en el entorno universitario de nuestra institución. Ambos

programas funcionan entrelazados, ya que la atención a la diversidad es el objetivo de la función tutorial.

Se ha creado también un espacio central de orientación donde se trabaja interdisciplinariamente, que intenta poner en conversación las derivaciones o las solicitudes de intervención que pueden generarse desde distintos ámbitos: tutores, docentes, bedeles, secretaria académica, etcétera. Además de plantear estrategias de intervención teniendo en cuenta la particularidad de cada situación, eso implica la construcción del caso, sin olvidar que el caso no está ahí, sino que es algo a construir, a narrar. Esta construcción supone ir de lo general (el malestar en las prácticas) a lo singular (lo más propio), tocando lo particular (algunos obstáculos recurrentes) de algunos problemas comunes entre colegas que lidian con situaciones similares. Esa es la orientación: hacer lugar a lo que inquieta, molesta o se presenta de forma inusual.

La pregunta por lo que «no avanza», por lo que «no se adecua», implica pensar en dispositivos que permitan poner a trabajar algo del malestar, sintomatizar(lo) y, por tanto, interrogarlo, hacerlo hablar, delimitarlo, situarlo. Abrirlo en sus detalles y cernir en un campo de trabajo supone advertir el lugar de enunciación desde el que intervenimos cada vez y la especificidad de las lecturas desde las cuales nos orientamos para abordar cada situación a la que somos convocados.

Abordar la construcción del caso implica, entonces, comenzar a reflexionar sobre aquello que se nos presenta como inusual, como dificultad. Se suele interpretar a la dificultad como un producto de procesos internos o propios de los sujetos influenciados positiva o negativamente por variables externas o, por el contrario, puede ser leída como producto de situaciones específicas en las que el sujeto y la situación escolar forman una trama indisociable.

Es decir, la «educabilidad», como explica Baquero (2001), no es una propiedad intrínseca a los sujetos que podamos exigir o que se pueda adquirir, sino que es una propiedad de la situación educativa, co-producida en un sistema de interacciones, «por tanto estará delimitada por las condiciones, los alcances y los límites que posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos particulares en situaciones definidas».

Sin negar la existencia de dificultades de aprendizaje, físicas, etcétera, fuimos poniendo en conversación aquellos significantes que nos atravesaban de distinta forma a los integrantes de este equipo, formulando en voz alta todas las preguntas que empezaban a surgir como, por ejemplo: ¿Cómo acompañar?, ¿hasta dónde acompañar?, ¿cuál es nuestro límite?, ¿qué hacer con lo inhabitual, con lo inusual? Será a partir de asumir un no saber que podrá darse lugar a la «conversación»; conversación que mantenga las preguntas abiertas y nos relance también en dirección a otras disciplinas, en la búsqueda de nuevas claves de lectura que se constituyan en herramientas.

Para ello, será fundamental incluir en nuestra conversación al sujeto como ser hablante. Sus dichos, sus decires, sus enunciados y su lugar de enunciación. Sabiendo que entre enunciado y enunciación hay siempre una distancia. El sujeto

en su relación al Otro y en su relación a los semejantes. Será entonces la primera apuesta del equipo brindar un espacio a lo que Máximo tiene para decir.

Dimensión subjetiva: ¿Cómo pensar la subjetividad de Máximo en su relación al Otro?

Máximo comienza a cursar nuevamente el primer año de Ingeniería Electrónica al siguiente año. Viene al espacio de orientación y lo primero que dice es que no recuerda nada después del episodio ocurrido en mayo del año pasado. Me pregunta quién soy y si soy psicóloga, como le ha comentado su tutor. Dice, además, que él necesita un psicólogo porque se ha olvidado de todo lo que le pasó el último año y que no sabe cómo va a hacer para rendir las matemáticas porque no recuerda nada de «eso». Pregunta si puede volver a cursar el seminario de ingreso (que tiene aprobado y que recursó tres veces) para repasar matemática.

Trae, también, un certificado del neurólogo que dice solamente que Máximo no puede fijar su atención más de tres horas diarias. Relata que en 2005 «volvió a nacer», que tuvo un accidente cerebro vascular muy importante cuando estaba en el segundo año del secundario que desencadenó en varias operaciones y que su médico no puede creer que haya sobrevivido y que, además, quiera estudiar Ingeniería. Comenta asimismo que el neurólogo le explicó que no debe pasarse de esas horas porque su cerebro no resiste y que tiene varias preguntas que me quiere hacer. Acordamos que comience a venir los lunes para hablar de estos temas que le preocupan y pensar juntos un camino a recorrer.

En el transcurso del primer cuatrimestre de cursada, Máximo viene regularmente los lunes, y el tema más recurrente es su preocupación por las matemáticas y las materias. El relato sobre su descompensación parece estar totalmente desafectivizado, dice que no sabe qué le pasó, pero que de repente «todo se borró».

Dice, además, que este último episodio fue por una «contractura». Habla de todas las horas que pasa tratando de estudiar lo «olvidado». Pide clases particulares de matemáticas y gira incesantemente sobre este tema. Nada de lo que cuenta parece afectarlo ni implicarlo. Como si lo sucedido o lo relatado le fuera ajeno. Me pregunto en este momento, si este relato está dando cuenta de cierta incapacidad de tener experiencias o más bien de hacer experiencia con lo sucedido. Podríamos suponer que el ACV y el episodio posterior, en tanto irrupción de lo real, no han podido ser interrogados, ¿se tratará de puros signos plenos de sentido? ¿Serán signos holográficos que habrán dejado fuera de juego al inconsciente? Rocca (2010) en *Sujeto y subjetividad en la clínica* señala:

no se trata de la significación de determinadas experiencias más o menos felices, más o menos funestas, sino de las consecuencias de las experiencias que no tienen lugar. Por lo que no tiene sentido ni producen interrogación alguna. Como si no dejaran marca alguna, salvo por ese llamativo matiz de des-implicación o de no subjetivación.

Si bien algo puede parecer subjetivado en el discurso de Máximo, pese a alguna huella presente, eso no implica la emergencia del sujeto de la enunciación. Como si la experiencia hubiera quedado cristalizada en un sentido único (la contractura), sin fisuras, sin la vacilación que supone la caída de un sentido y la emergencia de otro. Movimiento que justamente nos permitiría localizar algo de la emergencia del sujeto, no tanto por lo verdadero del nuevo sentido, sino por el movimiento mismo que tiene lugar. Azubel (2014) asegura que

la des-implicación y la ausencia de lecturas de lo acontecido dificulta, si no imposibilita, la función de la enunciación subjetiva, quedando aparentemente fuera de juego la dimensión de verdad que para su despliegue tiene como condición el registro de implicación respecto de lo dicho y de lo acontecido.

Agrega, asimismo, «la cristalización dificulta, e impide, la creación y las funciones relativas al aprendizaje [...] Por eso se advierte lógicamente que la implicación se sitúa en las antípodas de la posición de objeto. Más acotadamente, de la victimización».

Brignoni (2014), por su lado, dice que «los cuerpos en sí no hablan. Para que hablen tiene que haber alguien que les suponga un decir». El cuerpo forma parte de la construcción del saber tanto en su vertiente de cuerpo regulado o en la del cuerpo desregulado. Es así como regulación y desregulación implican un goce que puede hacer vínculo o bien, por el contrario, pueden dejar al sujeto en la más profunda soledad como pareciera ser el caso de Máximo, ya que ese modo de emergencia del goce desregulado manifiesta el sufrimiento que el sujeto solo puede expresar con su cuerpo cuando convulsiona, cuando se borran partes de su memoria, cuando se pierde.

Por consiguiente, es necesario construir y sostener el espacio para que ese hablar se convierta en un decir. Freud plantea respecto de las neurosis traumáticas en el capítulo IV de *Más allá del Principio del Placer*: «En aquellos casos en que una cantidad de energía no ligada ha traspasado la barrera anti estímulo, no puede esperarse la producción de sueños de realización de deseos en tanto formaciones del inconsciente, antes que esa energía haya sido ligada simbólicamente». No poder responder con la liviandad del significante, con la equivocidad del significante, produciendo formaciones del inconsciente, deja al sujeto indefenso y la demanda del Otro puede impactar directamente sobre el organismo. No se trata entonces de interrogar la lesión, sino de interrogar esa demanda holofrásica que no pudo ser interrogada por el sujeto.

¿Qué indicios nos ofrece esta situación para pensar el estilo de la institución y el modo en que recoge las soluciones segregativas?

Máximo, acompañado por su tutor, comienza a participar de los distintos espacios de consultas que la Facultad proporciona y de otros que se abren

específicamente para él, teniendo en cuenta que solo puede cursar por la mañana, ya que su familia tiene temor a que viaje solo de noche y que tenga otro episodio de desorientación como ya ha sucedido. Asiste, asimismo, al espacio de asesoría pedagógica los lunes.

La propuesta del trabajo institucional en este caso es anudar lo individual y lo grupal. Su fundamento esencial es un nuevo tratamiento del saber, destinado a impedir que se vuelva persecutorio. Es por eso que nos orientamos en la clínica del *sinthome*, que Lacan escribe de forma diferente al síntoma. No solo son el significante amo y las identificaciones los que pueden funcionar como punto de almohadillado. El *sinthome* puede hacer las veces de suplencia del punto que no está. Otro de los puntos fundamentales son las reuniones frecuentes de todo el equipo.

Además de tener una función de coordinación del trabajo, constituyen un lugar en el que se construye una línea de trabajo para cada uno de los estudiantes. Hablar de un estudiante, de sus *impasses* o de los *impasses* del equipo, produce efectos que intentan producir una destitución recíproca de nuestro saber *a priori* sobre él. La reunión tiene que permitirnos reencontrar un cierto dinamismo de nuestro saber, a veces coagulado. Una nueva hipótesis, una pista inédita, produce un efecto de relanzamiento. Para ello, es necesario dejar un vacío central, un resto, poner en suspenso el saber fruto de nuestra experiencia, hay que ocuparse día a día de agujerear la densidad de los enunciados, de sostener lo inédito de una palabra en la reunión, de invitar a ponernos al trabajo.

Hacia mediados del cuatrimestre se comienzan a observar quejas constantes de Máximo al espacio de consultas, hacia los docentes, hacia el tutor por no responder de inmediato a sus pedidos por correo electrónico, etcétera; hacia mi espacio con él porque debe esperar un lapso de una hora entre que termina de cursar y el horario que tiene asignado, etcétera. Frente a las sugerencias de estudio, de cualquier acción autónoma que él debe realizar, como ir a la biblioteca a buscar información sobre un tema determinado o buscar algún tutorial en Internet, responde que «él solo no puede».

Esta queja es percibida también por el tutor, quien se acerca a hablar del tema al espacio de orientación. Menciona el malestar de los docentes de los espacios de consultas por la actitud de Máximo. Este malestar que se presenta en el equipo de orientación y en el estudiante ¿qué está enunciando?, ¿algo del síntoma social estamos reproduciendo con las acciones que estamos llevando adelante? Tizio (2014) refiere:

el síntoma social se sostiene de la homogeneización, se construye como una categoría colectiva. Se pueden atribuir predicados universalizados como atribución de un –supuesto ser– que puede tapar la incertidumbre de los profesionales pero que construirá la piedra con la que van a tropezar mañana.

Así se hacen conjuntos a partir de un rasgo: «el enfermo neurológico, el recursante, el estudiante con problemas», por ejemplo, y a partir del mismo se generalizan las atribuciones «son...» y se estandarizan protocolos de intervención. Tizio agrega:

esta apariencia de homogeneidad que presenta el síntoma social y que se eleva a categoría, es un intento de nombrar un goce desregulado proponiendo tratamientos que producen formas de rechazo cada vez más fuertes porque lo segregado siempre retorna. [...] Obturando la división subjetiva con identificaciones que confunden el ser con el tener, es decir, produciendo una sustancialización de las categorías. O aplastando el síntoma con respuestas preestablecidas sin saber que esto genera una transferencia negativa.

En este sentido, podemos pensar que la queja de Máximo puede ser leída en términos transferenciales con relación al rechazo del síntoma en algunos de los docentes y también en el propio equipo de orientación. De ahí que la detección de este nuevo punto de detención, de obstáculo, nos lleva a proponer una reunión para volver a poner en conversación el caso con algunos de los docentes de los espacios de consulta y el tutor.

En esa conversación aparecen argumentos polarizados: en la vertiente de culpabilización se cuestiona que el estudiante no utilice los recursos de la Facultad, centrando toda la responsabilidad en Máximo. Dicen al respecto: «Máximo se queja de todo y pretende que le demos todo servido, así no va a poder recibirse».

La otra vertiente que aparece es la victimización. La responsabilidad se ubica ahí, del lado del Otro, pues el sujeto aparece como víctima. Posición en la que muchas veces me encuentro sosteniendo este «solo no puede». Estas perspectivas polarizadas obturan la división subjetiva que es el lugar del que puede brotar la pregunta sobre cómo incide cada uno en lo que le sucede. Esto tiene efectos en los sujetos, pero también en los profesionales. El ejercicio de una función no se reduce solamente a un encargo social señala Tizio (2014) y refiere al respecto que

las definiciones dominantes son aplicadas, a veces sin saberlo, por los agentes que trabajan en los dispositivos de gestión de los llamados síntomas sociales. Ya Renouard en 1990 había señalado que lo que se consideran síntomas sociales [...] no son realidades directamente observables, sino que son el resultado de las intervenciones, del funcionamiento y de los modos de operar de los dispositivos de gestión.

Este malestar, que surge en el interior del equipo y en los docentes como un síntoma social de rechazo a la subjetividad, pone en evidencia cómo la dimensión cultural infiltra con su rechazo la dimensión institucional. Malestar

y punto de detención que nos convoca a repensar el estatuto del saber, es decir, a emprender un trabajo de vaciado de este y otros sentidos como, por ejemplo: «solo no va a recibirse o tiene todo servido». Interrogando, además, por la función. ¿Nuestra función es que Máximo se reciba o es conectarlo con el conocimiento? ¿Qué sería darle todo servido?, ¿asistencialismo?, o de lo que se trata es de encontrar y producir las condiciones pedagógicas para el aprendizaje.

Será esto clave para producir un nuevo anudamiento (¿ahora sintomático?). Núñez (2010) nos lo recuerda de la siguiente manera:

es importante destacar que del lado educativo se trata de no quedar enganchado en los síntomas que el sujeto presenta. Si se entra en esa dinámica en la práctica educativa se inicia una espiral de agresión y de violencia que es difícil detener. Ya Bernfeld señalaba que cuando los educadores se deslizan al terreno que el sujeto propone, dejan, abandonan o dimiten del «lugar del educador», en palabras de María Zambrano. [...] De lo que se trata en el campo de lo educativo es de no cejar en aquello que toca hacer.

Núñez plantea que preservar el «lugar es esencial porque el lugar denota la función».

¿Se puede pensar lo que molesta como la diferencia entre lo que dicen las palabras y lo que desborda del cuerpo? ¿Cómo causar a Máximo para que diga con palabras en la escena educativa?

En los sucesivos encuentros, Máximo continúa con la «queja» hacia los diversos espacios, horarios, modalidades, etcétera. Como si en esa queja algo de su modo de relación con el Otro se personifica. Siguiendo a Azubel (2014), en «Acerca del lugar de la víctima: Responsabilidad \diamond victimización», señala un losange (\diamond), una forma de rombo que utiliza Lacan para caracterizar una disyunción. Si hay victimización, no puede estar implicada la responsabilidad. Marcaría un antagonismo que no admite articulación. O lo uno, o lo otro.

Es decir, el problema de quedar fijado en un punto de victimización es que se transforma una circunstancia en una condición de identidad. Con la consecuencia plausible de que se instale una resistencia inconsciente para salir de ese rol de víctima en la medida en que dicho rol queda constituido como una especie de fortaleza en la que Máximo queda ajeno al propio destino. Dicha ajenidad o no implicación estaría sostenida por un sentimiento o convicción de impotencia que pasa a constituirse en el punto «fuerte» de la propia identidad.

Pero, ¿cómo virar de una posición de objeto (en la que está alienado) a una posición activa y de implicación? Cuanto más vaciado de potencia está el propio sujeto como se lo observa a Máximo, más se alimenta el supuesto poder del Otro, a quien se dirigen las demandas sin que en las mismas presenten puntos de implicación o responsabilidad subjetiva. Haciendo difícil que se pregunte: «¿Qué tengo que ver con esto que me pasa?» o también ¿qué puedo hacer con esto que me ha pasado?

Preguntas que denotan un pasaje a la implicación subjetiva. Es así como al lunes siguiente nuevamente comienza el encuentro con la queja que empieza a hacerse habitual. Con la idea de producir cierto viraje, se hace hincapié en que esto que a él no lo conformaba del todo es lo que la Facultad puede ofrecer y que está en él dejar de enojarse, por lo que no «es» para conectarse con lo que sí es posible. Intervención que apunta a hacer consistir al Otro. Poner en acto la función de prohibición y límite al goce que pareciera estar enmascarado en esa posición de cierta victimización.

Azubel afirma en este sentido (2014) que

la mejor ayuda, si bien limitada, que podemos ofrecer a un sujeto que ha padecido la irrupción de una realidad injusta y desconcertante, es dejar de ver lo que de víctima tiene (congelado en un rasgo de identidad) para proponer vías alternativas de fortalecimiento en un registro «sublimatorio», que tenga derivas en dispositivos de inclusión.

A la semana siguiente se presenta diciendo, con relación a la descompensación del año anterior, «es como si en ese momento se hubieran abierto espacios divergentes, el que fui X.903923% y el que soy X.102354%».

Le pregunto por los números y dice que son sus legajos en la Facultad antes del episodio y después del episodio, y refiere: «es como si me hubiera reseedado, me borré», y los números son las variables de dos espacios divergentes, son como si la misma realidad, en coordenadas de espacio divergentes, puedan variar sus elementos, el que fui y el que soy. Dice, además, que es como en una de las historias de *animé*. Le pido que me cuente la historia y relata un protagonista que para salvar a su hijo entra en un espacio divergente, paralelo, donde se puede hacer aquello que no se puede en la realidad. Asegura, también, que es fanático del género y que para poder verlas comenzó a estudiar japonés. Supone que el estudiar japonés fue lo que hizo que saliera adelante. Afirma que cada vez se fue metiendo más y más en el estudio del japonés porque era algo que solo él podía entender y que su familia no tenía acceso a ello. Además, trae varios cuadernos donde, después del ACV, comenzó a escribir lo que sentía por miedo a olvidar.

Refiere «las explicaciones sobre mi ACV “madre” las atribuye a la brujería, yo lo explico desde la física porque voy a ser ingeniero». Me pregunto si este guion, este relato que comienza a desplegarse será parte de que algo comienza a devenir en experiencia.

El relato que Máximo presentaba en las primeras entrevistas parecía indicar que la irrupción de lo real lo había dejado en una posición de desorganización donde el cuerpo, las cosas y los otros habían perdido el lugar de estabilización. Máximo repetía una y otra vez «se borró todo, se borraron las matemáticas», evidenciando el suspenso o giro en falso del efecto de metáfora de cadena significativa. Es decir, que un sujeto esté en el lenguaje no implica necesariamente que disponga de él, que pueda tomar la palabra.

Para que esto devenga experiencia, como platea Rocca (2010), será necesaria otra escena, otro tiempo, que resignifique lo que aún no era y le dé existencia. Podemos suponer que en este relato empieza a aparecer en Máximo un intento de estabilización de un guion ficcional. Guion que parece intentar velar lo traumático de origen y que podemos suponer funciona al modo de defensa contra la irrupción de lo pulsional. «La marca, dirá Rocca (2010), está a la espera de una lectura donde el sujeto encuentre un lugar. No basta con que la palabra se diga, además es preciso que el sujeto se anude, se implique en ella. [...] Sabemos que el campo de las prácticas educativas o sociales, no es el de la cura. Sin embargo, lo planteado abre las puertas a la dimensión de la invención». Allí donde todo parece casi imposible porque no habría adónde hincar el bisturí, dónde operar, señala Azubel (2014), cuando el ideal de la acción de la institución educativa, en este caso la universidad, parece fracasar absolutamente, por las condiciones de vida de los sujetos o por lo vivido en términos de trauma, allí es donde la invención de experiencias puede permitir que las historias se re-escriban en otra dimensión de la padecida.

La sublimación podemos pensarla como el modo de tratar lo pulsional en los ámbitos educativos en tanto es un modo de satisfacer la pulsión dentro de la cultura. En cierta medida, la sublimación es la posibilidad que el sujeto tiene de desviar su interés de los objetos que le ofrecen satisfacción más inmediata y ubicarla en otros donde la satisfacción esté desplazada. Ese otro objeto en la educación es el saber. Ese año, Máximo terminó de cursar y aprobó dos materias del primer año de la carrera.

Notas al pie

1- Integrante del equipo asistencial en el marco del Programa de accesibilidad e intervención en la diversidad en la FRA-UTN (Pradiv), con base en el Departamento de Retención y Seguimiento de alumnos dependiente de la Secretaría Académica de la FRA-UTN y la Subsecretaría de Bienestar Universitario (Resolución 1385/14, CD, 2015).

BIBLIOGRAFÍA

- AZUBEL, A. (2014).** «Clase 9 (virtual): Acerca del lugar de la víctima: Responsabilidad ◊ victimización». *Seminario 3: El discurso social y sus efectos subjetivos-educativos. El psicoanálisis hoy, en la polis; leer e intervenir bajo transferencia en la arena de la micro política.* En Especialización en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas. Cohorte 1. Argentina: Flacso.
- BAQUERO, R. (2001).** «La educabilidad bajo sospecha». *Cuadernos de Pedagogía*, Año IV, 9, 71-85.
- BRIGNONI, S. (2014).** «Clase 2: Síntomas actuales en ámbitos educativos. Saber y sublimación». *Seminario 1: Aportes de la Teoría del Sujeto en la perspectiva del psicoanálisis. Su incidencia en las prácticas profesionales.* En Especialización en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas. Cohorte 1. Argentina: Flacso.
- Flacso. _____ (2014b).** «Clase 10 (virtual): Acerca de los cuerpos. El orden simbólico, la educación y los cuerpos en la época». *Seminario 3: El discurso social y sus efectos subjetivos-educativos. El psicoanálisis hoy, en la poli; leer e intervenir bajo transferencia en la arena de la micro política.* En Especialización en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas. Cohorte 1. Argentina: Flacso.
- CEVASCO, R. (2010).** *Clase 14 (virtual): Lo irreductible del malestar y las lógicas de segregación. De la modernidad femenina a la escena educativa*. En Diploma Superior en psicoanálisis y prácticas socioeducativas. Cohorte 10. Argentina: Flacso.
- FREUD, S. (1920-1922).** «Más allá del Principio del Placer y otras obras». Capítulo V. Argentina: Ed Amorrortu.
- NÚÑEZ PÉREZ, V. (1990).** *Modelos de educación social en la época contemporánea.* Barcelona: PPU.
- ROCCA, C. (2010).** «Sujeto y subjetividad en la clínica». *Revista Encuentros.* Distrito XV. Argentina, página 1.
- ZELMANOVICH, P. (2014).** «Clase 4: La constitución del sujeto en un tiempo lógico y discontinuo, en los desfiladeros de dos operaciones: alienación separación». *Seminario 1: Aportes de la Teoría del Sujeto en la perspectiva del psicoanálisis. Su incidencia en las prácticas profesionales.* En Especialización en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas. Cohorte 1. Argentina: Flacso.

ARTÍCULO 13. EL ABANDONO DE LOS INGRESANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN. DEPARTAMENTO DE CIENCIAS BÁSICAS-DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN.

MARIO GUILLERMO OLORIZ, ARIEL EDUARDO LIBRANDI Y JUAN MANUEL FERNÁNDEZ .
moloriz@unlu.edu.ar, ariel@librandi.com.ar, jmfernandez@unlu.edu.ar

Resumen

Venimos trabajando para caracterizar el abandono en la Universidad Nacional de Luján (Unlu), analizando las posibles causas del fenómeno y estudiando el impacto de los programas de becas respecto de la mejora en la retención y el rendimiento académico de los estudiantes. La Unlu ha implementado desde 2008 una Comisión Permanente de Seguimiento de la Accesibilidad que tiene por finalidad contribuir a superar las barreras a la accesibilidad y la promoción de los estudiantes con discapacidad; abordamos el estudio del abandono y rendimiento académico de aquellos ingresantes que declaran alguna situación de discapacidad al momento de su inscripción. Trabajamos con los ingresantes de las cohortes 2010 a 2015, encontrando un mejor desempeño de los estudiantes que se declararon en situación de discapacidad tanto en su desempeño académico como en la tasa de abandono y la tasa de egreso.

Palabras clave: becas, situación discapacidad, abandono, accesibilidad.

Keywords: scholarships, disability situation, abandonment, accessibility.

Introducción

El desarrollo y la aplicación de políticas que mejoren el desempeño de los estudiantes que se encuentran con barreras tanto físicas como psíquicas para el cursado de estudios universitarios son medidas que, además de mejorar la retención de estos estudiantes, ayudan a equilibrar las diferencias que existen en términos de las oportunidades con que cuentan los miembros de la sociedad provenientes de sectores más desfavorecidos.

Mediante el estudio cuantitativo de la actividad académica de los estudiantes que integraron las cohortes 2007-2010, verificamos que el Régimen de Becas Estudiantiles de la Unlu es una herramienta eficaz para la disminución del abandono. La diferencia entre la tasa de abandono de quienes participan del programa de becas y de quienes no es de alrededor del 36% a favor de quienes obtuvieron algún tipo de beca (Oloriz, Fernández y Amado, 2013).

El principal impacto del programa de becas se da en el abandono temprano, aquel que se produce durante los dos primeros años de estudio, dado que la tasa de abandono temprano de quienes participan del programa es del orden del 19%, mientras que para los demás estudiantes es superior al 48%.

En el mismo estudio observamos que el abandono que se produce entre quienes acceden al programa de becas de la Unlu tiene una estrecha relación con el monto que perciben como estipendio o ayuda económica. Dado que

existen distintas categorías de beca en este programa, pudimos observar que a mayor monto que percibe el becario, menor es la tasa de abandono. Con lo cual, podría decirse que la probabilidad de abandono es inversamente proporcional al monto que el becario percibe como estipendio (Oloriz, Fernández y Amado, 2013. Tabla 5).

Además, encontramos que los programas de becas de carácter nacional (PNBB, PNBUS, PNBUS, BBAPRO), con financiamiento externo a la universidad, también resultan eficientes para mejorar la retención estudiantil y disminuir el abandono (Oloriz, Fernández y Amado, 2014).

En 2014, más precisamente el 20 de febrero de 2014, el gobierno nacional puso en marcha el Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (Progresar), cuyo objetivo es la inclusión social de los jóvenes de entre 18 y 24 años de edad que continúen estudios superiores (Decreto 84/2014, Presidencia de la Nación Argentina).

El impacto de dicho programa en la disminución del abandono en la Unlu es positivo, luego de su implementación encontramos que la tasa de abandono fue menor para quienes accedieron al Progresar en casi 13 puntos porcentuales, respecto de la media de abandono para esa cohorte (Oloriz, Fernández y Rodríguez, 2015).

Después de haber comprobado la eficiencia del Programa de Becas Estudiantiles de la Universidad Nacional de Luján (Unlu) para reducir el abandono de los estudiantes que provienen de los sectores sociales de menores ingresos, nos abocamos a estudiar el resultado de las acciones que viene implementando esta universidad nacional para mejorar las condiciones en que cursan los ingresantes que se encuentran en situación de discapacidad.

Según lo publicado en el sitio web del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación Argentina, durante 2012 se realizó el primer relevamiento de estudiantes en situación de discapacidad en las universidades argentinas. Del mismo surge que, durante ese año, concurrían a las universidades de gestión pública 1.064 estudiantes en situación de discapacidad, del total de 1.394.782 declarados por las mismas universidades para ese año (lo que representa el 0,076% del total). En 2013 se repite el relevamiento, del cual surgen 808 estudiantes más en situación de discapacidad (Ministerio de Educación y Deportes).

Comparativamente, en el período 2004-2005 se realiza un relevamiento en las universidades españolas, en instituciones públicas y privadas concurrían 7.739 estudiantes con discapacidad, lo que representa el 0,52% de los estudiantes universitarios en el mismo período (Peralta, 2007).

La Unesco ha identificado cuatro elementos clave como definitorios en las prácticas de inclusión de los grupos en desventaja. En primer término, se debe reconocer a la inclusión como un proceso mediante el cual se deberán buscar, de manera interminable, mejores formas de respuesta a la diversidad.

El segundo elemento se refiere a que la inclusión supone la identificación y eliminación de barreras y, por lo tanto, es necesario relevar, relacionar

y evaluar información para planificar mejoras en las políticas y prácticas institucionales que permitan ir quitando estas barreras.

El tercero de los elementos determina que la inclusión tiene relación con la presencia, la participación y el éxito escolar de todos los estudiantes. El último elemento señala que la inclusión implica un énfasis especial en los grupos de estudiantes que pueden estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar, y supone la responsabilidad moral de asegurar que se tomen las medidas necesarias para garantizar la presencia, la participación y el éxito escolar en el sistema educativo (Unesco, 2003).

En este sentido, en la República Argentina, la Ley de Educación Superior postula en el inciso d, de su artículo 2: «Establecer las medidas necesarias para equiparar las oportunidades y posibilidades de las personas con discapacidades permanentes o temporarias» (Ley 24.521, 1995). Por otra parte, en 2002 se introdujo una modificación a esta ley por la cual se incorpora como uno de los derechos de los estudiantes de instituciones estatales, o de gestión pública, en el inciso f, del artículo 13: «Las personas con discapacidad, durante las evaluaciones, deberán contar con los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes». Con esta modificación, se busca propender a la igualdad de oportunidades y retiro de las barreras a las que hace alusión el documento de la Unesco.

Posteriormente, en 2006, se promulga en la Argentina la Ley de Educación Nacional, que abarca todos los niveles educativos que conforman el sistema de educación nacional y establece como uno de los fines de las políticas educativas nacionales: «Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos» (Ley 26.206, artículo 11, inciso n, 2006). La nueva ley de educación postula, en varios artículos, que se deben desarrollar estrategias educativas tendientes a la integración y eliminación de las barreras que existen para el acceso y permanencia a todos los niveles educativos a las personas en situación de discapacidad.

En 2008, el parlamento nacional ratificó a través de la Ley 26.378 la vigencia de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), adhiriendo al Protocolo Facultativo de la misma, otorgando así fuerza de ley y cumplimiento obligatorio a todas sus disposiciones.

Contexto institucional

La Unlu ha sostenido políticas de apoyo a estudiantes con discapacidad otorgando becas a estudiantes en esa situación desde 1993. En 2008, el Consejo Superior de la Unlu crea la Comisión Permanente de Seguimiento de la Accesibilidad (Resolución 660/o8), con la misión de llevar adelante cuatro líneas programáticas destinadas a mejorar las condiciones de acceso, permanencia y logro de objetivos de las personas con discapacidad en la universidad. La resolución crea e integra la comisión con una amplia representación de los

diferentes sectores involucrados (políticos, administrativos y académicos). Dada la complejidad del trabajo a abordar, se definieron las siguientes líneas programáticas de trabajo: accesibilidad física, accesibilidad comunicacional, accesibilidad pedagógica y accesibilidad laboral.

Esta comisión, por otra parte, integró la Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos del Consejo Interuniversitario Nacional y otras redes latinoamericanas, participando de acciones y programas del Ministerio de Educación de la Nación.

Para el cumplimiento de los objetivos asignados, se hizo necesario el relevamiento de los estudiantes, docentes y no docentes que declaran situación de discapacidad. Se optó por el criterio de la declaración voluntaria de la situación de discapacidad, comenzando el relevamiento de los estudiantes en las instancias de ingreso a la universidad.

Se adoptó la filosofía de la accesibilidad universal y se asumieron los criterios elaborados por la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad aprobados por la ONU en 2006 y ratificados a través del protocolo facultativo por el parlamento nacional, con carácter de ley en 2008 (ONU, 2006).

Las acciones realizadas por la comisión para garantizar la accesibilidad física se centraron en los aspectos edilicios, asegurando la existencia de un «corredor accesible» que recorre el campus de la Sede Central de la Unlu, posibilitando a las personas con diferentes discapacidades el acceso a las principales dependencias (aulas, biblioteca, comedor, dependencias administrativas, auditorio, servicios médicos, etcétera). Para ello, se realizó un relevamiento integral de los más de 30 edificios que posee la universidad en todas sus sedes y delegaciones, estableciendo un plan de obras a desarrollar a mediano plazo, que se ha completado en forma casi total para las sedes Luján y San Miguel, y parcialmente en otras sedes. Como paso previo, se capacitó a los arquitectos responsables de la elaboración de los planos y contrataciones en los criterios y normativas de accesibilidad aplicables a los diferentes proyectos.

En términos del eje comunicacional, se ha garantizado el cumplimiento de los estándares internacionales de accesibilidad en el sitio web de la universidad y se difundieron programas radiales para contribuir a la sensibilización de la comunidad universitaria acerca de estas problemáticas. Se adquirieron *hardware* y *software* para permitir la digitalización y accesibilización de todo tipo de textos, los cuales son provistos gratuitamente en el soporte que la persona con discapacidad necesita. Se organizó la capacitación de los bibliotecarios y usuarios para posibilitar el uso de estas herramientas. También se brindan audiograbaciones de clases o textos, de acuerdo a las demandas. Se realizaron cursos de lengua de señas para el personal no docente, especialmente para aquellos comprometidos en la atención a los estudiantes. Se participó del programa Podes que, desde el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, otorgó *notebooks* con *software* y *hardware* adaptados a las necesidades de cada estudiante con discapacidad.

En cuanto al eje de accesibilidad pedagógica, se brindó asesoramiento individualizado a coordinadores de carreras, docentes, no docentes y estudiantes, respondiendo a las demandas para cada caso.

Objetivo del trabajo

En este trabajo nos propusimos indagar respecto del impacto de las acciones que se llevan a cabo en la Unlu para mejorar y fortalecer la integración de los estudiantes que se declaran en situación de discapacidad. Evaluamos el impacto en términos de la disminución del abandono, el rendimiento académico y la tasa de egreso.

Metodología

Trabajamos con los ingresantes de las cohortes 2010 a 2015, para lo que disponemos del relevamiento de quienes se declararon en situación de discapacidad al momento de inscribirse a la Unlu.

Realizamos un estudio cuantitativo desde fuentes secundarias de información. Utilizamos la información del Sistema de Control Académico que utiliza la Unlu para administrar las carreras de grado y pregrado, y el relevamiento efectuado por la Comisión de Accesibilidad respecto de los estudiantes que se declaran en situación de discapacidad.

Para estas 6 cohortes, relevamos la cantidad de ingresantes e identificamos a los estudiantes en situación de discapacidad. A los efectos de estudiar el abandono, categorizamos la situación de cada estudiante como «activo», «egresado» o «abandono». Cabe señalar que en aquellas carreras de grado que otorgan un título intermedio o en las carreras de pregrado, si un estudiante obtuvo un título intermedio y no continúa cursando, lo categorizamos como «egresado» y no como «abandono», dado que obtuvo una certificación académica.

Evaluamos el rendimiento académico comparándolo con el total de la población de la universidad, de los estudiantes de estas 6 cohortes, consideramos la cantidad de materias aprobadas durante el período, el promedio de calificaciones y la cantidad de asignaturas promovidas sobre el total cursadas. Este último indicador surge dado que la Unlu tiene previsto en su régimen general de estudios la posibilidad de promoción sin examen final. Acceden a este sistema aquellos estudiantes que aprueban todas las evaluaciones previstas en una asignatura, sin desaprobado ninguna y con calificación promedio de 6 puntos, y rinden una evaluación de carácter integrador con calificación no inferior a 7 puntos.

La población en estudio, comprendida por las cohortes 2010 a 2015, se integró con 30.072 ingresantes, de los cuales relevamos que 69 se declararon en situación de discapacidad, ya sea al momento de su inscripción o ante la Comisión Permanente, lo que representa el 0.23% del total de ingresantes.

Resultados alcanzados

Delimitada la población en estudio, determinamos el estado de cada estudiante al primer cuatrimestre de 2016. La Tabla 1 muestra la cantidad de estudiantes que se encuentran en cada categoría: activo o egresado y abandono, observándose que la tasa de abandono acumulado es del 64% de la matrícula. Al mismo tiempo, se observa que la tasa de abandono para quienes declararon situación de discapacidad es notoriamente inferior a la de los demás estudiantes (36%).

Tabla 1. Situación actual de ingresantes 2010-2015:

SITUACIÓN	CONDICIÓN EN LA UNIVERSIDAD				TOTAL
	ACTIVOS + EGRESADOS	%	ABANDONO	%	
NO DECLARA DISCAPACIDAD	10.784	35,94%	19.219	64,06%	30.003
DECLARA DISCAPACIDAD	39	56,52%	30	43,48%	69
TOTAL POBLACIÓN	10.823	35,99%	19.249	64,01%	30.072

Fuente: elaboración propia

Descripción de tabla: de un total de 30.003 estudiantes que no declara discapacidad, 10.784 –que representa un 35,94%– tienen condición en la universidad de activos o egresados; mientras que 19.219 –el 64,06%–, condición de abandono. De un total de 69 estudiantes que declara discapacidad, 39 –que representa un 56,52%– tienen condición en la universidad de activos o egresados; mientras que 30 –el 43,48%–, condición de abandono.

Del total de la población, 30.072 estudiantes, 10.823 –el 35,99%– tienen condición en la universidad de activos o egresados; mientras 19.249 –el 64,01%–, en condición de abandono. Fin descripción de tabla.

Dado que el tiempo transcurrido desde el momento del ingreso a la fecha difiere para cada cohorte, motivo por el cual hay estudiantes egresados, principalmente de carreras de pregrado o títulos intermedios de carreras de grado, diferenciamos el abandono en temprano y tardío, de manera tal de comparar el fenómeno en función del momento en que el estudiante deja la Unlu. Recordemos que el abandono temprano es el que se produce durante los primeros dos años de estudio, mientras que el tardío se da con posterioridad a ese momento.

La Tabla 2 muestra que el abandono temprano de los estudiantes que no se declaran en situación de discapacidad al momento del ingreso es del 47,13%, mientras que el de quienes se declaran en situación de discapacidad

es del 23,19%. Respecto del abandono tardío, el comportamiento es inverso, ya que en quienes se declararon en situación de discapacidad llega al 20% y en quienes no al 16,92%.

Tabla 2. Abandono temprano y tardío. Cohortes 2010-2015:

POBLACIÓN	POBLACIÓN			
	NO DECLARA DISCAPACIDAD	%	DECLARA DISCAPACIDAD	%
ABANDONO TEMPRANO	14.141	47,13%	16	23,19%
ABANDONO TARDÍO	5.078	16,92%	14	20,29%
ABANDONO TOTAL	19.219	64,06%	30	43,48%

Fuente: elaboración propia.

Descripción de tabla: El total de abandono de la población que no declara discapacidad es de 19.219 estudiantes –el 64,06%–, donde 14.141 corresponde a abandono temprano –47,13%–, mientras que 5.078 –16,92%–, a abandono tardío. El total de abandono de la población que declara discapacidad es de 30 estudiantes –el 43,48%–, donde 16 es de Abandono Temprano –23,19%–, mientras que 14 –20,29%– es por abandono tardío. Fin descripción de tabla.

Con los resultados obtenidos a esta altura del análisis de la información relevada, se podría afirmar que el mayor impacto de las políticas implementadas como acciones de apoyo a los estudiantes que se declaran en situación de discapacidad, como señalamos coordinadas por la Comisión Permanente de Seguimiento de la Accesibilidad, se da durante los primeros años de estudio, dado que el abandono temprano de estos ingresantes es aproximadamente la mitad que el que se da en aquellos que no se declararon en situación de discapacidad.

También estudiamos algunos indicadores de rendimiento académico para observar si más allá de la retención de estos estudiantes, pueden desempeñarse de manera adecuada y avanzar en su carrera académica. Calculamos los indicadores, cantidad media de asignaturas aprobadas, promedio de calificaciones y tasa de promoción, para la totalidad de la población, identificando a quienes se declararon en situación de discapacidad.

La Tabla 3 muestra el resultado obtenido para cada indicador de rendimiento académico encontrando mejor desempeño por parte de los ingresantes que se declararon en situación de discapacidad.

Tabla 3. Indicadores de rendimiento académico. Cohortes 2010-2015:

INDICADOR	SIN DISCAPACIDAD	CON DISCAPACIDAD
MATERIAS APROBADAS	4,47	6,35
TASA DE PROMOCIÓN	2,66	3,30
PROMEDIO CALIFICACIONES	4,03	4,44

Fuente: elaboración propia

Descripción de tabla

Materias Aprobadas.

- Sin discapacidad: 4,47.

- Con discapacidad: 6,35.

Tasa de Promoción.

- Sin discapacidad: 2,66.

- Con discapacidad: 3,30.

Promedio Calificaciones.

- Sin discapacidad: 4,03.

- Con discapacidad: 4,44.

Fin descripción de tabla.

Quienes se declararon en situación de discapacidad al momento de ingreso a la Unlu, muestran en promedio una diferencia significativa respecto de la cantidad de materias aprobadas. También una mayor tasa de promoción, que es el cociente entre las asignaturas aprobadas mediante el régimen de promoción sin examen final y la totalidad de asignaturas cursadas. Respecto del promedio de calificaciones, la diferencia no es tan significativa, pero sigue siendo mayor para este grupo de estudiantes que contaron con el apoyo y seguimiento de la Comisión Permanente y el Servicio Social de la Unlu.

Asimismo, detectamos que las carreras con mayor proporción de estudiantes que declaran situación de discapacidad para el período que abarca nuestro estudio son Licenciatura en Trabajo Social, Licenciatura en Sistemas de Información, Profesorado en Historia y Tecnicatura Universitaria en Industrias Lácteas.

Finalmente, calculamos la tasa de egreso, dado que las carreras de pregrado tienen 4 años de duración, así como los títulos intermedios de las carreras de grado que prevén esta certificación académica, observándose un mejor desempeño de quienes se declararon en situación de discapacidad, dado que la tasa de egreso para las cohortes 2010-2015, calculada al primer cuatrimestre de 2016, es del 4,55%, mientras que para el resto de los integrantes de estas cohortes es del 1,84%.

Para observar con mayor claridad el desempeño de ambos grupos de estudiantes, graficamos los indicadores calculados, agregando la cantidad de

años de permanencia en la institución para representar la tasa de abandono. El Gráfico 1 muestra la relación de cada indicador para los estudiantes que se declararon en situación de discapacidad y los que no.

Conclusiones

En términos del objetivo que nos planteamos para este trabajo, pudimos verificar que las acciones que lleva a cabo la Comisión Permanente de Seguimiento de la Accesibilidad, sumadas al Programa de Becas Estudiantiles de la Unlu, resultan efectivas para la retención y la mejora del rendimiento académico de aquellos estudiantes que se declaran en situación de discapacidad al comenzar los estudios universitarios.

Resulta alentador ver cómo estas acciones que tienden a la contención y apoyo de los sectores más desfavorecidos que pueden acceder a la Educación Superior gracias a la gratuidad de la enseñanza y el ingreso irrestricto, en la República Argentina, sirven para consolidar esta posibilidad de movilidad social y que la misma no sea un mero eslogan o la falsa ilusión de que es posible acceder, pero imposible permanecer o graduarse.

Como recomendación final, creemos que es importante fortalecer y extender estas acciones de apoyo a diversos grupos de estudiantes de manera tal de propender a la disminución de los altos índices de abandono temprano que se observan en el Sistema de Educación Superior. De todas maneras, creemos conveniente que se trabaje en clasificar claramente los motivos por los cuales los estudiantes dejan los estudios superiores para no contabilizar como abandono aquellos casos en que por propia decisión de vida el estudiante decide dejar la universidad, ya sea para cursar estudios de otro tipo o para dedicarse a la actividad laboral, dado que no requiere una certificación académica para el ejercicio de la misma.

BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M. y Miles, S. (2008).** «Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?». *Perspectivas Dossier 145 Educación Inclusiva*.
- ARGENTINA. Honorable Congreso de la Nación Argentina (1995, 7 de agosto).** Ley N° 24.521/1995. Ley de Educación Superior.
- ARGENTINA. Honorable Congreso de la Nación Argentina (2006, 27 de diciembre).** Ley N° 26.206/2006. Ley de Educación Nacional.
- ARGENTINA. Honorable Congreso de la Nación Argentina (2008, 9 de junio).** Ley N° 26.378. *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (p. 1). Argentina: Boletín Oficial N° 31.422.
- ARGENTINA. Presidencia de la Nación, República Argentina (2014, 27 de enero).** Decreto N° 84. Programa de Respaldo a Jóvenes Argentinos. Argentina: Boletín Oficial de la Nación N° 32.814.
- FELDMAN, S. et al. (2010).** *La Universidad Nacional de General Sarmiento y el abordaje de la discapacidad*. Colecciones Institucionales. Argentina: Ed. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- LIBRANDI, A. y Katz, S. (2014).** «Inclusión en la Educación Superior». *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES (s.f.).** disponible en www.argentina.gov.ar/educacion/
- OLORIZ, M.; Fernández, J.M. y Amado, V. (2013).** Impacto del Programa de Becas de la Universidad Nacional de Luján en la Disminución del Abandono. III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. México: Clabes 2013, Unam.
- _____ (2014). Comparación entre el Programa de Becas Estudiantiles de la Universidad Nacional de Luján y los Programas de Becas Nacionales. IV Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Colombia: Clabes 2014, Universidad de Antioquía.
- OLORIZ, M.; Fernández, J.M. y Rodríguez, R. (2015).** Impacto del Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos en la Disminución del Abandono en la Universidad Nacional de Luján. V Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Chile: Clabes 2015, Universidad de Talca.
- ONU (2006, diciembre).** *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
- PERALTA, A. (2007).** *Libro Blanco sobre universidad y discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- SEMPERTEGUI, M. y Katz, S. (2011).** *Estado actual de las políticas de Educación Superior en las Universidades Nacionales*.
- UNESCO (2003).** *Superar la exclusión mediante planteamientos integrales en la educación. Un desafío & una visión*. Documento Conceptual. Fecha de consulta: 6/16. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785s.pdf>
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN (2005).** *Programa de Becas Estudiantiles de la Universidad Nacional de Luján*. Aprobado por Resolución HCS N° 103/05.
- _____ (2008). *Creación de la Comisión Permanente de Seguimiento de la Accesibilidad de la Universidad Nacional de Luján*. Aprobado por Resolución HCS N° 660/08.

ARTÍCULO 14. INSTITUCIONALIZAR LA DISCAPACIDAD, ¿GARANTIZA LA ACSESIBILIDAD EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO?

El hecho es que hay que escuchar con respeto a cualquiera, sin por ello eximirnos de pronunciar juicios de valor... Pero aquel episodio me ha enseñado que si se quiere investigar no hay que despreciar ninguna fuente, y esto por principio. Esto es lo que yo llamo humildad científica.
(Umberto Eco, 1932)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO. SECRETARÍA DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA.
NATALIA PIERONI, PAMELA PIGHIN, SILVIA CANO, MATÍAS MURIAS, PABLO GARCÍA GIMÉNEZ Y EMILIANO BARAVALLE. natalia.pieroni@unr.edu.ar

Resumen

En el presente trabajo desarrollaremos el proceso que ha seguido la institucionalización de la accesibilidad y la discapacidad en la Universidad Nacional de Rosario (UNR) durante el período 2009-2016. Explicaremos y construiremos el concepto de institucionalización en cuanto a accesibilidad y discapacidad. Luego avanzaremos en la descripción de las experiencias realizadas en ese lapso. El corte temporal que le dimos a esta sistematización coincide con la fecha de aprobación del Consejo Superior de la Comisión Universitaria de Discapacidad (CUD), coordinada por el Área de Discapacidad, dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria (SEU-UNR). Para finalizar, evaluaremos el desarrollo alcanzado en la institucionalización de la accesibilidad de las personas con discapacidad en la UNR, efectuando reflexiones críticas del proceso y las proyecciones del Área de Accesibilidad y Discapacidad, haciendo énfasis tanto en las prácticas sociales como hacia el interior de las unidades académicas.

Palabras clave: accesibilidad, discapacidad, diseño universal, universidad inclusiva.

Gestión y acción transversal

La creación de la Comisión Universitaria de Discapacidad constituyó el primer hito de institucionalización de la temática de la discapacidad. La misma surge en el marco y en el espacio institucional de la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNR para dar respuestas a la creciente demanda de estudiantes que, en su recorrido universitario, detectaban y reclamaban una accesibilidad física, académica y comunicacional en la UNR.

La comisión se propuso desde la gestión 2009-2011 canalizar la necesidad generada por distintos actores y producir dentro de la universidad un ámbito propio, integrado por los cuatro estamentos de la comunidad universitaria, que propició su visibilización y su acción.

Paralelamente, el *cambio de paradigma* generado a partir de la CRPD, que sostiene un modelo social y toma de conciencia de los interesados para reclamar la igualdad de oportunidades, revierte el perfil de conmiseración o ayuda solidaria al de gestor de su tránsito universitario.

En las acciones resulta importante la articulación generada por la renombrada Área de Accesibilidad (Nota 1). Esto permitió no solo establecer medidas concretas como difusión, encuentros, folletería, convenios, entre otras, sino también, por ejemplo, el trabajo mancomunado con la secretaría responsable para la gestión de las becas de discapacidad.

En cuanto al procedimiento para su obtención y concesión, consiste en la inscripción de los estudiantes con discapacidad en la página institucional de Becas UNR. Posteriormente se realizan entrevistas personalizadas para detectar el tipo de necesidad del solicitante, esto ha permitido su acompañamiento y un mayor compromiso de los representantes ante la CUD en las diferentes unidades académicas y secretarías competentes.

Mediante la evaluación permanente se favorece la atención oportuna de las demandas, brindando los instrumentos para garantizar la inclusión en el trayecto académico. El equipo de gestión del Área de Accesibilidad-UNR puso énfasis al planificar las actividades en la consecución y desarrollo de una gestión transversal entre las secretarías pertinentes, con el objetivo de garantizar la *accesibilidad académica* planteada por la formación profesional, el uso de recursos tecnológicos y las tutorías de accesibilidad.

Siguiendo los postulados de gestión transversal e integral, se han creado espacios como los destinados a la producción de textos accesibles, producto del esfuerzo y el recorrido, en ese sentido, generado desde las Tutorías de Accesibilidad dependiente de la Secretaría Académica y, en articulación con la Coordinación del Área de Accesibilidad, la institucionalización de dicho espacio, con un importante acompañamiento de la ONG Movimiento de Unidad de Ciegos y Ambliopes de Rosario (Mucar) a finales de 2016.

Todas estas acciones permitieron sumar a la UNR a la iniciativa generada desde la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación (SPU), por medio del programa Podes, para que, por ejemplo, se otorgue el equipamiento tecnológico con sus respectivos periféricos a los estudiantes con discapacidad que se registraron en una plataforma *online*.

Dando respuesta al Eje de Accesibilidad Académica, la SPU lanza la convocatoria para el proyecto de apoyo al desarrollo y fortalecimiento de capacidades institucionales para la atención de necesidades de personas con discapacidad, con el propósito de generar un dispositivo que fortalezca las capacidades institucionales para el abordaje de alumnos con discapacidad y contribuya a garantizar el derecho de igualdad y acceso a la Educación Superior.

Se promueve la concientización y la formación de los distintos actores involucrados en la enseñanza universitaria y la generación de adecuaciones académicas, a fin de contribuir a la implementación de estrategias orientadas a generar condiciones óptimas para que los estudiantes con discapacidad puedan avanzar en igualdad de condiciones en sus estudios universitarios. Respondiendo a este eje, la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNR elaboró el Proyecto de accesibilidad académica, cuyas actividades se desarrollaron en el transcurso del ciclo 2017.

Los objetivos específicos planteados fueron: informar y concientizar a la comunidad universitaria sobre los derechos de las personas con discapacidad y pautas básicas para facilitar su socialización; formar a los miembros de la comunidad universitaria para desarrollar competencias que permitan detectar, evaluar y solucionar las diferentes necesidades de los alumnos con discapacidad; capacitar al estudiantado y promover el desarrollo de proyectos académicos vinculados a la temática de la discapacidad; conocer la situación actual respecto a la disponibilidad y el uso de recursos informáticos por parte de los estudiantes con discapacidad como medios de integración académica; apoyar la implementación de ajustes razonables y la generación de objetos de aprendizaje que tengan como objetivo ofrecer igualdad de oportunidades de aprender a las personas con discapacidad.

La planificación determinó estas actividades: talleres de información y concientización para estudiantes, docentes y no docentes de la UNR; diseño de un Programa de Comunicación Institucional; curso introductorio de capacitación a docentes, personal de apoyo técnico y administrativo; curso de capacitación a docentes (profundización del abordaje de la temática); curso avanzado de capacitación docente; curso de capacitación para estudiantes; relevamiento de disponibilidad y uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC); experiencia piloto del proyecto «Soluciones de pares»; adecuación de espacios institucionales para personas con hipoacusia.

Con respecto a la accesibilidad física, la Secretaría de Infraestructura Universitaria en 2011 desarrolló un relevamiento de los edificios de la UNR para determinar el grado de accesibilidad de los mismos y registró los espacios posibles para adaptar, según lo contemplado en las normas vigentes (Nota 2).

El primer avance en pos de garantizar la accesibilidad física en los edificios de las universidades nacionales, con el compromiso del Área de Infraestructura de la SPU, que abrió una convocatoria específica para la presentación de proyectos institucionales dando respuesta a la resolución de barreras físicas. En 2010 fueron 31 las universidades que firmaron convenios con la SPU, en el marco del cumplimiento del eje de Accesibilidad Física que plantea el Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas (Nota 3).

Un hecho relevante fue la concreción durante 2016 de la primera *Jornada de capacitación en Accesibilidad y Diseño Universal* organizada conjuntamente entre la Secretaría de Extensión Universitaria y la Secretaría de Infraestructura, junto a la articulación con la Universidad Nacional del Nordeste y la Universidad Nacional del Litoral.

En lo que respecta a la CUD, a la fecha se mantienen las reuniones mensuales. A finales de 2016, la misma presenta el documento «Educación Superior Inclusiva: orientaciones para la comunidad universitaria» (Nota 4); cuya redacción, corrección y edición fue un intenso trabajo articulado entre los integrantes de dicha comisión. Este es un material ágil, de fácil lectura, conciso y concreto para determinar pautas a tener en cuenta para dar respuesta a cada alumno con discapacidad. Este esfuerzo e importante logro de la CUD

tiene la intención de proporcionar las herramientas para facilitar el acceso, la permanencia y el egreso de las personas con discapacidad en la universidad.

Como actores de esta comunidad universitaria, aportamos estas orientaciones para abordar la problemática de la inclusión, comprender las características y necesidades asociadas a cada tipo de discapacidad y sus potenciales estrategias de apoyo académico, de comunicación cotidiana y de accesibilidad a documentos y materiales.

Desde una producción de los integrantes de la CUD-UNR que, en forma conjunta con el área, aspiran a la jerarquización de la temática de la integración de las personas con discapacidad, se conformó un equipo docente que ha tenido la responsabilidad del dictado de la materia optativa Discapacidad y Derechos Humanos producto de la propuesta generada por la CUD a mediados de 2011. Este espacio contempla una duración de 30 horas cátedra, con 15 clases teórico-prácticas, basadas en 4 módulos de trabajo, que giran en torno a la construcción social de la discapacidad, con un abordaje del marco legal de los derechos de las personas con discapacidad y prácticas para la inclusión social.

Los docentes a cargo manifestaron la satisfacción que les brindó su dictado, no solo por el interés manifiesto de los inscriptos en sus diferentes cuatrimestres, con una importante diversidad de estudiantes de distintas carreras, sino por su compromiso al desarrollar las actividades, al conocer otros espacios, a la calidad de su producción académica. También valoraron el trabajo interdisciplinario como muy movilizador.

En lo que respecta a las relaciones con las organizaciones sociales, se establecieron lazos que evidencian el compromiso de la SEU en la integración de las personas con discapacidad, articulando con los usuarios de la Casa del Paraná e instituciones que integran la Fundación Estar Eduardo Schwank; a través del voluntariado universitario Produciendo Arte, desarrollado desde el Área y la Cátedra de la Facultad de Humanidades y Artes. Los integrantes involucrados a través del voluntariado manifestaron que estos talleres les permitieron un enriquecedor diálogo entre ellos, los adolescentes y los adultos con discapacidad. Estos encuentros lograron satisfacer las demandas solicitadas desde Casa del Paraná y luego se extendieron a otras instituciones, que destacaron la importancia de salvar las carencias observadas en la enseñanza, especialmente en la disciplina artística. Esto les brindó herramientas y técnicas a los interesados, que les facilitaron un modo distinto de expresarse que fortalecerá el desarrollo integral de este colectivo y un posicionamiento diferente de cada institución.

En la universidad, 1.297 alumnos en situación de discapacidad, y de ese total, 23 estudiantes poseen más de un tipo de discapacidad. El tipo de discapacidad más frecuente en alumnos de carreras de grado y pregrado de la universidad en 2016 es la discapacidad visual, seguida de la discapacidad motora.

Reflexiones críticas sobre la evaluación del desarrollo

En cuanto al proceso de institucionalización de la accesibilidad de las personas con discapacidad en la UNR, consideramos que en el proceso de enseñanza-aprendizaje no se ha logrado la efectivización de los derechos reconocidos mediante las convenciones, la Constitución nacional, las leyes reglamentarias y el estatuto de nuestra universidad. No han sido acompañados por ejercicio en las prácticas institucionales, tanto en el acceso como en la permanencia y egreso de las personas con discapacidad en nuestra universidad, como tampoco se concreta la sanción coercitiva que imponen las leyes por su no cumplimiento.

Esto se constata mediante el relato vivencial de alumnos con discapacidad visual que asisten a la UNR, que manifestaron que las Facultades no cuentan con la totalidad del material de estudio accesible. En el caso de los alumnos con discapacidad física o motriz, no cuentan con rampas de acceso o no se diseña la planificación institucional y pedagógica-metodológica acorde a las necesidades de cada estudiante con esa discapacidad, para que las clases sean dictadas en aulas que se encuentran en planta baja y no en el último piso de la unidad académica.

Cualquier espacio de la universidad debería contar con elevadores o ascensores con dimensiones físicas amplias en donde pueda haber una silla de ruedas; respecto a los alumnos con discapacidad auditiva, los docentes de la universidad no cuentan con un equipo de profesionales expertos que puedan asesorarlos en el proceso pedagógico, metodológico y didáctico; y, por último, los alumnos con discapacidad neurológica o mental, prácticamente no acceden a la universidad.

Fundamentalmente, no hay concreción en las prácticas de enseñanza con relación a la legislación vigente respecto del proceso de evaluación, en tanto es lo que dará la acreditación de los conocimientos para la obtención del título profesional, mientras que la Ley 25.573 incorpora el inciso f al artículo 13 de la Ley 24.521, que consagra dentro de los derechos de los estudiantes de instituciones estatales de Educación Superior que las personas con discapacidad, durante las evaluaciones, deberán contar con los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes. A pesar de esto, en las Facultades existen estándares de acreditación de conocimientos que excluyen a la mayoría de las personas con discapacidad.

Siguiendo los imperativos legales de la Ley de Educación Superior y lo hasta aquí anotado, podemos indicar una situación de inclusión-exclusión para los estudiantes con discapacidad en nuestra institución universitaria, en lo que respecta a sus trayectorias educativas; si bien tienen derecho a la inclusión, en las prácticas se los excluye y discrimina, a pesar de los avances legislativos.

Las estrategias didácticas se encuentran escasamente planificadas conforme a las necesidades cognitivas, físicas, culturales y particulares de cada estudiante con discapacidad. Esto nos conecta con el concepto de «inclusión». Consideramos a su respecto que aún estamos en deuda, si por «inclusión»

entendemos la eliminación de barreras físicas, culturales, sociales a fin de que se posibilite una vida digna; si se excluye a un sector o a muchos, la inclusión e integración no se cumple.

La universidad como actor social que incide en la construcción de valores y prácticas sociales no debería limitar el desempeño de las personas con discapacidad e impedir el acceso –«maquillado» en pequeñas acciones inclusivas– que niega la igualdad de oportunidades a los beneficios sociales, entre ellos, el de la educación. Debemos adoptar acciones y medidas eficaces y dirigidas hacia la inclusión real, promover las transformaciones arquitectónicas y urbanísticas, curriculares, legislativas, etcétera, que correspondan según los ámbitos de aplicación, para posibilitar, en los hechos, que ese derecho se efectivice con igualdad de oportunidades.

En el ambicioso horizonte generado por derechos reconocidos, las universidades nacionales no están preparadas para la «diversidad», para recibir y atender diversas situaciones. Pensando desde el diseño universal, si pretendemos que los docentes produzcan sus materiales en un formato accesible, tenemos que rever críticamente, por ejemplo, los estándares de escritura, en donde las «notas al pie» no son un formato accesible para los sistemas de lectores de pantalla. Incluir estas «notas al pie» en el cuerpo mismo del texto como una oración entre paréntesis ¿sería natural para los videntes? ¿Sería accesible para los no videntes?

En cuanto a lo trabajado desde extensión, se articuló con municipios y comunas, y se realizaron actividades tales como jornadas, charlas, relevamiento de la población con discapacidad en las localidades de Carcarañá y Totoras, entre otras.

Muchos estudiantes que fueron alumnos de la materia electiva Discapacidad y Derechos Humanos resultaron luego integrantes de proyectos de extensión, en los que se observó la formación y concienciación del tema para la planificación de las actividades. Se puede afirmar que se ha logrado una conciencia colectiva desde la cátedra.

Por último, otro de los aspectos en donde falta profundizar es el conocimiento de la selección de la temática de la accesibilidad y discapacidad como objeto de investigación de los proyectos de la UNR.

Conclusiones y propuestas a futuro

En cuanto a las proyecciones del Área de Accesibilidad dependiente de la SEU-UNR, teniendo en consideración el paradigma social de la discapacidad al cual adherimos, se pueden establecer tres ejes de trabajo:

- a) previsión de posibles obstáculos hacia el interior de las unidades académicas,
- b) profundización de las actividades de extensión,
- c) generación de actividades de investigación en la temática.

Estos ejes se establecen en el marco de la concreción del principio de igualdad de oportunidades, de efectivizar una educación inclusiva, con ajustes razonables, adaptaciones metodológicas y promoción de acciones positivas para favorecer su inclusión.

Debemos señalar, primordialmente en lo que respecta al proceso de enseñanza-aprendizaje, la existencia de barreras metodológicas, pedagógicas y didácticas. Como mencionamos anteriormente, las planificaciones de trayectorias educativas y clases de manera inclusiva son aún escasas, es decir, un proceso de aprendizaje en el cual todos los estudiantes puedan construir conocimientos significativos y se concrete el derecho a la educación, pensando en un colectivo alumno y no una planificación diferente para los alumnos con o sin discapacidad.

Esto se vincula con la «formación de formadores», con los formadores que llevan a cabo la capacitación pedagógica de los futuros docentes, advirtiendo desde el análisis cualitativo realizado en el presente trabajo, que las carreras de formación docente no cuentan en sus planes de estudio con contenidos que signifiquen llevar a cabo la accesibilidad de las personas con discapacidad en los trayectos de educación vigentes.

Es decir, debemos pensar el proceso de enseñanza-aprendizaje profesional con pedagogías, metodologías y didácticas con adecuaciones y adaptaciones que tiendan a la ampliación hacia lo universal y no desde segmentaciones que reproducen desigualdades en los bienes culturales que transmitimos en la operación pedagógica.

A mérito de lo expuesto, consideramos propicio fomentar una planificación transversal de accesibilidad y discapacidad que recorra todo el trayecto educativo en las carreras que ofrece la universidad y no necesariamente una materia específica donde se aborde la temática.

Tanto para el eje de extensión como el de investigación, y considerando que el conocimiento que se genera en las unidades académicas se relaciona con la sociedad donde la universidad se enclava, creemos necesaria la planificación de acciones problematizando la discapacidad desde las mismas convocatorias para la presentación de los proyectos.

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

Para finalizar, y sobre la base del recorrido histórico realizado del devenir del proceso de institucionalización de la discapacidad e inclusión en la UNR, podemos reconocer que, hasta el momento, ese camino pudo derivar en la creación y funcionamiento del Área de Accesibilidad para personas con discapacidad en el seno de la SEU-UNR; esto no significa que el desarrollo de la temática sea una responsabilidad exclusiva de dicha área para todo el ámbito de nuestra institución. El desafío real es que las áreas y secretarías de la UNR puedan pensar sus competencias y funciones adheridas al paradigma de los derechos humanos, es decir, considerando la inclusión como un requisito a tener en cuenta en el diseño, la planificación y la ejecución de todas sus actividades.

El desafío último es que las personas con discapacidad no se tengan que adaptar a las instituciones, sino que sean estas las se adapten a un criterio de inclusión verdaderamente universal.

Notas al pie

1. En 2016, el Área de inclusión e integración para personas con discapacidad pasó a denominarse Área de accesibilidad para personas con discapacidad.
2. Véase *Manual de accesibilidad*. Municipalidad de Rosario. Disponible en <http://www.rosario.gov.ar/sitio/verArchivo?id=1252&tipo=objetoMultimedia>
3. Informe de gestión 2015-2017 del CIDyDDHH.
4. Véase Universidad Nacional de Rosario (2016). *Orientaciones para la comunidad universitaria. Educación superior inclusiva*. Rosario: Secretaría de Extensión Universitaria. Disponible en http://extensionunr.edu.ar/blog/wp-content/uploads/2016/12/Documento-Accesible_Orientaciones-para-la-comunidad-universi.pdf

BIBLIOGRAFÍA

- ARDÓN, M. (2000).** *Guía Metodológica para la Sistematización Participativa de Experiencias en Agricultura Sostenible*. Tegucigalpa, Honduras.
- AUSUBEL, D. (1973).** «Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento». En Elam, S. (comp.) *La educación y la estructura del conocimiento* (pp. 211-239). Buenos Aires: El Ateneo.
- DUSSEL, I. (2007).** «La transmisión cultural asediada: los avatares de la cultura común en la escuela». *Dossier Revista Propuesta Educativa*, Año 14, 19-27. Flacso Argentina. Recuperado: 09/05/2017. Disponible en http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/11.pdf
- KUHN, T. (1971).** *Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado: Disponible en http://epistemologiadelascienciasociales.sociales.uba.ar/files/2014/10/Kuhn_-_La_Estructura_de_las_revoluciones_Cientificas.
- COMISIÓN INTERUNIVERSITARIA: DISCAPACIDAD Y DERECHOS HUMANOS (2011, 6 de septiembre).** *Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas. Profundización y avances en su implementación*. Documento elaborado en Reunión Extraordinaria de la Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos, con sede en la Universidad Nacional de Tucumán. Avalado en Acuerdo Plenario, N° 798/11, del Consejo Interuniversitario Nacional.
- RIVIÈRE, A. (1988).** *La psicología de Vygotski*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- SACRISTÁN, J.G. y Pérez Gómez, A.I. (1992).** *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Editorial Morata.
- TERIGI, F. (2010).** «El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía». En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educación: saberes alterados* (pp. 99-110). Buenos Aires: Del Estante.
- TOMMASINO, H. y Cano, A. (2016).** *Revista Dossier-Universidades-UDUAL* México, 67, 15.
- VIGOTSKY, L. (1988).** *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica- Grijalbo.

ARTÍCULO 15. PLAN ESTRATÉGICO DE LA POLÍTICA UNIVERSITARIA DE ACCESIBILIDAD Y DISCAPACIDAD. UNIVERSIDAD NACIONAL DE LANÚS.

Sólo las comunidades con tejido social vigoroso, políticamente activas y dotadas de una densidad simbólica aglutinante tienen la capacidad de proteger a todas sus categorías de miembros, mantener formas de economía basadas en la reciprocidad y la solidaridad y ofrecer un sentido para la vida. Cuando esa opción existe, la muerte como proyecto es rechazada.

(Rita Segato, 2013)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LANÚS. COMISIÓN ASESORA DE DISCAPACIDAD.
ABOGADA Y CPN JULIANA CABEZA, MAGÍSTER GLADYS MARTÍNEZ Y MAGÍSTER MARCELA MÉNDEZ

Resumen

El propósito de este trabajo es aportar, intercambiar y construir conocimiento en el marco de la transformación cultural que debemos seguir impulsando para la construcción de universidades públicas no excluyentes. Para ello, nos centraremos en la descripción del Plan Estratégico (2017-2020) elaborado desde la Comisión Asesora de Discapacidad (CAD) en la Universidad Nacional de Lanús (Unla), cuyo diseño e instrumentación transversaliza la perspectiva de discapacidad y accesibilidad en todos y cada uno de los ejes de la política institucional (Nota 1). Dicha perspectiva, basada en los lineamientos del Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas (CIN, 2007. Nota 2), estructura la política universitaria en tres dimensiones: accesibilidad física, comunicacional y académica. A partir de la definición de las mismas, el diseño del Plan Estratégico (PE) –contextualizado a partir de la evaluación de recursos y barreras de nuestra universidad– da cuenta del entramado transversal de cada una de esas dimensiones de la accesibilidad tanto en el enfoque como en las acciones de la política universitaria. La fundamentación y elaboración de este PE es la modalidad institucional que nuestra universidad ha logrado consensuar para encuadrar su gestión educativa conforme al marco legal de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y la legislación nacional (Nota 3), que orientan acciones que deben planificarse e implementarse en cada una de las universidades públicas del país, constituyendo así una necesidad de orden político-social.

Palabras clave: Universidad, Discapacidad-Accesibilidad, Derechos Humanos.

La discapacidad: una cuestión de Derechos Humanos

Es fundamental contextualizar este trabajo reconociendo que América Latina es una de las regiones más desiguales e inequitativas del planeta. Su historia, marcada por una matriz colonial y de dependencia consolidada en las últimas décadas del siglo XX por las dictaduras genocidas que vinieron de la mano del avance del capitalismo globalizado, tensionan e inciden simbólicamente en la definición de los problemas públicos y, por ende, en la

estructuración de las agendas públicas y gubernamentales, profundizando las desigualdades e injusticias sociales.

Si bien los procesos democráticos con agendas progresistas de la década pasada promovieron la reducción de los niveles de desigualdad en la región (PNUD, 2016), las brechas entre los derechos consagrados en la CDPCD y la posibilidad real de las personas con discapacidad de acceder a los bienes públicos y de ejercer efectivamente esos derechos en la vida cotidiana persistieron como deuda histórica, la que se profundiza nuevamente en los actuales escenarios políticos neoliberales en la región.

Frente a este asunto público altamente complejo, heterogéneo y multidimensional, es una responsabilidad ineludible de las universidades públicas construir, intercambiar y transferir conocimiento sobre los modos de promover el análisis y la comprensión integral del modelo social de la discapacidad en la formación de nuevos perfiles profesionales, como así también sobre su articulación con el diseño, planificación y ejecución de las decisiones académicas y políticas pertinentes, que contribuyan a efectivizar los derechos humanos de todas las personas, redistribuyendo la riqueza no solo económica, sino también educativa y cultural, y comprendiendo globalmente las condiciones de vulnerabilidad relativas a la discapacidad. En este sentido, el PE de la Unla, al estructurar el problema de la accesibilidad y la discapacidad transversalizando la temática en todas las dimensiones políticas institucionales, representa un significativo avance en la definición de acciones que dan cuenta del rol de las universidades públicas en la construcción del modelo social de la discapacidad.

El modelo social de la discapacidad: una meta y una herramienta estratégica

Previo a la redacción del PE de la CAD-Unla, se fue consolidando un modo de construcción e intercambio institucional que denominamos como «arácnido» (Deligny, 2015), en tanto no podría ser caracterizado como homogéneo ni simétrico, y en cuya planificación «tela a tela» se priorizan las condiciones «favorables» o «que ofrecen mejores condiciones de adherencia» y en el cual, así como la araña no utiliza instrumentos, sino que teje con su propia mano, el modelo social de la discapacidad es a la vez instrumento y sentido de las acciones (Nota 4).

Desde esta perspectiva, toda acción estratégica se enuncia y se lleva a cabo de acuerdo a los dos presupuestos básicos del modelo social de la discapacidad:

- Que la sociedad tiene limitaciones para asegurar que las personas con discapacidad se incluyan digna y adecuadamente en la organización social y
- Que las personas con discapacidad representan un gran aporte a la sociedad, lo que está íntimamente relacionado con la inclusión social y la aceptación de la diferencia.

La profundización en la construcción del modelo social enmarcado en el contexto de nuestra realidad latinoamericana implica asumir una perspectiva crítica, social y pos/decolonial para la comprensión y operativización de

estos presupuestos —en nuestro caso orientada a partir del «diálogo» con textos y trabajos de autores latinoamericanos sobre políticas educativas, desde análisis políticos, epistémicos, prácticos y éticos— que cuestionan la hegemonía de la matriz colonial moderna occidental. Tal hegemonía atraviesa no solo los diseños de políticas nacionales y las prácticas en la Educación Superior —y en todos los campos sociales—, sino también a los métodos e instrumentos de docencia e investigación, de ahí que es fundamental debatir y consensuar dentro mismo de cada equipo de trabajo, criterios-categorías analíticas y operacionales (provisorias) que puedan superar la mirada normalizadora, subalternizante, reduccionista, que ha configurado históricamente mecanismos «naturalizados» de opresión de la discapacidad y de los sujetos/comunidades que se identifican o son identificados a partir de estas categorías de percepción y construcción de alteridad.

Este punto de partida provocó consecuencias institucionales, entre las que se destacaron las repercusiones en la política institucional, haciendo necesario el diseño, la comunicación y la puesta en marcha de un PE que definiera alcances y prioridades, pero que fundamentalmente estableciera indicadores para ser evaluado en pos de dar cuenta en forma concreta de las acciones orientadas a hacer un aporte a este modelo en construcción.

El contexto institucional para el Plan Estratégico

El tipo de construcción de la política universitaria implementada desde la CAD en la Unla a partir de 2013 avanza desde una perspectiva transdepartamental y transdisciplinaria, para dar respuesta a este asunto público, definiéndolo desde el principio como un tema altamente complejo, heterogéneo y multidimensional (Nota 5).

Sostenida sobre dos ejes fundamentales —el trabajo con el emergente y el de la transformación estructural de la Unla en clave no excluyente—, se concibe a la diversidad como norma y no como excepción.

Durante ese primer período es importante destacar que, en la dimensión política y normativa, la Unla fue elegida para ejercer la Coordinación Nacional de la Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos (CIDy-DDHH), perteneciente a la Comisión de Extensión, Bienestar Universitario y Vinculación Territorial del Consejo Interuniversitario Nacional (2015-2017).

Este hecho visibilizó el trabajo multidimensional que realizaba la CAD y, simultáneamente, se continuaron profundizando las líneas de acción en las dimensiones de investigación, innovación y cooperación, siendo importante destacar que desde que ingresó la cuestión en agenda de la Unla estuvo la voz y la presencia de las personas con discapacidad (PCD).

Otro importante avance fue, en el componente curricular de la dimensión académica, la realización de jornadas abiertas a la comunidad (entre las que deben mencionarse las correspondientes al programa Formarnos, de la Unla) y la institucionalización de un primer seminario orientado a docentes, para el análisis y la construcción de conocimiento sobre discapacidad-acce-

sibilidad-inclusión, particularmente en sus dimensiones éticas y políticas, teniendo en cuenta que dichos conceptos ponen en tensión e interacción diversos saberes y expresan complejas relaciones de saber-poder.

Estos antecedentes constituyeron el primer renglón para la redacción del PE, lo que también se incluye en la modalidad característica de construcción del modelo social de discapacidad: en tanto aún en continua y permanente construcción, son los avances los que van produciendo condiciones de visibilización de nuevas barreras en determinados aspectos y dimensiones que, al ser gradualmente identificadas y derribadas, vuelven a dejar visibles nuevos problemas/barreras a resolver. Por otra parte, el tipo de trabajo colaborativo fue revelando posibilidades de producción de sentido, más desde las intersecciones que desde los espacios formales institucionales, para lo cual el Plan Estratégico también constituyó una herramienta de institucionalización de estas particulares modalidades de interacción.

Un acontecimiento contextual fundamental fue que en marzo de 2015 la SPU, a través del Programa de Calidad de la Educación Universitaria, a cargo del desarrollo de políticas de fortalecimiento para las universidades nacionales, «en términos de formación de los profesionales que la sociedad necesita...», lanzó la convocatoria Proyecto de Apoyo al Desarrollo y Fortalecimiento de Capacidades Institucionales para la Atención de Necesidades de Personas con Discapacidad en el Ámbito de la Enseñanza Universitaria (SPU, 2015), dando respuesta al eje de accesibilidad académica. En el marco de esta convocatoria, el proyecto de la Unla fue uno de los 40 proyectos elaborados y presentados por las universidades públicas y luego aprobados, en noviembre de 2015, por la SPU.

Las dimensiones del Plan Estratégico

Para el diseño del PE CAD-UNLa, se conceptualizan las tres dimensiones de accesibilidad mencionadas: académica, comunicacional y física.

Las mismas se definieron operativamente en cada uno de los seis ejes de la política institucional: Gobierno y política institucional, Gestión académica, Investigación y vinculación tecnológica, Cooperación y servicio público, Gestión administrativa e Infraestructura y comunicación.

Luego de analizar los recursos y las barreras institucionales respecto de las condiciones de accesibilidad, se estableció en cada eje un objetivo general y luego se enunciaron, en cada uno: objetivos, metas, resultados esperados y fuente presupuestaria para cada dimensión. La evaluación del PE se realiza a través de la valoración de concreción de acciones y de optimización de recursos, pero también por su incidencia para la construcción de indicadores de calidad educativa, constituyendo así un aporte a la transformación de las estructuras, procedimientos, concepciones y prácticas institucionales que operan como barreras para la efectivización de los derechos de las personas con discapacidad.

Resultados más relevantes de la instrumentación del Plan Estratégico (PE)

Destacamos que el PE constituyó un instrumento clave de la CAD para introducir la perspectiva de accesibilidad en la agenda política de la universidad desde el enfoque del modelo social, ya que hasta ese momento los temas relativos a la discapacidad o la accesibilidad quedaban invisibilizados o representaban acciones de respuesta al emergente, en general aisladas y carentes de articulación interinstitucional.

Si bien esta perspectiva constituyó el fundamento y el eje articulador de la CAD, desde su inicio el PE, al estructurar el problema de la accesibilidad a través de acciones transversales en el contexto de la estructura y organización institucional, y al ser propuesto desde el máximo nivel de decisiones políticas (Vicerrectorado), puso en valor las acciones previamente realizadas en el marco de la CAD, visibilizando por sobre ellas su lógica de articulación, por un lado, y promovió la necesidad de transformar todas las instancias que operan como barreras para la inclusión, por otro.

En este trabajo se han intentado destacar algunos ejes estructurales que constituyen los aspectos fundantes y constitutivos del PE, entendiendo que pueden ser un aporte a otros entornos institucionales a modo de guía para la acción. Naturalmente, serán los acontecimientos y las políticas institucionales propias las que configurarán las dimensiones y estrategias en cada caso.

Lo fundamental, en definitiva, es que la discapacidad sea comprendida desde el modelo social. Una vez comprendido esto, no puede admitirse que se califique a un tipo de educación como inclusiva cuando simplemente se proceda a la modificación de la organización de la institución (en nuestro caso, de la universidad), sino que la transformación necesaria debe producirse en la ética de la institución universitaria.

Esto implica que no es suficiente que los docentes adquieran nuevas habilidades, sino que además es necesario que asuman un compromiso. No alcanza con la aceptación de la diferencia, sino que se requiere una valoración de la diferencia, lo que es decir que el trabajo por la inclusión de todas las personas dentro del sistema educativo es parte de un compromiso más amplio que aspira a la inclusión de todas las personas en la sociedad (Palacios, 2008). Podemos agregar, asimismo, que tampoco es suficiente pensar las transformaciones «hacia adentro» de las mismas instituciones, de las universidades, sino que es necesario y urgente repensar desde dónde construimos las nociones del «adentro» y del «afuera», poner en tela de juicio el «nosotros», refundar los sentidos de alteridad.

Notas al pie

1. Conformada de acuerdo a Resolución del Consejo Superior de la Unla N° 046/14, la CAD es el espacio institucional democrático, plural y participativo (conformado por diversos actores institucionales interesados en la temática) para debatir, diseñar, coordinar y articular la política universitaria de inclusión.
2. Creado a través de la Resolución del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) N° 426/07.
3. Ley N° 26.378/08 (CDPCD), Ley de Educación Nacional N° 26.206, Ley de Educación Superior N° 25.573, Consejo Interuniversitario Nacional, Resolución 426/07, Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas.
4. El concepto y la aplicación de su sentido en este modo de construcción institucional provienen del libro *Lo arácnido y otros textos* (2015), de Fernand Deligny, quien «entreteje» recorridos filosóficos, biológicos, histórico-políticos con su experiencia personal con niños autistas. Entre otras cuestiones, Deligny describe el modo de inicio de la tela de araña: primero teje «una pequeña vela, un paracaídas al cual le va a confiar el extremo libre del hilo más fino que pueda salir de sus hileras, el más liviano» (p. 33), que termina en una perla de pegamento. El viento hace luego el trabajo adhiriendo ese hilo en una rama, o en otro espacio (desconocido para la araña). Sobre él empezará a bosquejar los primeros hilvanos de la trama.
5. Estas afirmaciones se fundamentan en los resultados de la investigación *Política de accesibilidad académica e inclusión de la población con discapacidad*, en la Unla, realizada en el marco de la convocatoria Amílcar Herrera 2014 por la Comisión Asesora de Discapacidad de la Universidad Nacional de Lanús.

BIBLIOGRAFÍA

ACUÑA, C. y Goñi, L. (2010). *Políticas sobre la discapacidad en la Argentina. El desafío de hacer realidad los derechos.* Buenos Aires: Editorial Siglo Veintiuno.

CERVANTES LAGUNA, G. (2006). *Identificación y análisis de las políticas públicas establecidas para combatir la discriminación hacia las personas con discapacidad a nivel nacional.* México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. Dirección General Adjunta de Estudios, Legislación y Políticas Públicas.

COMISIÓN INTERUNIVERSITARIA: DISCAPACIDAD Y DERECHOS HUMANOS (2011). *Estado actual de las políticas de Educación Superior en las Universidades Nacionales* (comps. Mareño Sempertegui y Sandra Katz). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

DELIGNY, F. (2015). *Lo arácnido y otros textos.* Argentina: Cactus.

Matus Carlos, (2007), “*Teoría del juego social*”, Universidad Nacional de Lanús. Remedios de Escalada. Partido de Lanús.

NEIROTTI, N. (2011). *Educación e intersectorialidad en el espacio local. Análisis de dos casos en Perú y Chile.* Tesis Doctoral en Ciencias Sociales. Argentina: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad.*

PALACIOS, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* Madrid: Grupo editorial Cinca.

SEGATO, L.R. (2013). *La escritura en el cuerpo.* Buenos Aires: Tinta Limón.

ARTÍCULO 16. AVANCES Y DESAFÍOS EN EL CAMINO HACIA UNA UNIVERSIDAD MÁS INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA. COMISIÓN DE INCLUSIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA.

CECILIA GRAMAJO, ORLANDO DOMÍNGUEZ, EUDORA IGNES, DALCY FLORES, GUSTAVO BARANOVSKY, BEATRIZ VEGA, SUSANA GONZÁLEZ ABALOS, MÓNICA GIL FERNÁNDEZ DE PADILLA, CLAUDIA LACUADRA, ROMINA TORDOYA, MAURO SOTO Y NATALIA BARROZO

Resumen

En este trabajo se presenta un balance acerca de las acciones realizadas y los desafíos pendientes por parte de la Ciped de la Unsa, a 10 años de su creación. En principio se realiza un breve repaso por los años de constitución, luego se enuncian algunas etapas de crecimiento acompañadas por situaciones que, entendemos, se tratan de empoderamiento y, posteriormente, se reflexiona sobre los desafíos presentes y el camino a seguir.

Palabras clave: universidad, discapacidad, comisión, educación inclusiva.

Abstract

This paper presents a summary of the actions carried out and the pending challenges of the UNSa's CIPeD, 10 years after its creation. In principle, a brief review is made of the years of constitution, then some stages of growth are accompanied by situations that we understand to be about empowerment, and then we take stock of the current challenges and the way forward.

Keywords: university, disability, commission, inclusive education.

Resumo

Este artigo apresenta um balanço sobre as medidas tomadas e restantes desafios, o Ciped apresentou á Unsa, 10 anos após a sua criação. No primeiro uma breve revisão dos anos de constituição foi feita, então algumas fases de crescimento acompanhado por situações que acreditamos que estão tentando empoderamento, e, em seguida, realizar uma avaliação dos desafios atuais e o caminho a seguir estabelecido.

Palavras-chave: university, deficiência, comissão, educação inclusiva.

Presentación

Esta comisión (Ciped) fue creada en 2007 y, desde entonces, estamos transitando un camino hacia la inclusión en nuestro espacio universitario, algunas veces con logros que nos entusiasman muchísimo y otras veces, con experiencias poco entusiastas, pero siempre seguimos adelante. Entendemos que estas situaciones ambivalentes tienen que ver con una cuestión necesaria de todo proceso de empoderamiento y garantía de derechos.

Desde la primera publicación acerca de las acciones de esta comisión en el libro que la CIDyDDHH ha compilado, *Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos. Estado actual de las políticas de Educación*

Superior en las Universidades Nacionales (2011), hemos avanzado mucho en nuestro camino, pero también se han ampliado los desafíos que tenemos. Algunas de las actividades previstas para el futuro que explicitamos en esa publicación no pudieron ser llevadas a cabo, la mayoría de las veces por falta de presupuesto y otras menos por falta de personal. Aun así, hoy, con 10 años de vida de nuestra comisión en el predio de la Universidad Nacional de Salta, nos encontramos ante la necesidad de elaborar una apreciación sobre el trabajo realizado y los desafíos pendientes.

Breve repaso por los primeros pasos de la Ciped

En principio queremos recordar que esta comisión fue creada en 2007 y desde entonces se ha reunido y continúa haciéndolo, con una periodicidad de 15 días (dos veces por mes) desde de marzo a diciembre.

Algunas actividades que se han llevado a cabo en este período fueron:

- Campañas de sensibilización y concientización sobre la inclusión en el nivel universitario
- Cursos de formación y actualización profesional sobre la temática de la discapacidad
- Creación de una página web institucional de la Ciped
- Adquisición y adaptación de equipamiento tecnológico
- Creación de espacios de reflexión sobre la inclusión de las personas con discapacidad en el ámbito universitario: 1ª Jornada Universitaria sobre Discapacidad: Una universidad inclusiva es posible (2012) y 2ª Jornada Universitaria sobre Discapacidad: Estrategias pedagógicas para una universidad inclusiva (2013).
- Partida presupuestaria para 2 becas de formación en la Comisión de Inclusión de Personas con Discapacidad y 1 beca de formación para la Comisión de Inclusión de la Facultad de Humanidades de Personas con Discapacidad
- Relevamiento de los estudiantes con discapacidad en la Unsa, a través del programa Podes de entrega de *notebooks* a estudiantes con discapacidad.

Empoderamiento al interior de la universidad

En este punto queremos destacar algunas situaciones y experiencias que nos permiten pensar en actitudes de empoderamiento al interior de este espacio que habitamos. Si bien no nos atreveremos a expresar que este proceso de empoderamiento es producto de la influencia de la Ciped, sí consideramos que puede haber alguna vinculación entre la presencia de la Ciped en la Unsa y la actitud de demanda de derechos por parte de algunos estudiantes con discapacidad.

Asimismo, queremos destacar como significativo el hecho de que hayan acudido a la Ciped a pedir el aval y el acompañamiento en los procesos de reclamos.

Asesoramiento y acompañamiento pedagógico

Se brindó asesoramiento y acompañamiento pedagógico a docentes acerca de modos de evaluación alternativos y no convencionales, así como también

con relación a la adecuación de mobiliario y materiales de trabajo en el caso de las necesidades de algunos estudiantes con discapacidad.

Uno de los casos surgió a partir de la demanda que realizó un estudiante con parálisis cerebral ante la necesidad de realizar los exámenes en las mismas condiciones que sus compañeros, pero previendo los ajustes razonables necesarios para esa situación. Otra de las demandas surgió ante el pedido de intérpretes de lenguas de señas para la accesibilidad comunicacional de las clases.

Otro de los casos fue planteado por dos estudiantes de la carrera de Enfermería de esta universidad, quienes solicitaron asesoramiento para saber cómo proceder ante una situación en la que se sintieron discriminadas ante el planteo de una docente que expresó dificultad para que ellas pudieran realizar las prácticas hospitalarias. Se convocó a todos los docentes que tienen a cargo las asignaturas con prácticas hospitalarias de la carrera a una reunión en la que se discutieron posibles alternativas para que estas estudiantes pudieran continuar con el cursado de la carrera, a través de ajustes razonables.

Reclamo ante la accesibilidad edilicia

Un estudiante universitario realizó un llamativo reclamo que involucró una medida conocida comúnmente como «escrache» en ascensores del edificio central de la universidad. Este reclamo se realizó con el pedido de que habilitaran los ascensores al interior del campus universitario, ya que en ese momento estaba vigente una medida de mantener bajo llave el ascensor del edificio central, donde funcionan las bibliotecas, rectorado, Consejo Superior, oficinas.

Ante este reclamo, la Ciped resolvió elevar una nota para solicitar que todos los ascensores del predio fuesen accesibles para todo el público, como así también el uso correcto de los sanitarios para personas con discapacidad. Este pedido fue oído por las autoridades correspondientes y desde entonces todos los ascensores del campus universitario son de uso libre, y se hizo llegar a todas las unidades académicas una recomendación por parte de la Dirección General de Obras y Servicios, a fin de que todos los sanitarios acondicionados para las personas con movilidad reducida fuesen utilizados correctamente y no fuesen destinados a otros fines (archivo, armario para el depósito de materiales de limpieza, entre otros).

Esta situación nos permitió repensar el concepto de «diseño universal» y de «uso apropiado de las instalaciones» al interior de nuestra casa de altos estudios. Así como también permitió poner en el tapete algunas actitudes personalistas que pueden perjudicar la permanencia de personas con discapacidad en la universidad.

Desde ese momento trabajamos siempre pensando en que las actividades de concientización acerca de la inclusión y el compromiso colectivo son los pilares fundamentales desde donde podemos empezar a cuestionar algunas prácticas y denunciar las situaciones que perjudican la convivencia humana.

Acciones que permiten afrontar la desigualdad

En este apartado se mencionan las actividades y situaciones en las que se realizó un reclamo sostenido frente a los procesos de exclusión y situaciones de desigualdad que experimentaron algunos estudiantes con discapacidad ya que, además de las situaciones de desigualdad de condiciones que experimentan las personas con discapacidad, existen condiciones socioeconómicas que muchas veces significan un gasto extra para la persona con discapacidad, como el caso de movilizarse, dar continuidad a los estudios universitarios cuando la situación socioeconómica del hogar no es la mejor o cuando el presupuesto es insuficiente para además costear, por ejemplo, el almuerzo en la universidad.

Por esta razón, se elevó una nota a la Secretaría de Bienestar Universitario para que se considerara la situación de discapacidad de dos estudiantes y se les otorgara el beneficio de la compra del *ticket* del comedor con un costo mínimo, pese a no cumplir con el requisito de la regularización de las materias cursadas en el primer cuatrimestre.

Por otro lado, no queremos dejar de mencionar el Curso de Formación de Tutores Pares que hemos realizado desde la Ciped y al que asistieron estudiantes de la universidad con una periodicidad de 4 meses. Este curso brindó formación a estudiantes para realizar tutorías pares a estudiantes con discapacidad que pudieran necesitarla. La idea de este proyecto fue que, posteriormente, se pudiera conseguir financiamiento para llamar a concurso a estudiantes de la universidad para que cumplan el rol de tutores pares, pero hasta la actualidad esto no pudo hacerse efectivo. Aun así, se realizó un segundo curso de formación de tutores pares para estudiantes con discapacidad y esperamos que luego pueda concretarse una figura formal con ese rol.

En este apartado también se sitúan los cursos de formación profesional, por ejemplo, el curso-taller Los Profesores de Educación Física y las personas con discapacidad: un abordaje inclusivo, a cargo de la profesora Sandra Katz.

Actividades de extensión y vinculación con las organizaciones

En este apartado haremos mención a algunas de las actividades por el espacio en esta publicación. En 2016 nos adherimos a los principios del Grupo Art. 24, referidos a la Educación Inclusiva, ya que el trabajo de esta comisión se orienta a generar políticas que favorezcan una mayor inclusión.

También hemos mantenido en estos últimos años un contacto fluido con la Asociación Asperger Salta, que está llevando adelante una visibilización permanente por las numerosas reuniones y reclamos que realizan en diferentes aspectos, y en el que nos involucra a nosotros, en la inclusión educativa.

Asimismo, se mantuvieron reuniones con diferentes organizaciones que representan a algunos estudiantes con discapacidad en la universidad. Entre ellas podemos mencionar a Asorsa (Asociación de Sordos de Salta), quienes manifestaron su preocupación por la situación de los estudiantes sordos de la Facultad de Exactas y la necesidad de contar con el Servicio de Interpretación de LSA.

La Ciped también ha participado en la creación de la Comisión de Accesibilidad y Diseño del Consejo Profesional de Agrimensores, Ingenieros y Profesionales Afines (Copaipa). Esta nueva comisión difunde, capacita, trata y soluciona problemas de accesibilidad al medio físico en la ciudad de Salta.

Todos los miembros de la comisión (docentes, estudiantes, personal de apoyo universitario) han participado de diferentes jornadas y encuentros a lo largo del país, en su mayoría gestionadas por universidades nacionales, pero también por otros grupos y organizaciones civiles.

Reflexión sobre los logros y desafíos

En este momento, a 10 años de vida, la Ciped se encuentra en un proceso de fortalecimiento y reconocimiento, ya que no solo ha ganado mayor visibilidad dentro de la universidad, sino que es consultada por las distintas facultades y secretarías cuando suceden situaciones que involucran de una u otra manera a una persona con discapacidad en el ámbito universitario.

Hemos sostenido, con las dificultades que los tiempos en la universidad conllevan, la asistencia a las reuniones convocadas por la CIDyDDHH, y gracias a que contamos con miembros muy comprometidos, hemos podido turnarnos frente a las responsabilidades de asistencia en cada oportunidad.

También se han realizado muchas actividades al interior de la universidad y fuera de ella, convocadas por otras universidades e institutos para comentar la tarea que lleva a cabo la Ciped en la Unsa. De hecho, muchos de nuestros miembros de la comisión son consultados y convocados siempre para alguna charla o asesoramiento en el tema.

Tenemos al interior de la comisión varios proyectos en curso, proyectos de investigación y de extensión, ambos desde una perspectiva situada y de co-construcción de conocimiento, dando voz a las personas con discapacidad y tratando de que estos espacios no se conviertan en una lógica de llevar a cabo un plan de acción diseñado, sino acompañando en las demandas que surgen y tratando de extender lazos de solidaridad y cooperación mutua entre las diferentes instituciones.

Actualmente, también nos encontramos ante el desafío de la incorporación de la figura del intérprete en Lengua de Señas Argentinas (LSA) en la Unsa, pero este tema siempre nos significa un complejo debate entre los que se pueden mencionar: la poca disponibilidad de intérpretes en LSA en esta provincia, la figura legal en la contratación o el puesto en la planta funcional de la universidad.

Además, se está trabajando la propuesta de implementación de la Tecnicatura en Interpretación de LSA en la universidad, pero todavía nos quedan por resolver muchas cuestiones como el plan de estudio, los profesores con disposición para venir a Salta, el costo, entre otros.

Para concluir, podemos decir que son muchos los desafíos pendientes, estamos avanzando en lograr llevar el mensaje de una comunidad inclusiva y en gestar prácticas que tiendan a ese camino. Pero también tenemos desa-

fíos diarios, como la poca predisposición de algunos colegas al interior de la universidad y los desafíos propios que la discapacidad supone, por ejemplo, el caso de la discapacidad auditiva y la discapacidad intelectual; tenemos casos de estudiantes que demandan el derecho a la educación, nosotros los acompañamos desde lo que una comisión *ad hoc* puede hacer, pero también nos faltan experiencias sobre prácticas inclusivas y modos de realizar los ajustes razonables en el día a día en el cursado del estudiante.

Al escribir estas líneas, sentimos con mayor fuerza este desafío de la educación inclusiva hecho carne, continuaremos y esperamos pronto contar con la sistematización de algunas experiencias que a nosotros nos resultaron útiles para avanzar hacia una universidad cada vez más inclusiva y para *todes*.

ARTÍCULO 17. DISCAPACIDAD Y POLÍTICA. UNA HERRAMIENTA DE CONSTRUCCIÓN PARA ENTENDER Y ACCIONAR LA CUESTIÓN SOCIAL DESDE LA UNIVERSIDAD.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SARMIENTO.

GUSTAVO GOYOCHEA. COORDINADOR COMISIÓN DE DISCAPACIDAD

Resumen

Antes de comenzar a exponer las distintas acciones que la Universidad Nacional de General Sarmiento lleva adelante con el fin de brindar equidad a las Personas en Situación de Discapacidad que cursan estudios superiores, es necesario exponer someramente la matriz conceptual y política que guía el diseño e implementación de dichas acciones. La UNGS como institución de Educación Superior pública y gratuita, consciente y comprometida con el rol social que le toca cumplir, adhiere a lo expuesto en la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe de 2008, la misma considera a la Educación Superior como un bien público, social, un derecho humano y universal, y un deber del Estado. Coherente con esta premisa, la UNGS diseña, desarrolla e implementa políticas que propician el ingreso, la permanencia, el avance y el egreso de todos sus estudiantes, con y sin discapacidad, teniendo como objetivo institucional prioritario la promoción y defensa del derecho a la Educación Superior.

Respecto a la situación de discapacidad, entendemos que la misma no es causa de las limitaciones funcionales, físicas o psicológicas de las personas con deficiencias, sino que es el resultante del fracaso de la sociedad en suprimir las barreras y las restricciones sociales que incapacitan (Oliver, 1998). Por lo tanto, consideramos a la situación de discapacidad como una construcción social que evoluciona o involuciona, no es un concepto estanco y determinado, es producto de la relación del sujeto con la sociedad, donde la acción política como herramienta de construcción cobra valor categórico. Este marco político conceptual se sustenta de manera interna en un fuerte compromiso social de las autoridades y la comunidad universitaria en su conjunto, en el sistema universitario mediante las Resoluciones del CIN N° 426/2007 y N° 798/11, Programa integral de accesibilidad en las universidades públicas y Programa integral de accesibilidad en las universidades públicas. Profundización y avances en su implementación, respectivamente, y en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad que desde noviembre de 2014, mediante la Ley 27.044, cuenta con jerarquía constitucional.

La UNGS y el abordaje de la discapacidad

Entendiendo que la discapacidad es transversal a la vida social y en este caso a la vida universitaria, consideramos que el abordaje de la temática debe realizarse de manera holística, es decir, de manera integral, analizando las múltiples interacciones que la caracteriza. Para ello, se dispone de dos grandes frentes de trabajo: el académico y el político.

Teniendo en cuenta estos frentes, se determina que los espacios de gestión institucionales responsables de implementar las políticas destinadas a la población en situación de discapacidad son la Secretaría General, la Secretaría Académica y la Secretaría de Investigación.

Frente académico

El frente académico refiere a la articulación y sistematización de los distintos espacios, apoyos y demás variables necesarias para que tanto los estudiantes en situación de discapacidad como sus docentes dispongan de los apoyos necesarios para llevar adelante la cursada en particular y la carrera en general.

Este trabajo preponderantemente académico consiste, como bien se señala, en articular y sistematizar eficientemente el conjunto de acciones que se despliegan en relación con los estudiantes en situación de discapacidad en las distintas secretarías, principalmente en la Secretaría Académica y en la Secretaría de Investigación. Para llevar adelante la tarea, se estableció un esquema de trabajo en donde se determinaron roles, responsabilidades y alcances; este procedimiento lleva el nombre de «Circuito accesible».

A continuación, describiremos las acciones más importantes que se llevan adelante desde las áreas que participan del «Circuito accesible» de la UNGS.

1- Secretaría Académica

Equipo de Desarrollo Estudiantil

La llegada de un estudiante con discapacidad a la UNGS es objeto de un trabajo de incorporación a la dinámica universitaria que se inicia desde el momento mismo de la inscripción.

El Equipo de Desarrollo Estudiantil (EDE) comparte en este tema una responsabilidad central en tanto área de vinculación directa de las demandas e inquietudes de los estudiantes en general y de aquellos en situación de discapacidad en particular para su inserción, tránsito y egreso en la vida académica.

Entre sus objetivos de trabajo, nos interesa resaltar con respecto a los estudiantes en situación de discapacidad, la entrevista inicial y la elaboración del informe sobre capacidades vinculadas al aprendizaje en estudiantes con discapacidades, en el que se especifican: datos personales y familiares, datos acerca de la discapacidad, recursos tecnológicos y humanos con los que cuenta para el aprendizaje académico, personas que ayudaron o podrían ayudar en el proceso de aprendizaje, historia académica y estrategias de aprendizaje, capacidades desarrolladas para el desempeño académico y grado de dominio, expectativas y otras observaciones.

Asimismo, se trabaja con aquellos estudiantes que, sin poseer certificado de discapacidad o discapacidad evidente, son asistidos por el EDE por derivaciones varias: atencionales, conductas antisociales, comportamiento o actitudes que generaron preguntas en los docentes dentro del aula, o bien en el modo de presentación en otras áreas.

Coordinación Universidad y Discapacidad, trabajo con los docentes

En función de la información aportada por el Equipo de Desarrollo Estudiantil, la Coordinadora de Universidad y Discapacidad, dependiente de la Dirección General de Pedagogía y Desarrollo Curricular, informa a los docentes que van a tener estudiantes en situación de discapacidad en sus clases, trabaja junto a ellos en la sistematización de estrategias pedagógicas en el aula y en el sistema de evaluación, y realiza las gestiones necesarias para proveer de intérprete en LSA a los estudiantes en situación de discapacidad que lo requieran.

En el caso de los estudiantes en situación de discapacidad que requieren de intérprete en LSA, la UNGS garantiza el intérprete en las tres materias del curso de ingreso, CAU-Curso de Aprestamiento Universitario, y en dos materias del primer cuatrimestre comunes a todas las carreras.

En caso de que el o la estudiante requiera la adecuación de los textos de estudio, se contacta con el Equipo de Tecnologías de Apoyo a la Discapacidad de la Unidad de Biblioteca y Documentación (UByD) para que se realicen las adecuaciones correspondientes.

Entre sus objetivos de trabajo se encuentra la sistematización del recorrido académico de los estudiantes, a fin de evaluar las estrategias y acciones necesarias para su continuidad.

2- Secretaría de Investigación-Unidad de Biblioteca y Documentación (UByD)

Desde 2006, el Equipo de Tecnologías de Apoyo a la Discapacidad (ETAD) de la UByD tiene como actividad principal la adecuación de los materiales de estudio en distintos formatos (digital, braille, audio y macrotipo), para los y las estudiantes ciegos o con otras discapacidades perceptivas que no pueden acceder a los textos en su formato tradicional, y acompaña en el asesoramiento e implementación de tecnología adaptativa para el acceso a la información. Pero, además –y de forma permanente– se encarga de la investigación y testeo de nuevos recursos tecnológicos e informáticos relacionados a la discapacidad, del diseño de procedimientos y metodologías referidos al servicio, de la participación en redes provinciales y nacionales, y mantiene un rol activo en la Comisión de Discapacidad de la Universidad.

Entre los equipos que se encuentran a disposición para uso de los estudiantes en situación de discapacidad se cuentan: seis PC adaptadas con *software* lector de pantallas y magnificador, un escáner de cama plana para uso de los estudiantes ubicados en el parque informático de la biblioteca, dos videolupas portátiles y un sector equipado con una TV para ser utilizado en conexión con dicho equipo. Se cuenta también con auriculares, grabadoras digitales, una máquina de escribir mecánica braille y un kit de geometría para personas ciegas.

Cabe destacar que, desde el punto de vista edilicio, la UByD cuenta con espacios accesibles, sanitarios para personas con discapacidad en sus tres pisos y ascensores para acceder a las plantas superiores. Además, todo el personal de la UByD está capacitado en la atención general de las personas con discapacidad.

3- Secretaría General

La Dirección General de Bienestar Universitario desarrolla, además de la facilitación en el acceso a las actividades de carácter general que incluyen a toda la comunidad universitaria, como, por ejemplo, el servicio de transporte, la bolsa de trabajo, el seguro público de salud, deporte, etcétera, otros dispositivos de facilitación específicos para dicha población que se encuentran en vías de consolidación, como ser: asesoramiento a los estudiantes con discapacidad, ya sea respecto a los recursos que administra la Conadis o al pedido de traslado o de intérprete por la obra social, y red de atención hospitalaria.

Frente político, la Comisión de Discapacidad

Con frente político nos referimos al espacio transversal e institucional formado por los distintos actores que conforman la vida universitaria, reunidos con el fin de discutir la temática, generar propuestas y asesorar a las autoridades. Un espacio de deliberación representativo que canaliza las distintas visiones de la diversidad de actores que conforman la vida universitaria; este espacio es la Comisión de Discapacidad.

Antecedentes

La Comisión de Discapacidad es creada institucionalmente en 2007 mediante resolución del Consejo Superior N° 2.481, pero su actividad comienza en 2005 con el Equipo de Trabajo en Discapacidad (ETD). El ETD era un espacio plural con participación de docentes, no docentes, miembros de la comunidad y estudiantes en situación de discapacidad, reunidos para comenzar a tratar la temática.

A partir de su institucionalización, la Comisión de Discapacidad comenzó a depender orgánicamente del rectorado y su responsable político era el Secretario General de la universidad. De igual manera, se formalizó su constitución; la coordinación estaría a cargo del Secretario General o de quien este propusiera, tendrían representación formal en la comisión los 4 institutos, el Consejo Superior y 4 miembros de la comunidad. Sus funciones serían, entre otras, la de asesorar a las autoridades de la universidad en materia de discapacidad y la accesibilidad; colaborar en la generación de mecanismos que tiendan a facilitar el ingreso a la universidad y el avance en los estudios de los alumnos en situación de discapacidad; generar lineamientos específicos y un plan de actividades orientados a sensibilizar a la comunidad universitaria y a la comunidad en general.

La formalidad restringía el número de miembros, pero la realidad la mantenía amplia, plural y abierta, virtud que posibilitó que la Comisión de Discapacidad sea una de las comisiones institucionales con mayor concurrencia y la más participativa de la universidad desde el momento de su conformación a la actualidad.

La pluralidad virtuosa de los sujetos que conformaban el espacio, sus distintos conocimientos, experiencias e intereses sobre el tema, orientó obligatoriamente a descubrir su complejidad, a plantearse y replantearse el paradigma que guiaría el trabajo, situación elemental para conceptualizar un punto de partida.

Conceptualmente el acuerdo tácito era unánime, el modelo social de la discapacidad sería el anclaje teórico, pero el discurso y la práctica, en ocasiones, evidenciaba otro rumbo. El modelo médico rehabilitador con todas sus aristas, el rol del experto sumado a un objetivo claro, pero no común provocaba grandes contradicciones.

Las contradicciones, diferencias de opiniones y los choques de intereses propios de un espacio plural fueron parte de la construcción política del espacio. Negarlas es negar una parte fundamental de su existencia.

Desarrollo y avance

Desde el momento de su conformación a la fecha, la Comisión de Discapacidad transitó por varias etapas que desde nuestro punto de vista evidencian su desarrollo. En sus orígenes, el esfuerzo se centró en reunir voluntades dispersas y en enfrentar una situación emergente a la que había que dar respuesta, con acciones orientadas principalmente a la concientización. Superado este período, fue necesario sintetizar conocimientos, prácticas, acciones y la realidad concreta, para reorientar la estrategia focalizando en la cuestión docente y el abordaje académico de la temática, mientras se colaboraba en el fortalecimiento de los procedimientos de gestión técnicos y administrativos. En este último período se concentraron esfuerzos principalmente en promover y fortalecer el empoderamiento del estudiantado con discapacidad como actor político fundamental en el proceso de crecimiento.

Este desarrollo es necesario entenderlo en el marco de dos planos, el interno, correspondiente a las políticas llevadas adelante por la UNGS y de la que ya hemos hecho referencia, y el plano externo, referido a las implementadas por el Gobierno nacional entre 2003 y 2015.

En este período se manifiesta un claro cambio de rumbo respecto al anterior período neoliberal de los años 90. Se promueve la recuperación del rol del Estado evidenciado en políticas dirigidas al desarrollo y bienestar de la población. Con este marco político, orientado hacia la ampliación y la recuperación de derechos con un claro enfoque en los derechos humanos, la temática de la discapacidad bajo estos paradigmas comenzó a tener un cauce concreto y, poco a poco, empezó a formar parte de la agenda gubernamental y pública.

Con la asunción en 2010 del Dr. Eduardo Rinesi como rector de la UNGS, el trabajo con la temática de la discapacidad toma un nuevo rumbo. Pasado

el tiempo de la concientización, el trabajo se centró en el rol académico. Comenzaba un período en el que, sin descuidar las líneas de trabajo anteriores, los esfuerzos de la actual gestión se centrarían en el acompañamiento al sector docente y en el desarrollo de un circuito que sistematice el trabajo de los distintos equipos con incumbencia en la temática. La Secretaría Académica comenzaría a tener un rol más activo en la tarea.

Con respecto a la Comisión de Discapacidad, el cambio de período se manifestó en un reposicionamiento político. Por un lado, la Comisión de Discapacidad pasaba a depender orgánicamente de la Secretaría General, y se dispuso de un puesto no docente permanente para que la asista administrativamente y lleve adelante las tareas operativas que esta demandaba.

Por otro lado, se incorporan a la comisión representantes de los gremios docentes, no docentes y del centro de estudiantes; se formaliza la participación de la Secretaría de Investigación mediante un representante de la Unidad de Biblioteca y Documentación, lo mismo sucede con la Secretaría Académica y el Centro Cultural, y se incorpora un representante de graduados. Se impulsa el trabajo con instituciones de educación pública, reuniendo a referentes de escuelas medias que llevan adelante políticas de inclusión y a referentes de dos escuelas especiales de la zona.

Estas acciones redefinieron políticamente el modo de abordar la temática. Ampliar la mesa de discusión con actores clave como los gremios, formalizando la participación de otros espacios y de representantes de escuelas públicas de la zona con claros, y en algunos casos directos, intereses en el tema, nutrían política y socialmente las reuniones. La transversalidad del tema se reflejaba en los actores que la componían.

Las acciones siguientes apuntaron a promover la participación política de las personas en situación de discapacidad. El empoderamiento de las y los estudiantes era el paso necesario para profundizar el camino.

Para trabajar la temática planteada, era preciso tener en claro dos cosas, la primera era entender que las transformaciones sociales y el ejercicio del derecho conquistado no pueden depender ni provenir solamente de las cúpulas políticas, sino que necesitan de un sujeto consciente de ellas. Lo segundo era entender que al sector social que se pretende empoderar se encuentra atravesado por desigualdades económicas y sociales, pero por sobre todo desigualdades en la concepción y ejercicio del derecho producto de generaciones de conciencias moldeadas por el modelo médico rehabilitador.

Teniendo en claro esto, se impulsaron acciones en distinto nivel. Por un lado, se fomenta la participación más activa del centro de estudiantes en la Comisión de Discapacidad, procurando que instalen la temática en sus organizaciones, y, por otro lado, se realizaron actividades incentivando la participación de los referentes estudiantiles.

El trabajo con la reivindicación de derechos presupone que luego esos sujetos empoderados se conviertan en una pieza clave en el desarrollo y profundización de los cambios impulsados. Lo virtuoso es que estos sujetos

conscientes de su rol político y de las lógicas que dominan la eterna lucha política por el poder, planteen y propongan ideas superadoras, cuestionen y critiquen nuestras acciones si la situación así lo amerita, en definitiva, que se conciban parte de la transformación con todo lo que ello conlleva.

Lo que falta

Una tarea en la que estamos trabajando fuerte, pero sin conseguir grandes avances hasta el momento, es en el acompañamiento a los estudiantes con sordera congénita, usuarios de LSA. Un porcentaje alto de esta población tiene graves dificultades con la lecto-escritura del español. El problema principal que evidenciamos está en la comprensión a nivel global y en la utilización del conocimiento contextual en el momento de la lectura, así como en el reconocimiento de la estructura interna de la palabra y del texto –estructura morfosintáctica.

Esto se da debido a la distinción de lenguas que debe hacer la persona signante al escribir y al leer un texto, debido a la diferencia en la estructura de las dos lenguas (Liñares Barbeito, 2003).

Para abordar este tema se presentó en 2015, en el marco del Proyecto de Accesibilidad Académica ante la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, un esquema de tres cursos que están en proceso de ejecución: «Español como segunda lengua», «Capacitación a docentes en la metodología de la logogenia» y «Capacitación destinada a intérpretes en LSA para el trabajo en el nivel universitario».

Para finalizar, es necesario señalar que con respecto a la accesibilidad edilicia, gracias al diseño de su plan maestro original, a la ejecución de los proyectos CiMA-Circuitos Mínimos Accesibles, financiados por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, y al compromiso de las autoridades, la UNGS no posee grandes dificultades respecto a la accesibilidad física, cuenta con senderos accesibles, sanitarios para personas en situación de discapacidad, ascensores para acceder a las plantas superiores, etcétera.

Quedan varios escollos por resolver, pero en rasgos generales, la accesibilidad física no constituía ni constituye la barrera de acceso más grande. La decisión política, a este punto convertida en política institucional, y la acción de los frentes de trabajo Político y Académico generaron la incorporación lenta, pero constante, de la temática en los distintos espacios de la vida universitaria, situación necesaria para que el espíritu de la norma tenga su contrapartida en la acción diaria.

De igual manera, la participación de personas en situación de discapacidad en los espacios de discusión desde el comienzo, sumado a las variables arriba mencionadas, generaron las condiciones necesarias para una transformación que se viene dando desde hace ya varios años y que, lejos de finalizar, renueva el horizonte con cada nuevo desafío.

BIBLIOGRAFÍA

OLIVER, M. (1998). «Una sociología para la discapacidad o una sociología discapacitada?». En Barton, L. (comp.) *Discapacidad y sociedad*. España: Morata.

LIÑARES BARBEITO, X.L. (2003). «Apuntes para una sociología de la comunidad sorda». *Bibliotecas públicas y comunidad sorda*, 50-61.

CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR (2008). *Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe*. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/salactsi/cres.h>

ARTÍCULO 18. DISCAPACIDAD EN LA FORMACIÓN DE ENFERMEROS. PUNTO DE INFLEXIÓN HACIA EL CUIDADO. PROCESOS DE GESTIÓN DE LA POLÍTICA UNIVERSITARIA DE DISCAPACIDAD Y ACCESIBILIDAD. RELATO DE EXPERIENCIA.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA. FACULTAD CIENCIAS DE LA SALUD.

LICENCIADA MÓNICA GIL FERNÁNDEZ DE PADILLA Y LICENCIADA MIRIAN MOGRO.

padillamony7@gmail.com

Introducción

«Hay que estar sano/normal para poder cuidar del otro», esta fue una premisa que recibí desde mi época de estudiante, a principios de los años 80, en la carrera de Enfermería, Facultad Ciencias de la Salud, Universidad Nacional de Salta. La carrera fue creada en 1974 (Resolución CS N° 725/74). Una premisa no escrita que impregnó el pensamiento de profesionales que se formaron en estas décadas. Hay visos de que fue parte del pensamiento de los primeros docentes de la carrera, implicando que la ideología hunde sus raíces en incontables generaciones de profesionales y aún más atrás, cuando no era considerada una profesión (Nota 1).

Inclusive, en el marco del nivel de misiones y funciones de enfermería, en toda institución de salud pública resalta el propósito de brindar optimización y calidad de sus funciones en la atención del paciente, familia y comunidad; las metas del cuidado de enfermería se centran en ayudar a las personas a utilizar al máximo sus capacidades residuales, a mantener un óptimo estado de salud y a adaptarse a un estilo de vida que se modificó por la nueva condición o discapacidad. Hace referencia a una institución clásica y con perfil asistencial.

El reclutamiento de personal de enfermería para hospitales públicos o de salud tiene como requisito una serie de estudios que tiene como resultado final el rótulo de «Apta /Apto». Así mismo debe cumplir con los siguientes requisitos: actitud, aptitud, conocimientos, destreza, habilidad motriz, eficacia, eficiencia; todos cuantificables dentro de una escala numérica.

En esta estructura de pensamiento en la que fuimos formados no cabe el tener discapacidad alguna. Es más, la aparición de una discapacidad es causa de jubilación o cambio de funciones.

¿Qué es lo que entendíamos por «sano/normal»? Aquello que ingresa dentro de los llamados «parámetros de normalidad», que permite un rango de movimiento aceptado como «normal». Pero dicho esto, aún hay muchos elementos/vivencias/acciones que para tal o cual individuo son normales. Esta es una división claramente anatomista (Kipen, 2012), que toma en consideración solo el aspecto corporal del ser humano y no su integralidad, en tanto deja afuera las dimensiones anímicas y espirituales.

Para Aristóteles, es imposible separar lo político de lo ético, en tanto ambos aspectos son pilares constitutivos de la praxis humana. Lo que estamos planteando aquí son varios puntos importantes. Primero, que toda práctica humana es social, en tanto que al vivir en comunidad nuestras acciones involucran siempre de alguna manera a Otros u otras. De hecho, la categoría

política proviene del término griego *polis*, que era el ideal de ciudad perfecta. De esta *polis* griega nace nuestra concepción occidental de democracia; lo que es público, es decir, lo que es de interés común, se debate en la plaza pública. De aquí es que lo educativo está necesariamente implicado y es inseparable también de lo ético y de lo político. En tanto «toda comunidad está constituida con miras a algún bien común», la educación es aquella actividad que nos va a ligar como comunidad, ya que es a través de ella que se va a establecer la trasmisión de valores para lograr ese bien común.

Afirmar que la educación es un derecho es necesario, pero no es suficiente. El derecho a la educación no siempre garantiza nuestro derecho a ser educados y educadas. Nadie se atrevería explícitamente a negar el derecho a la educación de alguien, porque es políticamente incorrecto negar derechos; sin embargo, no se cuestiona seriamente el hecho de negarnos a compartir espacios educativos con aquellos y aquellas que se diferencian de lo aprendido como modelo del saber ideal. Y sí, estoy utilizando categorías modernas que, aunque suenen muy mal, aún siguen siendo el pilar de muchas de nuestras prácticas educativas, y aquí ya empezamos a trabajar los encuentros y desencuentros en los discursos y las prácticas de la educación en general, y de la educación especial en particular.

En la primera clase de Fundamentos de Enfermería, al iniciar el primer cuatrimestre del segundo año de la carrera en 2015, en mi carácter de flamante profesor adjunto orienté a los alumnos en la asignatura y, entre muchos asuntos, abordé la premisa: «Hay que estar sano/normal para poder cuidar del otro». Aquel día las cosas cambiaron.

Desarrollo

Terminada aquella primera clase, dos alumnas vinieron a hablar conmigo: Alicia y María (los nombres son ficticios) –desplazándose con la ayuda de un par de muletas– para plantear su situación de discapacidad. Ambas expusieron sus argumentos y razones para estudiar Enfermería en medio de lágrimas: tenían aprobado el primer año, nunca habían oído que no estaban en condiciones de cursar esta carrera, estaban plenamente convencidas de que Enfermería es lo que querían estudiar. A esta situación, unos días después, se añadió una tercera alumna, Esther.

Cabe explicar aquí dos situaciones particulares, en primer lugar, los alumnos al inscribirse en cualquier carrera de la Unsa (el ingreso promedio del último quinquenio ha oscilado entre 900 y 500 alumnos) completan una encuesta, en uno de sus ítems debe explicitar si posee alguna discapacidad (información que queda en absoluta reserva) y pasan por un examen físico realizado por la Dirección de Salud Universitaria. Luego, según el actual plan de estudio, en el primer año de la carrera de Enfermería se dicta una materia específica, que es introductoria con horas de trabajo en la comunidad.

Alicia presentó una nota a esa cátedra para exponer su situación: «dificultades motrices que impiden realizar actividades de sobreesfuerzo...», y adjuntó

el certificado de discapacidad y el certificado médico que señalaba: «Artritis reumatoidea de 9 años de evolución, con compromiso de mano, carpos, codos y tobillos. Presenta tumefacción crónica de articulación de codo derecho con secuela de retracción en flexión, pérdida de fuerza en manos. Se contraindica sobreesfuerzo que comprometa estas articulaciones. Enfermedad crónica, inmunológica, inflamatoria de tratamiento permanente...»

Pasado el *shock* inicial y dada la delicada situación que planteaban las alumnas, envié una nota a la Dirección de Salud Universitaria, solicitando que se informe a la cátedra, a la brevedad posible, si las alumnas estaban en condiciones de cursar, puntualizando lo siguiente:

En esta asignatura, el estudiante tiene el primer contacto con pacientes hospitalizados en situación aguda y crónica y realizan diversas intervenciones, tales como:

- 1 La satisfacción de las necesidades de higiene: baño en cama, en ducha, higiene perineal, lavado de cabeza en cama, entre otros; movilización: dentro de la cama para adoptar las diferentes posiciones, traslados de la cama a la silla de rueda, camilla y viceversa; últimos cuidados luego de la muerte del paciente.
- 2 Brindar cuidados a pacientes con patologías infectocontagiosas (TBC), inmunodeprimidos (HIV), entre otras.

La Dirección de Salud Universitaria, aconsejada por Asesoría Jurídica de la Unsa, envió notas a los médicos de cada alumna solicitando que expresaran, en un certificado, si las mismas estaban en condiciones de cumplir con lo planteado por la docente. La respuesta tardó semanas en llegar, y las alumnas continuaron con las instancias teórico-prácticas de la asignatura y no fueron diagramadas para ingresar al hospital en la primera rotación.

Cuando las respuestas médicas llegaron, expresaron lo siguiente: en cuanto a Alicia, reafirmó lo que antes había expresado. El de María señaló en primera instancia: «Síndrome Parker Weber... no logra apoyar el pie para realizar esfuerzos... no es impedimento para realizar acciones mentales... no debe permanecer mucho tiempo en bipedestación...» Ninguno de los dos médicos respondió en cuanto a la situación de riesgo al estar en contacto con patologías infectocontagiosas. Se reiteraron los pedidos y luego de varias semanas el médico de Alicia respondió que no había riesgo y el de María: «se desaconseja el ingreso al hospital para realizar prácticas por la herida abierta en la pierna izquierda, la cual está siendo preparada para amputación... si se infectara, retrasaría la cirugía...» En cuanto a Esther, su médico señaló: «en tratamiento permanente por psicosis crónica con leve retracción en capacidades cognitivas...»

Para cuando los certificados llegaron, Alicia y María habían aprobado las instancias de laboratorio y el primer parcial, excepto Esther. Dado que la

respuesta médica se demoraba en el tiempo y debía ser resuelto el ingreso o no de las alumnas a las prácticas hospitalarias, realicé consultas verbales y formales a los órganos correspondientes: Departamento y Comisión de Carrera de Enfermería. Al no obtener respuesta, hice el planteo formal al Decanato de la Facultad.

De manera informal recibí sugerencias de usar el laboratorio y el parcial para dejar fuera de la materia a las alumnas en cuestión. La presión era grande para impedir que estas alumnas continúen en la carrera. Para mí, era una cuestión de hacer justicia y lo que se me sugería implicaba injusticia y me resistí a ello, insistiendo en la respuesta formal y permitiendo a las alumnas que continuaran avanzando en todo lo que les fuera posible.

Finalmente se llevó a cabo una memorable reunión entre los enfermeros docentes, las autoridades de la Facultad y la Comisión de Integración de Personas con Discapacidad (Ciped-Unsa). Los docentes plantearon resistencia, no por desconocimiento de la situación del derecho a la educación de personas con discapacidad, sino por la necesidad de vencer barreras y obstáculos en el tema comunicacional, adaptaciones curriculares, la formación docente, profesional, en definitiva, el cambio del paradigma hegemónico respecto al abordaje de la discapacidad.

Este escenario generó no solo pensar en las necesidades que tienen los estudiantes actuales y venideros, sino que incentivó a aquellas personas con discapacidad a iniciar o continuar sus estudios universitarios, eliminando prejuicios instalados con relación al acceso y la permanencia en la Educación Superior, manteniendo el espíritu de inclusión. Situación que demanda de forma inmediata la necesidad de la formación de profesionales sensibilizados, que desarrollen competencias necesarias en los respectivos campos profesionales para asegurar este derecho.

Ahora bien, la voz del Otro u Otra no solo nos interpela para ser meramente escuchada, también nos exige una modificación en nosotros y nosotras que dé algún tipo de respuesta, una puesta en acto que, en el mejor de los casos, puede que nos modifique. Esa acción puede ser desde una palabra hasta una mirada. Una palabra que no rotule, que no limite, una mirada que no distancie, que no paralice. En este sentido, retomo a una definición de Enrique Dussel (1980) cuando sostiene que «la Alteridad es necesariamente rebelión» del Otro/Otra en tanto su voz y su presencia nos desestabiliza e interpela. Llegado este punto y con la necesidad de aproximar un cierre –siempre provisorio y abierto–, es que trataremos de rehilar algunos ejes de esta exposición. La responsabilidad ética en el rol docente frente a los discursos es un tema urgente a replantearnos.

La decisión quedó en manos de la Adjunta de la asignatura (no hay Profesor Asociado ni Titular). Alicia, habiendo superado las evaluaciones y condiciones como sus compañeros, ingresó al trabajo de campo (hospital). El Jefe de Trabajos Prácticos de la Unidad de Internación a la cual fue asignada, fue informado de la situación particular de la alumna. Concluido el tiempo de la

experiencia práctica, el informe del docente de práctica fue: «supera a los sanos...» La joven regularizó la materia y aprobó el examen final.

Algunos meses más tarde, la Facultad me designó para representarlos en la Ciped, donde participo desde entonces. Para interiorizarme de la temática, al venir a formar parte de la Ciped y que la misma estará incluida en mi asignatura en el nuevo plan de estudio, realicé el seminario *Educación Superior y Personas con Discapacidad*, ofrecido por la Universidad Nacional de Río Negro. Es en este curso donde tomo contacto más hondamente con la legislación vigente, la cual ha impresionado profundamente mi ser, en particular la Ley 2.6378/06 *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*, porque sin conocerlos me moví en concordancia a ellos, en particular con los incisos:

- e) La Discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás...
- h) Reconociendo también que la discriminación contra cualquier persona por razón de su discapacidad constituye una vulneración de la dignidad y el valor inherentes del ser humano...
- j) Reconociendo la necesidad de promover y proteger los derechos humanos de todas las personas con discapacidad, incluidas aquellas que necesitan un apoyo más intenso...
- k) ...las personas con discapacidad siguen encontrando barreras para participar en igualdad de condiciones con las demás en la vida social y que se siguen vulnerando sus derechos humanos en todas las partes del mundo...
- n) Reconociendo la importancia que para las personas con discapacidad reviste su autonomía e independencia individual, incluida la libertad de tomar sus propias decisiones...
- v) Reconociendo la importancia de la accesibilidad al entorno físico, social, económico y cultural, a la salud y la educación y a la información y las comunicaciones, para que las personas con discapacidad puedan gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales...

La accesibilidad académica es una materia pendiente. Se reconoce su necesidad y derecho, pero aún no se aplica de manera amplia y en cada unidad académica y asignatura. La accesibilidad académica tiene otro ritmo. En particular, en la Facultad de Salud, y específicamente en la carrera de Enfermería, actualmente estamos trabajando en la formulación de un nuevo plan de estudio, en el cual se contempla el tema de la discapacidad, como un aporte de quien les habla por ser parte de la comisión de dicho plan.

Pero una cosa es considerar el tema en el futuro plan de estudio y ponerlo como un contenido académico, y otra es incluir estudiantes discapacitados en la carrera.

Cabe destacar que el plantel docente carece de preparación específica que le provea de herramientas para apoyar a las personas con discapacidad

(PcD). Para la colectividad docente, es toda un área a desarrollar, analizar, pensar, teniendo en cuenta, por un lado, el cumplir con el perfil que requiere la carrera, las exigencias de la sociedad, la ley y las asociaciones específicas de la profesión y, por otro lado, las necesidades y derechos de los estudiantes con discapacidad.

Así como fue necesario conocer la complejidad de las situaciones que se presentan en el cuidado de las personas con discapacidad y sus familias, en casos de rehabilitación de pacientes y su respectiva inclusión, es de vital importancia la participación responsable de equipos interdisciplinarios que tengan dominio de su profesión, para el alcance de una meta en común: la inclusión de los discapacitados en la profesión.

Si bien el conocimiento disciplinar es fundamental a la hora de establecer un programa, es esencial que los miembros estén de acuerdo en abordar la problemática desde una perspectiva teórica común. Los programas de Enfermería que se complementan con la pasantía hospitalaria no contemplan en la currícula actividades planificadas para alumnos con discapacidad; actualmente son modelos tradicionales.

Este conjunto de demandas legales, sociales y éticas deja un estrecho margen para incluir a PcD y formarlos para cuidar de otros que tienen su salud alterada sin poner en riesgo la propia salud de la PcD. Teniendo en cuenta que la vida de los sujetos de cuidados (pacientes), en numerosas situaciones dependen o requieren grandes esfuerzos intelectuales, anímicos y físicos por parte de los enfermeros.

Lo arriba mencionado señala que falta mucho para pasar de la imposición a la convicción y de esta a la efectiva implementación. Hay mucho por andar donde no hay camino; es necesario abrir sendas que, al ser transitadas, paulatinamente se tornan verdaderos caminos de accesibilidad para las PcD. Parte de este camino a delinear es la sensibilización y preparación de los diferentes ámbitos laborales que reciben a los egresados.

Retornando a la situación de las alumnas que provocaron, sin saberlo, esta situación: Alicia, en este momento está cursando el tercer año de la carrera. María retornó a cursar la asignatura FE en 2016, sin que hubiera sido aún operada. Ese año su médico accedió a que ingrese a las prácticas hospitalarias. Pero como tuvo un episodio de sangrado espontáneo (durante un taller de la materia) que provocó un rápido traslado a la ciudad de Buenos Aires para su tratamiento, tomé la decisión en acuerdo con los docentes de la práctica que tendría otra modalidad para sus prácticas y pudo regularizar la asignatura. La alumna Esther también volvió y aprobó el primer parcial, pero no concluyó la instancia de los laboratorios. Optó por dejar la asignatura.

Con el cambio reciente de autoridades a nivel de universidad y facultad, parece haber la intención de crear en cada unidad académica una Comisión de Discapacidad para atender las necesidades especiales de las PcD.

Conclusiones

Una voz suave pero firme confronta rígidas estructuras de pensamiento, cual suaves ondas de agua que en su constante golpeteo modelan la piedra, han puesto en movimiento cambios insospechables y provocado un punto de inflexión en la manera de ver el cuidado de los alumnos para que estos progresen en sus estudios, a la vez que se resguarda el cuidado de la población que atenderán como alumnos y futuros profesionales.

La universidad, como institución pública sensible a los problemas de la comunidad, debe asumir un rol activo en la construcción de una organización inclusiva, en donde el docente de Enfermería debe garantizar los derechos de inclusión y accesibilidad al estudiante con discapacidad.

En definitiva, nos hemos dado cuenta, unos y otros, de la urgencia de hacer valer los derechos de estas personas que tienen sobradamente reconocidos. Así como la necesidad de seguir trabajando conjuntamente con la Ciped-Unsa, para que las personas con discapacidad se hagan con el control de su propia vida. El reto se sitúa en que, si realmente creemos que las personas con discapacidad pueden llegar a controlar su vida, deberemos generar las condiciones necesarias para que:

- Conozcan y tomen conciencia de que tienen derechos
- Aprendan a identificar cuándo esos derechos les están siendo vulnerados
- Se les facilite el asesoramiento necesario para que hagan valer sus derechos donde sea necesario.

Notas al pie

1. Conjunto de ideas que caracterizan a una persona, escuela, colectividad, movimiento cultural, religioso, político, etcétera.

BIBLIOGRAFÍA

- ARGENTINA. Presidencia de la Nación. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.** Ley 26.378/06 *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.*
- DUSSEL, E. (1980).** *La pedagogía Latinoamericana.* Bogotá: Nueva América.
- GRZONA, M.A. (2015).** *Las prácticas inclusivas en el aula.* Universidad Nacional de Cuyo.
- GRZONA, M.A. y Moreno, A.N. (2014).** *El significado de la equidad en los estudios superiores para los estudiantes con discapacidad.* Congreso OEI-2014. Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo.
- KIPEN, E. (2012).** *En torno a una conceptualización - (im) posible - de la discapacidad.* Facultad de Trabajo Social (FTS). Universidad Nacional de Entre Ríos (Uner).

ARTÍCULO 19. EL TRABAJO COOPERATIVO, UNA MIRADA HACIA LA ACCESIBILIDAD ACADÉMICA.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO. FACULTAD DE EDUCACIÓN ELEMENTAL Y ESPECIAL. INSTITUTO UNIVERSITARIO PARA LA INTEGRACIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA.

PROYECTO: APOYO A ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO DESDE UNA MIRADA INTERDISCIPLINAR. MAGÍSTER VERÓNICA MARTÍNEZ Y DOCTOR BENITO PARÉS. vmartinez960@gmail.com

Resumen

El presente trabajo se realiza desde un enfoque social, tendiente a colaborar con los procesos educativos, con el objetivo de mejorar la calidad del aprendizaje en estudiantes con dificultades, de manera que puedan tener igualdad de oportunidades a partir del modelo accesible. Tomando en cuenta el plan nacional de accesibilidad, se entiende por modelo accesible a la supresión de barreras físicas y actitudinales en los diferentes ámbitos en los que participa la persona, en este caso, el educativo. Por este motivo, se ha llevado a cabo un trabajo conjunto con los profesores de las unidades académicas que tienen en sus aulas estudiantes con discapacidad. De esta manera, el estudiante con discapacidad cuenta con los apoyos necesarios para poder completar su carrera universitaria.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, inclusión, accesibilidad, actitudes.

Keywords: Cooperative learning, inclusion, accessibility, attitudes.

Síntesis

El Instituto Universitario para la Integración Educativa y Social se encuentra en la Facultad de Educación Elemental y Especial de la Uncuyo, su objetivo es brindar, a partir de líneas de investigación como calidad de vida, inclusión-integración, aprendizaje cooperativo-colaborativo, estrategias didácticas para la inclusión, actividades de extensión que den respuestas a las necesidades de los estudiantes. En este proyecto, en particular, se propone el asesoramiento a profesores que tengan estudiantes con discapacidad en las aulas. Este trabajo se realiza a partir de conocer la cantidad de estudiantes con discapacidad que tenemos en nuestra unidad académica y la necesidad de ellos de ser apoyados y asesorados en su paso por la universidad. Desde esta situación es que consideramos que se debe trabajar en forma cooperativa con los profesores, de manera tal que todos hablemos un mismo lenguaje y se tome conciencia de la presencia de discapacidad. Entendiendo por discapacidad, según la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, que la misma aparece cuando hay un desencuentro entre la particularidad de la persona y el entorno. Asimismo, esta convención en su artículo 9 hace referencia a la necesidad de «ofrecer formación a todas las personas involucradas en los problemas de accesibilidad a que se enfrentan las personas con discapacidad».

El trabajo cooperativo hace referencia a un modo alternativo de organizar los procesos cognitivos que se dan en un proceso de enseñanza y de apren-

dizaje, tanto dentro como fuera del aula. Es decir, se trata con su implementación de superar determinadas «lagunas» generadas con la aplicación exclusiva de técnicas tradicionales de aprendizaje grupal, interesadas más por resultados que por rendimientos, responsabilidades grupales más que individuales, grupos homogéneos más que heterogéneos. Por el contrario, a través de los métodos y técnicas de aprendizaje cooperativo, se tratan de lograr, según Johnson y Johnson (1985, 1989), cinco elementos esenciales: interdependencia positiva, interacción cara a cara, responsabilidad individual, habilidades sociales y procesamiento grupal autónomo.

Las ventajas del uso de las técnicas de aprendizaje cooperativo en la educación universitaria, contrastadas en numerosos trabajos de investigación y que alientan a seguir mejorando y evaluando sus consecuencias y trascendencia real en el aprendizaje, han sido resumidas por García, Traver y Candela (2001).

Algunas de ellas, tales como el aprendizaje directo de actitudes y valores, la mejora de la motivación escolar, la práctica de la conducta prosocial, la pérdida progresiva de egocentrismo, el desarrollo de una mayor independencia y autonomía, etcétera.

Cuando en el aprendizaje se trabaja cooperativamente, se observa mayor y mejor comunicación entre los pares, aceptación de los diferentes puntos de vista, búsqueda de diversas estrategias, interdependencia entre sí para alcanzar sus objetivos, coordinan esfuerzos, se distribuyen roles, se incrementa la confianza mutua, se tienen en cuenta los apoyos hacia las personas con discapacidad y las posibles situaciones de desventajas, de discapacidad.

La cooperación es entendida como una situación social en la que los objetivos de los individuos están ligados de tal manera que un individuo solo puede alcanzar su objetivo si los demás alcanzan los suyos, y que cada individuo será recompensado en función del trabajo de los demás miembros del grupo. Esto hace que el grupo de estudiantes universitarios colabore con la persona con discapacidad en la participación. La posibilidad que brinda el trabajo cooperativo de confrontar puntos de vista, facilitando la demanda y el ofrecimiento de ayuda, conduce a una distribución de roles, permitiendo la plena participación de todos, ya que el beneficio es un objetivo colectivo.

El trabajo cooperativo colabora con el incremento de las habilidades de comunicación, la toma de conciencia de la responsabilidad individual, pero también de que el otro existe, de que el otro existe desde el encuentro, modificando actitudes, rectificando pareceres y colaborando en la construcción de criterios. A partir del trabajo en equipo, se observa en las actividades en donde participan estudiantes con discapacidad no solo la calidad académica, sino también el aumento o la mejoría de la dimensión social. El pertenecer a un grupo de pares es desde la participación.

Trabajar bajo la metodología del aprendizaje cooperativo implica algunos cambios en el modo de emprender un proceso de enseñanza y de aprendizaje. Esto nos lleva a trabajar con los profesores de los diversos espacios

educativos tratando de insertar o incrementar otras estrategias de enseñanza que favorecen a todos los estudiantes. Para esto, es necesario mantener entrevistas acerca de cómo funciona cada estudiante con discapacidad y qué apoyos requiere para la igualdad de oportunidades.

Desde esta perspectiva, el profesor debe actuar respetando y aprovechando la actividad constructiva del alumno, que se produce a través de un proceso de equilibrio (Piaget, 1978), garantizando los procesos de andamiaje (Wood, Bruner y Ross, 1976) que se basan en la ley vygotskiana de la doble formación de los procesos psicológicos superiores (Vygotsky, 1979), y conociendo y permitiendo mostrar las reglas educacionales básicas de comunicación en el aula (Edwards y Mercer, 1988), con el fin de intervenir y poder organizar las actividades de manera que se posibilite y favorezca el proceso de negociación de significados en torno a lo que se hace y a lo que se dice. En este sentido, el profesor deberá tener en cuenta que los contextos de interacción son construidos por las propias personas que participan en el acto educativo.

En este sentido, nos encontramos con dos contextos interactivos: el contexto general configurado por la comunidad educativa, de la que el aula forma parte integrante como unidad social de menor amplitud, y el contexto específico del aula. En dichos ámbitos se requieren intervenciones diferentes, a la vez que complementarias.

Si bien no es menor el tema de ambos contextos, en esta oportunidad nos referimos específicamente al aula. El trabajo en equipo, denominado actualmente trabajo en grupos cooperativos, pretende estimular y desarrollar el pensamiento reflexivo, la comunicación, la socialización del pensamiento, la formulación de juicios, la discriminación de valores y la tolerancia por el tiempo y la opinión del otro (Stigliano y Gentile, 2006).

En este contexto, el profesor, con la responsabilidad de generar un entorno educativo cooperativo, deberá desempeñar el papel de gestor, asesor y coordinador del proceso formativo, facilitando el desarrollo de la vida del aula. Es el que diseña y colabora con el desarrollo y mantenimiento de las interacciones, de manera que se logren los resultados según los diversos procesos que realizan los estudiantes, tanto en forma individual como grupal.

Existen elementos a tener en cuenta por el docente en el aprendizaje cooperativo y son:

- Formación de grupos: heterogéneos, identidad y valorización individual.
- Interdependencia positiva: comunicación intergrupo (uso de la palabra en forma democrática).
- Formulación de objetivos: claros y que promuevan la producción en forma colectiva.
- Responsabilidad individual: el resultado como grupo es consecuencia de la actividad individual de sus miembros.
- Comunicación del trabajo realizado.

El aprendizaje desde la mirada de la cooperación contribuye al desarrollo de la conducta prosocial, es así que para trabajar con los estudiantes cooperativamente se pueden definir algunos principios didácticos que tengan en cuenta:

Aprender a conocer: los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollen deben permitirles a los estudiantes avanzar progresivamente en relación con su desarrollo personal, teniendo en cuenta las habilidades.

Aprender a hacer: los estudiantes con discapacidad pueden ser capaces de convertir sus conocimientos en instrumentos, mediante las estrategias que se les brindan. De esta manera se preparan para poder insertarse en diversos ámbitos y dar respuesta satisfactoria a las situaciones de conflicto. El trabajo en grupo estimula la cooperación, la responsabilidad, la solidaridad, el encuentro, entre otros aspectos de relevancia.

Aprender a vivir con los demás: el aprendizaje que se transmite a los estudiantes debe de penetrar en la vida social de la escuela y en todas las materias escolares.

Aprender a ser: es la inclusión del aprender a hacer, el aprender a conocer y el aprender a vivir con los demás, le permite al estudiante un aprendizaje global.

Es importante que las instituciones universitarias utilicen técnicas o estratégicas metodológicas que aseguren el proceso de enseñanza y de aprendizaje de todos los estudiantes.

Son de gran importancia las interacciones que establece el estudiante con las personas que lo rodean, por lo que se debe de tomar en cuenta la influencia educativa que ejerce en el alumno el aprendizaje cooperativo. Según estudios de destacados psicólogos, se puede analizar el hecho de que los aprendizajes ocurren primero en un plano interpsicológico (mediado por la influencia de los otros) y en segundo plano a nivel intrapsicológico, una vez que los aprendizajes han sido interiorizados debido al andamiaje que ejercen en el aprendiz aquellos individuos «expertos» que los han apoyado a asumir gradualmente el control de sus actuaciones.

Benoit y Haugh (2001) plantean una serie de consejos que pueden ayudar a establecer una práctica eficaz con respecto a los siguientes temas:

- Planificación
- Roles individuales
- Estrategias en el aula: mantener el contacto visual y establecer un sistema sencillo de señas.
- Circular por la clase
- Reforzar oralmente al líder (hacer de eco)
- El cambio de actividad, temporalización y ritmo.
- Gestión de las normas de convivencia
- Evaluación de la clase y del alumnado.

Resultados

A partir de la metodología utilizada desde la mirada del trabajo cooperativo, se puede evidenciar que aquellos estudiantes con discapacidad de la Facultad de Educación Elemental y Especial que acudieron a solicitar información ya sea sobre cómo trabajamos, cómo podían recibir apoyo por parte de la institución o de los profesores en cuanto a toma de exámenes, regulación de tiempos en cuanto a cursado, adecuaciones en los materiales para acceder al estudio, mediación con los profesores que «no entendían la discapacidad» (verbalizado por algunos de ellos), otros. Estos interrogantes se han ido respondiendo año a año, y hoy en día el 95% de los estudiantes con discapacidad muestra satisfacción sobre las acciones realizadas desde el instituto. Vale destacar que los estudiantes se encuentran en situación de alumnos regulares.

Se llevan a cabo entrevistas individuales con cada estudiante con discapacidad para ir evaluando los procesos de aprendizaje. Se continúa con reuniones de profesores que requieran colaboración con estrategias, según el apoyo que requiera cada estudiante.

BIBLIOGRAFÍA

- BARKLEY, E.; Cross, P. y Pajor, C. (2007).** *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Ed. Morata. Ministerio de educación y ciencia.
- BARRIER, H. (1994).** The inclusion facilitator. T/TAX@VA Tech adaptado de Dover, W. The Master Teacher Inc.
- BENOIT, R. y Haugh, B. (2001).** «Team Teaching Tips for Foreign Language Teachers». *The Internet TESL Journal*, (VII)10.
- COELHO, E. (1998).** *Teaching and learning in multicultural schools. Multilingual Matters*. England: Clevedon.
- CASTILLA, M. et al. (2004).** «Habilidades sociales. Aproximaciones teóricas». En Sartori, M.L. y Castilla (comps.) *Educación en la diversidad: realidad o utopía*. Editorial FFHA. UNSJUAN.
- DÍAZ AGUAD CALZADILLA, M.E. (2002).** *OEI-Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681 5653), Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Fecha de consulta: 3/9/2009. Disponible en http://www.faroeducativo.cl/documentos/calzadilla_maria_eugenia_Trabajo_colaborativo.pdf
- ECHETA, G. (1995).** «El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje». En Fernández, P. y Melero, M.A. (2003) *Aprendizaje cooperativo y educación multicultural*. Madrid: Pirámide.
- GIRARD, K. y Koch, S. (1999).** *Resolución de conflictos en las escuelas*. Barcelona: Granica.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, N. y García Ruiz, M.R. (Sin fecha).** «El aprendizaje cooperativo como propuesta de enseñanza-aprendizaje en psicopedagogía (UC)». *Revista Iberoamericana de Educación*. España. ISSN: 1681-5356.
- JOHNSON, D.; Johnson, R. y Hulebec, E.J. (1994).** *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Paidós, 1999.
- LOBATO, C. (1998).** *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Bilbao: Euska Erico Unibersitatea.
- MICHELSON, L. y et al. (1987).** *Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento*. Madrid: Ed. Martínez Roca.
- MONJAS CASARES, M.I. (1996).** «Las habilidades sociales: Un elemento clave de la intervención psicopedagógica para el alumnado con necesidades educativas especiales». En Marín, M. (comp.) *Sociedad y Educación*. Sevilla: Eudeba.
- PÉREZ PAULA, I. (2001).** *Habilidades Sociales y Educación*. Buenos Aires: Fundec.
- SERRANO, J. y González Guerrero, E. (1996).** *Cooperar para aprender. ¿Cómo implementar el aprendizaje cooperativo en el aula?* Murcia: D.M.
- SLAVIN, R.E (1995).** *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Ed. Aique.
- SOLÉ, I. (1997).** «Trabajo en grupo». *Cuadernos de Pedagogía*, 255.
- TRIANES TORRES, M.V. (1996).** *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Málaga: Ed Aljibe.
- VALLES, A. y Valles, T. (1996).** *Las habilidades sociales en la escuela*. Madrid: EOS.

ARTÍCULO 20. ALGUNOS APORTES SOBRE LA DISCAPACIDAD MENTAL.

UNIVERSIDAD NACIONAL ARTURO JAURETCHÉ. ÁREA DE DISCAPACIDAD-UNIDAD DE ASUNTOS ESTUDIANTILES.

MIRTA GLADIS RIVERA. discapacidad@unaj.edu.ar

Resumen

Abordamos en este artículo una problemática compleja como es la discapacidad mental o psicosocial, que abarca a un extenso y variado número de situaciones singulares y vinculares diferentes.

El significativo aumento de alumnos en nuestra universidad con serios problemas de este tipo, reflejados en la dificultad de adaptación grupal y la aceptación de consignas, nos llevó a plantearnos los siguientes objetivos:

- a) Alcanzar mayor conocimiento en la problemática investigada,
- b) Aportar a los docentes nuevas estrategias de funcionamiento áulico,
- c) Desmitificar el imaginario sobre esta discapacidad,
- d) Capacitar a todos los actores de la comunidad educativa sobre la importancia del trabajo conjunto en el tema discapacidad,
- e) Contribuir a la inclusión universitaria con verdadera justicia social.

Presentamos el caso de un estudiante que ingresó en 2015 a Medicina, carrera que por sus características demanda mayores requerimientos para el ingreso. Intentamos detallar la modalidad de abordaje, describiendo la planificación de entrevistas continuas con el alumno y en forma paralela con el docente y los distintos actores institucionales. Se comparten posteriormente algunos resultados y conclusiones parciales obtenidas con el propósito de abrir la discusión y debate sobre el tema.

Palabras claves: discapacidad mental, subjetividad, estigma social.

Fundamentación teórica

En el equipo del Área de Discapacidad de Unaj hemos acordado seguir los lineamientos de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la que específicamente en el tema discapacidad mental, más allá de la terminología que hemos decidido utilizar, hace referencia a una ideología verdadera de inclusión, no solo educativa, sino fundamentalmente social, al reconocer que el principal obstáculo para el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad mental no es la discapacidad en sí, más bien el estigma social y las consecuentes actitudes discriminatorias que implica con relación al prejuicio por el cual se tiende a asociar la discapacidad, y especialmente la mental, con la carencia de la capacidad para el ejercicio de la libertad individual y moral.

Previo a la sanción de la convención, las personas con discapacidad mental no eran consideradas personas, sino enfermos y en muchos casos peligrosos, o por lo menos extraños, y por esa condición les correspondía estar fuera de la realidad de los «sanos».

Lo diferente obedece a una construcción imaginaria por la que se separa y se disminuyen algunas identidades con respecto a la vasta generalidad de diferencias. Y se ubica esa marca como contraria, como opuesta y negativa a la idea de norma, de lo normal y, por ende, de lo correcto, lo positivo, lo mejor.

Citamos a continuación algunos lineamientos del trabajo de investigación realizado por profesionales de la Universidad Nacional de Entre Ríos, que expresa con toda claridad nuestra postura ideológica de trabajo y sintetiza magistralmente los conceptos que intentamos traducir en este artículo:

En esta perspectiva de construcción del discapacitado como diferente – sustentada en el darwinismo social– es el Otro el que se distingue, se aleja de lo Uno, convirtiéndose en distinto. El Nosotros, que refiere a los no discapacitados, se constituye en «la medida» para establecer si el otro es diferente. La diferencia es la distancia de lo ajeno con respecto a lo Mismo. La diferencia, en este sentido, rememora la noción matemática de la resta de aquello que le falta al Otro para ser como Uno Mismo. Podríamos decir que la diferencia es la distancia entre la Otredad y la Mismidad. Cuando se alude a los discapacitados, ese «origen» matemático se expresa como la falta de un miembro, de buen funcionamiento de algún órgano, de algún «punto» de cociente intelectual. Esta falta lo convierte en un ser incompleto con respecto a la completud de la Mismidad. (Angelino, 2003: 2)

Descripción de la experiencia

En los últimos años hemos registrado el aumento de demandas de docentes y coordinadores por alumnos que presentan en mayor o menor grado algún tipo de dificultad vincular. La similitud de las conductas observadas y descritas por los docentes, la búsqueda de respuestas a sus inquietudes y a nuestros propios interrogantes, pero centralmente la necesidad de profundizar un poco más el conocimiento con respecto a la discapacidad mental, nos llevó a realizar una experiencia basada fundamentalmente en el análisis y seguimiento de un caso individual, que luego se transpolaría a otros alumnos, teniendo en cuenta por supuesto que ninguna historia ni ninguna circunstancia es igual a otra.

Acordamos como únicas condiciones indispensables para cualquier tipo de abordaje que implique desajustes en la conducta individual o grupal considerar dos elementos básicos: 1) que el estudiante pueda funcionar en grupo y 2) que reconozca límites y consignas.

Describiremos entonces el caso de Juan, alumno ingresante 2015 a Medicina, carrera que iniciaba ese año su primera cohorte en la universidad (Rivera, 2015). Se acerca a las oficinas un profesor de la materia Taller de Lectura y Escritura, planteando el problema sucedido con un alumno que ha tenido reacciones violentas en el aula ante la desaprobación de un parcial y que luego ha presentado una nota al Instituto de Inicial solicitando la revisión del examen, quejándose además del profesor por distintos motivos. Las autori-

dades siguiendo la normativa vigente solicitan la corrección del mencionado examen a otro profesor, el que no solamente avala la corrección anterior, sino que asimismo le baja la nota aún más.

Nos enteramos también que cursó otras materias con notas altas y que, de acuerdo al comentario compartido con los profesores, tiene una activa participación en el aula, es creativo y solidario con sus compañeros.

Iniciamos entonces nuestra intervención en el caso de Juan, realizando un desglose de los elementos concretos con los que contábamos. Su valorización como positivo y negativo solo está sustentada en la posibilidad o no de adaptación al trabajo áulico, del mismo modo que nos permitiría reconocer en qué apoyarnos y que requería de la búsqueda de alternativas. Así es que encontramos:

Datos positivos

- a) Buen nivel de aprendizaje. Actitud analítica, reflexiva y racional para resolver situaciones problemáticas (esta actitud no es la misma ante un problema vincular).
- b) Conductas solidarias y protectoras con los compañeros
- c) Colaborador con docentes
- d) Buena predisposición para recibir ayuda y orientación profesional.

Datos negativos

- a) Baja tolerancia a la frustración
- b) Tendencia a la agresión ante situaciones que no puede manejar
- c) Discurso delirante en ocasiones
- d) Fabulaciones.

Evaluamos en el equipo que Juan podría lograr su adaptación grupal y alcanzar los objetivos de realizar el recorrido universitario si apuntábamos a apoyarlo y orientarlo en forma individual, y si paralelamente le ofrecíamos al docente algunas estrategias que podrían evitar su desorganización, tales como no responder o repreguntar cuando se detectaron conversaciones o frases incongruentes, entre otras (datos negativos c y d), ya que era uno de los temas de preocupación que aparecían con mayor frecuencia.

Pero también se pudo clarificar, y en algunos casos despejar, los sentimientos de miedo e impotencia que se generan ante una discapacidad mayoritariamente desconocida y que se asocia con mitos y creencias que producen desconcierto. Los encuentros con una determinada frecuencia nos permitirían conocer la situación actualizada del grupo y el funcionamiento de los demás compañeros en el aula.

Paralelamente se realizaron entrevistas con el alumno, en forma continua y sostenida, en las cuales se trabajaba, observaba y evaluaba lo referido a la baja tolerancia a la frustración y la tendencia a la agresión ante situaciones que no podía manejar.

Señalamos, por ser de utilidad, una reflexión que advertimos posteriormente y que nos llevó a modificar nuestro modo y tiempo de intervención.

Resultó importante poder trabajar con los docentes de todos los niveles a través de los institutos respectivos, con los no docentes (personal profesional, administrativo, bedeles, personal de limpieza, etcétera) acerca de los pasos a seguir ante una situación que altere de una u otra manera el normal funcionamiento de la vida universitaria. Registramos la necesidad de llegar a todos los actores del sistema universitario, abriendo vías de comunicación y participación, dándoles herramientas para manejarse frente a cualquier tipo de dificultad con los alumnos.

La intervención ante demandas específicas predispone en general a activar fantasías de peligrosidad que juegan contrariamente para el manejo grupal. En el caso de los docentes, detallamos en breves comunicados las formas y posibilidades de actuar, las personas y lugares a las cuales recurrir ante una emergencia y, además, las distintas vías para acceder a una orientación en caso de requerir. Pero especialmente transmitimos el deseo de trabajar juntos, de escuchar dudas, de compartir propuestas y buscar alternativas sobre situaciones concretas que pudiesen plantearse.

Resultados que produjo la experiencia

Juan cursó en 2016 una materia (Inglés) y aprobó el único final que tenía pendiente, manteniendo su regularidad. En 2015 cursó siete materias y las aprobó con excelentes notas. Hacemos esta mención para señalar su nivel de análisis, síntesis y especialmente su desarrollo intelectual y compromiso con los contenidos teóricos y prácticos de las distintas materias.

Realizamos su acompañamiento y seguimiento. En varias ocasiones se ha detectado que todo lo que implique presión o que él pueda vivir como tal contribuye a desorganizarlo y que es primordial que registre al equipo como apoyo y no como persecutorio. De ese modo nos acercamos o alejamos de acuerdo a lo que entendemos necesario en cada momento.

Con los docentes se continúa el seguimiento, priorizando a aquellos que más lo requieran, porque también hemos comprobado que en muchos casos no se han presentado dificultades y, sin embargo, empiezan a manifestarse después de nuestra intervención, lo que nos indica que la precaución y atención pueden tener un efecto contrario al buscado si son mal manejados.

El esquema de abordaje que se ha planteado se puede generalizar en otros casos de alumnos que han ingresado a la universidad. Los resultados fueron variados de acuerdo a las particularidades, pero en líneas generales podemos afirmar que son de efecto positivo. Así, de ocho casos detectados de estudiantes ingresados en su mayoría en 2015 y en los cuales hemos tenido intervención, todos continúan cursando sin mayores dificultades (corte a 2018).

Conclusiones

Desde el área sabemos que ha sido un primer intento de trabajo conjunto, de pensar y reflexionar acerca de la situación singular de nuestros estudiantes; aun así, podemos señalar que nuestro objetivo y nuestra ética se centra

en el respeto a la subjetividad de cada uno de nuestros estudiantes. Una subjetividad que puede tener momentos de estados confusionales, pasiones, angustias, frustraciones, etcétera. Todas ellas dimensiones de la existencia humana. La noción de que algún tipo de padecimiento psíquico pueda conllevar una discapacidad mental no nos predispondrá de ninguna otra manera más que a pensar estrategias y modos de vincularnos con ese Otro tan distinto como nosotros mismos.

La experiencia de trabajo que hemos querido compartir nos parece un puntapié para seguir investigando, abrir el debate, sumar nuevas ideas acerca de la discapacidad mental y de las problemáticas del campo de la salud mental que puedan estar atravesando la vida de nuestros estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

ANGELINO, A. et al. (2003). *La construcción del discapacitado como otro. Entre la diferencia de lo que falta y la diversidad de lo que abunda.* En II Jornadas Nacionales sobre Universidad y Discapacidad. Universidad del Comahue.

RIVERA, M. (2015). *La Discapacidad Psicosocial, un nuevo desafío de trabajo.* En II Simposio Internacional del Observatorio de la Discapacidad. Políticas públicas, ideologías y modos de abordaje de la discapacidad en el marco de las Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Quilmes.

Eje 4. Docencia, extensión e investigación en el campo de la discapacidad

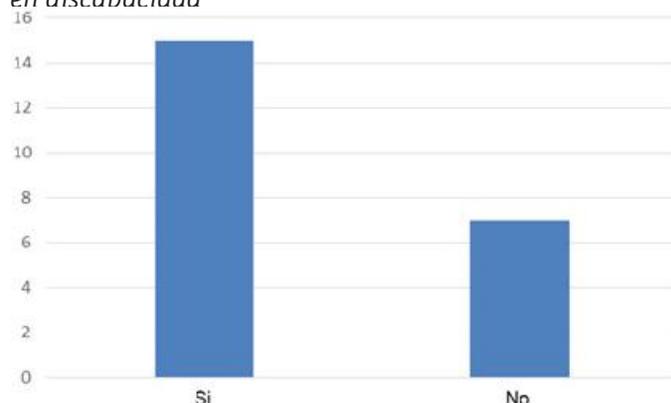
Magíster Ana Clara Rucci y magíster Sandra Katz, Universidad Nacional de La Plata

En esta oportunidad compartiremos el relevamiento de experiencias en docencia, extensión e investigación en cátedras y seminarios sobre discapacidad y accesibilidad transversales a las carreras de grado o posgrado en las universidades nacionales de la Argentina durante el período 2015-2016. Respondieron un total de 22 universidades –lo que representa un 53,7% de las 41 universidades integrantes de ese momento en el país.

En este apartado se exponen los resultados de las distintas áreas: investigación, grado, posgrado, estudiantado y no docente con relación a la discapacidad.

Respecto a la cantidad de universidades que tienen proyectos de investigación sobre discapacidad, 15 universidades respondieron en forma positiva, equivalente al 65%, mientras que el 35% de ellas respondió negativamente (7 universidades).

Gráfico N° 1. Cantidad de universidades que tienen proyectos de investigación en discapacidad



Descripción de figura: gráfico de barras de dos columnas que expresa las siguientes cantidades: 15 universidades sí; 7 no poseen proyectos de investigación en discapacidad. Fin descripción de figura.

A modo de resumen, de la Tabla 1 a la 8 se muestran los 45 proyectos de investigación que llevan adelante las 15 universidades en cuestión, los cuales pueden agruparse en los diferentes ejes temáticos:

Tabla 1. *Proyectos de investigación. Eje Aspectos educativos, inclusión y prácticas.*

EJE	UNIVERSIDAD	TÍTULO
Aspectos educativos, inclusión y prácticas	Universidad Nacional de Cuyo	1- Estrategias de accesibilidad académica para la inclusión de estudiantes con discapacidad
		2- Los estilos de aprendizaje de la LSA y las estrategias de enseñanza
		3- Percepción de profesores hacia los estudiantes con discapacidad. Un estudio en la Universidad Nacional de Cuyo. Parte 2
		4- Visibilizando prácticas inclusivas en instituciones de Nivel Medio de la provincia de Mendoza
	Universidad Nacional de la Patagonia Austral	5- Aprender a aprender como meta de la Educación Superior. Desde la comprensión de cómo aprende el alumno universitario a la promoción del aprendizaje autorregulado
		6- La práctica docente en los espacios curriculares de Práctica Profesional e Investigación Educativa
	Universidad Nacional de Lanús	7- Convivencia escolar e inclusión educativa y social. Una mirada desde los proyectos institucionales en la educación de la provincia de Mendoza. Primera etapa
	Universidad Nacional de Quilmes	Los procesos de integración escolar en la provincia de Santa Cruz desde la provincialización hasta el presente. Sujetos, instituciones y prácticas
Universidad Nacional de La Plata	Diseño desarrollo de subtítulo directo para estudiantes Nivel Medio y Superior, con discapacidad auditiva	
Universidad Nacional de Luján	La inclusión de las personas con discapacidad en instituciones educativas comunes de educación primaria y educación secundaria, en el distrito de Quilmes	
Universidad Nacional de San Martín	Accesibilidad académica en la UNLP: las prácticas docentes como un factor determinante para garantizar el derecho a acceder al conocimiento de las personas con discapacidad	
Universidad Nacional de Salta	Representaciones que tienen los docentes de educación común y especial sobre el rol del maestro integrador en el Nivel Inicial y Educación Primaria Básica en el distrito de Luján y su relación con los procesos de integración escolar	
		Escuelas de Educación Especial y procesos de inclusión-exclusión social. Un estudio en escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana
		Formación docente e inclusión. El desafío de la enseñanza de las ciencias

Descripción de tabla:

Eje Aspectos educativos, inclusión y prácticas.

Universidades:

a. Universidad Nacional de Cuyo:

a.1. «Estrategias de accesibilidad académica para la inclusión de estudiantes con discapacidad».

a.2. «Los estilos de aprendizaje de la LSA y las estrategias de enseñanza».

a.3. «Percepción de profesores hacia los estudiantes con discapacidad. Un estudio en la Universidad Nacional de Cuyo. Parte 2».

a.4. «Visibilizando prácticas inclusivas en instituciones de Nivel Medio de la provincia de Mendoza».

a.5. «Aprender a aprender como meta de la Educación Superior. Desde la comprensión de cómo aprende el alumno universitario a la promoción del aprendizaje autorregulado».

a.6. «La práctica docente en los espacios curriculares de Práctica Profesional e Investigación Educativa».

a.7. «Convivencia escolar e inclusión educativa y social. Una mirada desde los proyectos institucionales en la educación de la provincia de Mendoza. Primera etapa».

b. Universidad Nacional de la Patagonia Austral:

b.1. «Los procesos de integración escolar en la provincia de Santa Cruz desde la provincialización hasta el presente. Sujetos, instituciones y prácticas».

c. Universidad Nacional de Lanús:

c.1. «Diseño desarrollo de subtítulo directo para estudiantes Nivel Medio y Superior, con discapacidad auditiva».

d. Universidad Nacional de Quilmes:

d.1. «La inclusión de las personas con discapacidad en instituciones educativas comunes de educación primaria y educación secundaria, en el distrito de Quilmes».

e. Universidad Nacional de La Plata:

e.1. «Accesibilidad académica en la UNLP: las prácticas docentes como un factor determinante para garantizar el derecho a acceder al conocimiento de las personas con discapacidad».

f. Universidad Nacional de Luján:

f.1. «Representaciones que tienen los docentes de educación común y especial sobre el rol del maestro integrador en el Nivel Inicial y Educación Primaria Básica en el distrito de Luján y su relación con los procesos de integración escolar».

g. Universidad Nacional de San Martín

g.1. «Escuelas de Educación Especial y procesos de inclusión-exclusión social. Un estudio en escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana».

h. Universidad Nacional de Salta

h.1. «Formación docente e inclusión. El desafío de la enseñanza de las ciencias».

Fin descripción de tabla.

Tabla 2. *Proyectos de investigación. Eje Políticas públicas, aspectos legales.*

POLÍTICAS PÚBLICAS, ASPECTOS LEGALES	UNIVERSIDAD NACIONAL DE AVELLANEDA	1 Proyecto de apoyo al desarrollo y fortalecimiento de capacidades institucionales para la atención de personas con discapacidad en el ámbito universitario	
	UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO	1 La construcción de la subjetividad. La aplicación de las categorías y competencias modales semióticas, en un niño de 4 años	
	UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES	2 Convivencia escolar e inclusión educativa y social. Una mirada desde los proyectos educativos institucionales en la educación de la provincia de Mendoza	
	UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA RIOJA	3 La construcción social de instituciones educativas desiguales: políticas educativas y estrategias familiares»	
			1 Gestión en accesibilidad: armonización legislativa para la certificación en Accesibilidad al Medio Físico
			1 Sistema de protección integral de las personas con discapacidad (Ley N° 22.431 y Decreto 312/10) y el ingreso a la Administración Pública

Descripción de tabla:

Políticas públicas, aspectos legales.

Universidad Nacional de Avellaneda:

1) «Proyecto de apoyo al desarrollo y fortalecimiento de capacidades institucionales para la atención de personas con discapacidad en el ámbito universitario».

Universidad Nacional de Cuyo:

1) «La construcción de la subjetividad. La aplicación de las categorías y competencias modales semióticas, en un niño de 4 años». 2) «Convivencia escolar e inclusión educativa y social. Una mirada desde los proyectos educativos institucionales en la educación de la provincia de Mendoza». 3) «La construcción social de instituciones educativas desiguales: políticas educativas y estrategias familiares».

Universidad de Buenos Aires:

1) «Gestión en accesibilidad: armonización legislativa para la certificación en Accesibilidad al Medio Físico».

Universidad Nacional de La Rioja: 1) «Sistema de protección integral de las personas con discapacidad (Ley N° 22.431 y Decreto 312/10) y el ingreso a la Administración Pública». *Fin descripción de tabla.*

Tabla 3. *Proyectos de investigación. Eje Educación Superior.*

EDUCACIÓN SUPERIOR	UNIVERSIDAD NACIONAL DE AVELLANEDA	1 Una caracterización de la heterogeneidad estudiantil en las universidades creadas en el conurbano bonaerense a partir de 2010: el caso de los ingresantes a la Undav
	UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO	1 Estrategias familiares de consumo, sobrepeso y obesidad en niños escolarizados de sectores populares del Gran Mendoza 2 Estilos saludables de vida en jóvenes y adultos con discapacidad intelectual: factores protectores y factores obstaculizantes
	UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES	1 Abordajes de la discapacidad en la práctica docente universitaria
	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA	1 Disponibilidad para aprender y accesibilidad pedagógica. El caso de los estudiantes en situación de discapacidad de la Universidad Nacional de Salta
	UNIVERSIDAD NACIONAL DE VILLA MARÍA	1 Accesibilidad y universidad. Nuevos paradigmas en Educación Superior».

Descripción de tabla:

Eje Educación Superior

Universidad Nacional de Avellaneda:

1) «Una caracterización de la heterogeneidad estudiantil en las universidades creadas en el conurbano bonaerense a partir de 2010: el caso de los ingresantes a la Undav».

Universidad Nacional de Cuyo:

1) «Estrategias familiares de consumo, sobrepeso y obesidad en niños escolarizados de sectores populares del Gran Mendoza».

2) «Estilos saludables de vida en jóvenes y adultos con discapacidad intelectual: factores protectores y factores obstaculizantes».

Universidad Nacional de Quilmes:

1) «Abordajes de la discapacidad en la práctica docente universitaria».

Universidad Nacional de Salta:

1) «Disponibilidad para aprender y accesibilidad pedagógica. El caso de los estudiantes en situación de discapacidad de la Universidad Nacional de Salta».

Universidad Nacional de Villa María:

1) «Accesibilidad y universidad. Nuevos paradigmas en Educación Superior».

Fin descripción de tabla.

Tabla 4. *Proyectos de investigación. Eje Comunicación, población sorda.*

COMUNICACIÓN, POBLACIÓN SORDA	UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES	1 Comunicación y cadena de accesibilidad: Situaciones de conflicto y alternativas de intervención
	UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA RIOJA	1 Importancia y beneficios de la accesibilidad web para todos
	UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO	1 Evaluación del desarrollo morfosintáctico y fonológico en niños con retraso del lenguaje
	UNIVERSIDAD NACIONAL DE LANÚS	1 Diseño desarrollo de subtítulo directo para estudiantes Nivel Medio y Superior, con discapacidad auditiva
	UNIVERSIDAD NACIONAL VILLA MARÍA	1 Caleidoscopios del reconocimiento: Historias de la comunidad sorda argentina en clave cartográfica
	UNIVERSIDAD NACIONAL DE COMAHUE	1 Lengua de Señas Argentina: aspectos descriptivos, explicativos y pedagógicos

Descripción de tabla:

Comunicación, población sorda.

Universidad de Buenos Aires:

1) «Comunicación y cadena de accesibilidad: Situaciones de conflicto y alternativas de intervención».

Universidad Nacional de La Rioja:

1) «Importancia y beneficios de la accesibilidad web para todos».

Universidad Nacional de Cuyo:

1) «Evaluación del desarrollo morfosintáctico y fonológico en niños con retraso del lenguaje».

Universidad Nacional de Lanús:

1) «Diseño desarrollo de subtítulo directo para estudiantes Nivel Medio y Superior, con discapacidad auditiva».

Universidad Nacional Villa María:

1) «Caleidoscopios del reconocimiento: Historias de la comunidad sorda argentina en clave cartográfica».

Universidad Nacional de Comahue:

1) «Lengua de Señas Argentina: aspectos descriptivos, explicativos y pedagógicos».

Fin descripción de tabla.

Tabla 5. *Proyectos de investigación. Eje TIC.*

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES	1 Las TIC y su relación con la accesibilidad de los materiales y entornos pedagógicos utilizados por los estudiantes
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LANÚS	1 Construcción de plataforma de diseño abierto de tecnologías asistivas para la inclusión de personas con discapacidad a la educación formal
UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES	1 La discapacidad y la educación a distancia bajo entornos virtuales. La educación virtual como herramienta educativa inclusiva para personas con discapacidad en la Universidad Nacional de Quilmes
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE	1 Simulación y métodos computacionales en Ciencias de la Educación
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA NACIONAL	1 Proyecto Ingenierías accesibles 2 El uso de las TIC para favorecer la inclusión de los disminuidos visuales, en la carrera de Ingeniería en Sistemas de Información

Descripción de tabla:

Eje TIC.

Universidad de Buenos Aires:

1) «Las TIC y su relación con la accesibilidad de los materiales y entornos pedagógicos utilizados por los estudiantes».

Universidad Nacional de Lanús:

1) «Construcción de plataforma de diseño abierto de tecnologías asistivas para la inclusión de personas con discapacidad a la educación formal».

Universidad Nacional de Quilmes:

1) «La discapacidad y la educación a distancia bajo entornos virtuales. La educación virtual como herramienta educativa inclusiva para personas con discapacidad en la Universidad Nacional de Quilmes».

Universidad Nacional del Comahue:

1) «Simulación y métodos computacionales en Ciencias de la Educación».

Universidad Tecnológica Nacional:

1) «Proyecto Ingenierías accesibles». 2) «El uso de las TIC para favorecer la inclusión de los disminuidos visuales, en la carrera de Ingeniería en Sistemas de Información».

Fin descripción de tabla.

Tabla 6. *Proyectos de investigación. Eje Niñez y patologías.*

<u>NIÑEZ Y PATOLOGÍAS</u>	<u>UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO</u>
	1 Estrategias familiares de consumo, sobrepeso y obesidad en niños escolarizados de sectores populares del Gran Mendoza
	2 Convivencia escolar e inclusión educativa y social. Una mirada desde los proyectos institucionales en la educación de la provincia de Mendoza. Primera etapa
	3 La construcción de la subjetividad. La aplicación de las categorías y competencias modales semióticas, en un niño de 4 años

Descripción de tabla:

Eje Niñez y patologías.

Universidad Nacional de Cuyo:

1) «Estrategias familiares de consumo, sobrepeso y obesidad en niños escolarizados de sectores populares del Gran Mendoza».

2) «Convivencia escolar e inclusión educativa y social. Una mirada desde los proyectos institucionales en la educación de la provincia de Mendoza. Primera etapa».

3) «La construcción de la subjetividad. La aplicación de las categorías y competencias modales semióticas, en un niño de 4 años».

Fin descripción de tabla.

Tabla 7. *Proyectos de investigación. Eje Cuerpo, sexualidad.*

<u>Cuerpo, sexualidad</u>	<u>Universidad Nacional de La Plata</u>
	1 Violencia de sexo-género en la interseccionalidad de clase, etnicidad, generación y discapacidad, en territorios sociales y escolares
	2 Prácticas y discursos sobre discapacidad, cuerpo y educación

Descripción de tabla:

Eje Cuerpo, sexualidad.

Universidad Nacional de La Plata:

1) «Violencia de sexo-género en la interseccionalidad de clase, etnicidad, generación y discapacidad, en territorios sociales y escolares».

2) «Prácticas y discursos sobre discapacidad, cuerpo y educación».

Fin descripción de tabla.

Tabla 8: *Proyectos de investigación. Eje Aspectos laborales.*

<u>ASPECTOS LABORALES</u>	<u>UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA RIOJA</u>	1 « <u>Sistema de protección integral de las personas con discapacidad (Ley Nº 22.431 y Decreto 312/10) y el ingreso a la Administración Pública</u> »
---------------------------	---	--

Descripción de tabla:

Eje Aspectos laborales

Universidad Nacional de La Rioja:

- 1 «*Sistema de protección integral de las personas con discapacidad (Ley Nº 22.431 y Decreto 312/10) y el ingreso a la Administración Pública*».

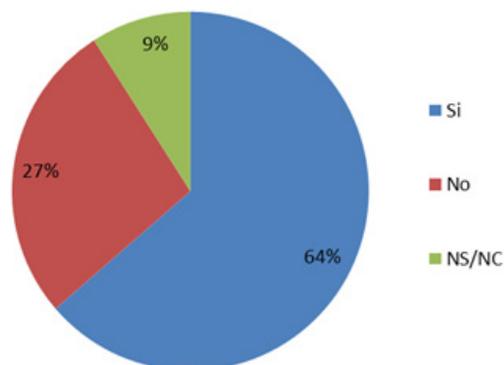
Fin descripción de tabla.

Se observa una marcada prevalencia en la temática vinculada a los aspectos educativos y pedagógicos, y lo sigue una distribución pareja en la discapacidad en la Educación Superior, aspectos legales, comunicación accesible, TIC. Continúan tres proyectos de investigación vinculados a la niñez, luego con relación al cuerpo y solo uno vinculado a cuestiones laborales. Esto demuestra que quienes hoy están investigando pertenecen al campo educativo. Los temas investigados nos invitan a reflexionar sobre cuánto nos falta desde el área de la investigación aplicada a la discapacidad en la Educación Superior para intentar dar respuesta a las necesidades sociales, ya que el Informe Mundial de Discapacidad de 2011 llama a investigar sobre los siguientes temas específicos: salud, rehabilitación, educación, trabajo, asistencia personal, accesibilidad y a ampliar prácticas inspiradas en la investigación y desde la base empírica.

Frente a la consulta sobre si las universidades poseen materias o seminarios optativos dentro del plan de estudios vinculadas a la discapacidad, es decir, con respecto a la curricularización de la temática, se pudo relevar tanto en contenidos de algunas materias como en seminarios optativos, entendiendo que esta última es una forma de ir generando instancias donde se visibiliza una temática que aún no está instalada curricularmente: el 64% de las universidades respondió afirmativamente (14 universidades), el 27% respondió que no cuenta con seminarios y el 9% optó por No sabe/No contesta.

Aquellas universidades que respondieron afirmativamente son: Universidad Nacional de Avellaneda, Universidad Nacional de Buenos Aires, Universidad Nacional de Lanús, Universidad Nacional de Luján, Universidad Nacional del Comahue, Universidad Nacional de Río Negro, Universidad Nacional Arturo Jauretche, Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Universidad Nacional de Villa María, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de San Martín, Universidad Tecnológica Nacional y Universidad Nacional de La Plata. Sin embargo, solo 5 de ellas especificaron cuáles son.

Gráfico N° 2. Cantidad de universidades que tienen seminarios optativos sobre discapacidad



Fuente: elaboración propia

Descripción de figura: gráfico de torta fraccionado en tres partes, que expresan los siguientes porcentajes: 64% sí; 27% no; 9% no sabe/no contesta. Fin descripción de figura.

Tabla 9. Cantidad de universidades que cuentan con seminarios optativos

UNIVERSIDADES	SEMINARIOS OPTATIVOS
Universidad Nacional de San Martín	Psicopedagogía de la diversidad e integración escolar
Universidad Nacional de La Plata	Seminario en Turismo e Inclusión Social
	Seminario Arte, Discapacidad y Educación. Construyendo accesibilidad en nuestras prácticas
	Seminario de Necesidades Educativas Especiales
Universidad Nacional de la Patagonia Austral	Seminario Implicancias de los Trastornos Crónicos y Degenerativos en la Calidad de Vida del Adulto
	Seminario Discapacidad
Universidad Nacional de Lanús	Seminario Discapacidad, Accesibilidad y Políticas Públicas
Universidad Nacional de Luján	Seminario optativo Discapacidad y Trabajo Social

Descripción de tabla:

Universidades/Seminarios optativos.

Universidad Nacional de San Martín:

- Psicopedagogía de la diversidad e integración escolar.

Universidad Nacional de La Plata:

- Seminario en Turismo e Inclusión Social.

- Seminario Arte, Discapacidad y Educación. Construyendo accesibilidad en nuestras prácticas.

Universidad Nacional de la Patagonia Austral:

- Seminario de Necesidades Educativas Especiales.

- Seminario Implicancias de los Trastornos Crónicos y Degenerativos en la Calidad de Vida del Adulto.

- Seminario Discapacidad.

Universidad Nacional de Lanús:

- Seminario Discapacidad, Accesibilidad y Políticas Públicas.

Universidad Nacional de Luján:

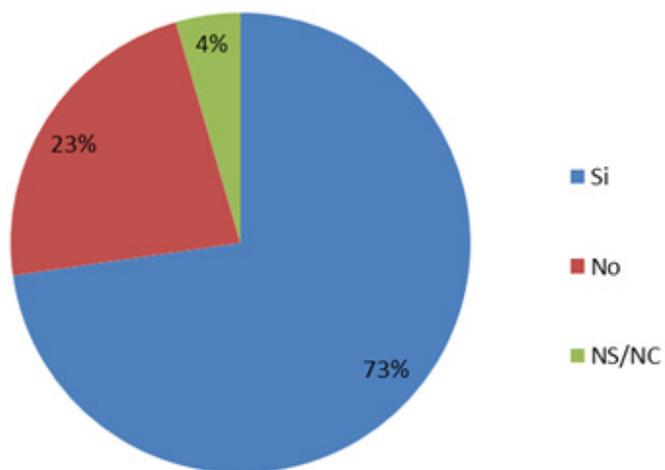
- Seminario optativo Discapacidad y Trabajo Social.

Fin descripción de tabla.

En el total de las 14 universidades se dictan 18 seminarios optativos, con una variada oferta disciplinar que grafica que la discapacidad solo puede ser comprendida desde una mirada interdisciplinaria, rompiendo el modelo hegemónico que la aborda desde lo biológico y lo psicopedagógico. Las temáticas ofrecen contenidos vacantes en la formación, abriendo el diálogo entre disciplinas: pedagógicas, trabajo social, diseño y arquitectura, veterinaria, políticas públicas, tecnología, turismo y arte. Esta apertura interdisciplinaria en la formación no tiene su correlato temático en los proyectos de investigación referidos.

Cuando se les preguntó si la universidad cuenta con materias vinculadas a la temática de discapacidad dentro del plan educativo, 16 respondieron afirmativamente (73%).

Gráfico N° 3. Cantidad de universidades que cuentan con materias vinculadas a la situación de discapacidad



Fuente: elaboración propia

Descripción de figura: gráfico de torta fraccionado en tres partes, que expresan los siguientes porcentajes: 73% sí; 23% no; 4% no sabe/no contesta. Fin descripción de figura.

Tabla 10. Cantidad de universidades que tienen materias de la currícula vinculadas a la discapacidad

UNIVERSIDAD	MATERIAS
Universidad Nacional de Avellaneda	Turismo Accesible
	Seminario de Pedagogía Especial
Universidad Nacional de Luján	La Enseñanza de la Cultura Física para personas con necesidades especiales
	Enfoques inclusivos en Educación Física
Universidad Nacional de Jujuy	Educación Especial
	Educación Especial
Universidad Nacional de Cuyo	Accesibilidad y Discapacidad
	Módulo sobre Accesibilidad al Medio Físico
	Educación Especial
Universidad Nacional de Buenos Aires	Diseño del hábitat accesible
	Psicopedagogía Especial
Universidad Nacional de Lanús	Discapacidad, Accesibilidad y Políticas Públicas
	Tratamiento del paciente especial
	Atención odontológica del discapacitado
	Fundamentos psicológicos de la Odontología para la atención de pacientes con capacidades especiales
Universidad Nacional de La Plata	Atención odontológica integral de alta complejidad en pacientes de riesgo
	Curso de Odontología Integral Niños
	Música y Discapacidad
	Didáctica para la integración

UNIVERSIDAD	MATERIAS
	Educación Especial
Universidad Nacional de San Martín	Educación Básica e Inicial
	Terapia Ocupacional
	Ortesis y Prótesis
Universidad Nacional de Hurlingham	Educación física inclusiva
	Psicopedagogía Especial
Universidad Nacional de La Rioja	Psicopedagogía Diferencial
	Didáctica para la educación especial
Universidad Nacional de Lomas de Zamora	Pedagogía Especial
Universidad Nacional de Río Negro	Teatro Inclusivo
Universidad Nacional de Salta	Integración Educativa
	Pedagogía especial y psicopedagogía operativa
Universidad Nacional del Comahue	Problemática educativa
Universidad Tecnológica Nacional	Tecnología y Discapacidad

Descripción de tabla:

Universidad/materias.

Universidad Nacional de Avellaneda/Turismo Accesible.

Universidad Nacional de Luján:

- *Seminario de Pedagogía Especial.*

- *La Enseñanza de la Cultura Física para personas con necesidades especiales.*

- *Enfoques inclusivos en Educación Física.*

Universidad Nacional de Jujuy/Educación Especial.

Universidad Nacional de Cuyo:

- *Educación Especial.*

- *Accesibilidad y Discapacidad.*

Universidad Nacional de Buenos Aires:

- *Módulo sobre Accesibilidad al Medio Físico.*

- *Educación Especial.*

- *Diseño del hábitat accesible.*

Universidad Nacional de la Patagonia Austral/Psicopedagogía Especial.

Universidad Nacional de Lanús/Discapacidad, Accesibilidad y Políticas Públicas.

Universidad Nacional de La Plata:

- *Tratamiento del paciente especial.*

- *Atención odontológica del discapacitado.*

- *Fundamentos psicológicos de la Odontología para la atención de pacientes con capacidades especiales.*

- *Atención odontológica integral de alta complejidad en pacientes de riesgo.*

- *Curso de Odontología Integral Niños.*

- *Música y Discapacidad.*

- *Didáctica para la integración.*

Universidad Nacional de San Martín:

- *Educación Especial.*

- *Educación Básica e Inicial.*

- *Terapia Ocupacional.*

- *Ortesis y Prótesis.*

Universidad Nacional de Hurlingham/Educación física inclusiva.

Universidad Nacional de La Rioja:

- *Psicopedagogía Especial.*

- *Psicopedagogía Diferencial.*

- *Didáctica para la educación especial.*

Universidad Nacional de Lomas de Zamora/Pedagogía Especial.

Universidad Nacional de Río Negro/Teatro Inclusivo.

Universidad Nacional de Salta/Integración Educativa.

Universidad Nacional del Comahue:

- *Pedagogía especial y psicopedagogía operativa.*

- *Problemática educativa.*

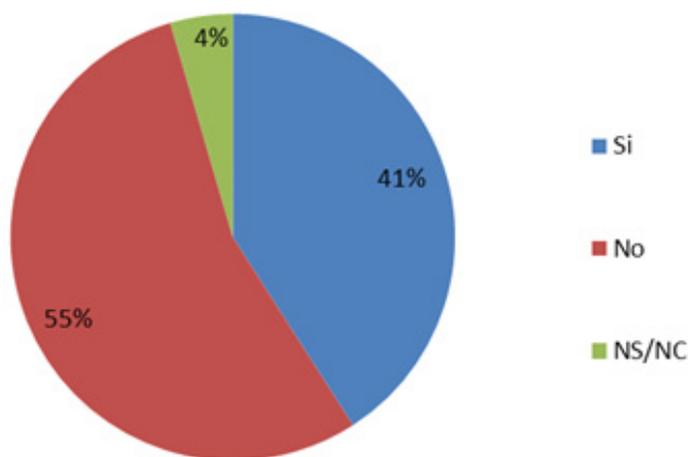
Universidad Tecnológica Nacional/Tecnología y Discapacidad.

Fin descripción de tabla.

De las 33 materias presentadas podemos observar que se encuentran distribuidas en las siguientes áreas disciplinares: 9 materias corresponden a las áreas educativas y pedagógicas, 6 al área de lo biológico y la salud, aspectos que no debería llamarnos la atención siguiendo la lógica de las áreas predominantes que venían abordando la discapacidad rescatamos como instancias que lentamente logran posicionarse, observando que hay dos materias en Diseño y Arquitectura, una vinculada a la comunicación, una a la música y una en Terapia Ocupacional.

Se consultó también si la universidad cuenta con posgrados vinculados a la temática de la discapacidad, el 41% del total respondió que sí (11 cursos), el 55% respondió negativamente y un 4% No Sabe/No Contesta.

Gráfico N° 4. Cantidad de universidades que tienen posgrados sobre la temática de discapacidad



Fuente: elaboración propia

Descripción de figura: gráfico de torta fraccionado en tres partes, que expresan los siguientes porcentajes: 41% sí; 55% no; 4% no sabe/no contesta. Fin descripción de figura.

Tabla N° 11. Cantidad de universidades que tienen posgrados vinculados a la temática de discapacidad

UNIVERSIDAD	MATERIAS EN POSGRADO
Universidad Nacional de Cuyo	Maestría en Inclusión Educativa
Universidad Nacional de Buenos Aires	Especialización en Planeamiento del recurso físico en salud
	Gestión de la Discapacidad
Universidad Nacional de Quilmes	Producción de materiales didácticos digitales con accesibilidad
Universidad Tecnológica Nacional	Diplomatura en Accesibilidad y Usabilidad Web
Universidad Nacional de La Plata	Los niños y adolescentes especiales
	Un hábitat inclusivo: accesibilidad y discapacidad. El rol de la universidad
Universidad Nacional de Río Negro	Universidad y discapacidad
Universidad Nacional de Hurlingham	Educación Física para personas con discapacidad
Universidad Nacional de Salta	Debates en tomo a la Educación Inclusiva: fundamentos y experiencias
	Universidad inclusiva. Normativas y estrategias para su concreción. Facultad de Humanidades

Fuente: elaboración propia.

Descripción de tabla:

Universidad/materias en posgrado.

Universidad Nacional de Cuyo:

- *Maestría en Inclusión Educativa.*

Universidad Nacional de Buenos Aires:

- *Especialización en Planeamiento del recurso físico en salud.*

- *Gestión de la Discapacidad.*

Universidad Nacional de Quilmes:

- *Producción de materiales didácticos digitales con accesibilidad.*

Universidad Tecnológica Nacional:

- *Diplomatura en Accesibilidad y Usabilidad Web.*

Universidad Nacional de La Plata:

- *Los niños y adolescentes especiales.*
- *Un hábitat inclusivo: accesibilidad y discapacidad. El rol de la universidad.*

Universidad Nacional de Río Negro:

- *Universidad y discapacidad.*

Universidad Nacional de Hurlingham:

- *Educación Física para personas con discapacidad.*

Universidad Nacional de Salta:

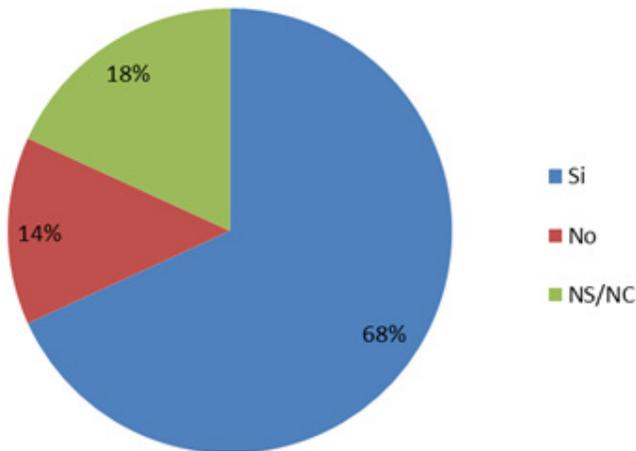
- *Debates en tomo a la Educación Inclusiva: fundamentos y experiencias.*
- *Universidad inclusiva. Normativas y estrategias para su concreción. Facultad de Humanidades.*

Fin descripción de tabla.

Los posgrados vinculados a la temática de la discapacidad son: 3 sobre Educación Inclusiva, 2 sobre Tecnología e innovación, 1 en Salud, 1 en Gestión, 1 sobre Niñez y Adolescencia, 1 sobre Hábitat inclusivo, 1 sobre Educación Física para personas con Discapacidad y 1 sobre Universidad y Discapacidad. Haciendo un análisis cualitativo, se observa una distribución interesante y hay casos que abordan la Educación Inclusiva y uso de las TIC. La distribución geográfica de las ofertas permite inferir que no se superponen los destinatarios.

Cuando se les preguntó si la universidad posee espacios autoconvocados para estudiantes con discapacidad, el 68% respondió afirmativamente, el 14% respondió negativamente, mientras que el 18% registró no contar con información al respecto. Aquellas universidades que respondieron afirmativamente son: Universidad Nacional de Avellaneda, Universidad Nacional de Jujuy, Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de Buenos Aires, Universidad Nacional de Lanús, Universidad Nacional de La Rioja, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Universidad Nacional de Quilmes, Universidad Nacional de Río Negro, Universidad Nacional de Salta, Universidad Nacional de San Martín, Universidad Nacional de Villa María, Universidad Nacional del Comahue, Universidad Tecnológica Nacional y Universidad Nacional de La Plata.

Gráfico N° 5. Cantidad de universidades que tienen espacios para estudiantes con discapacidad

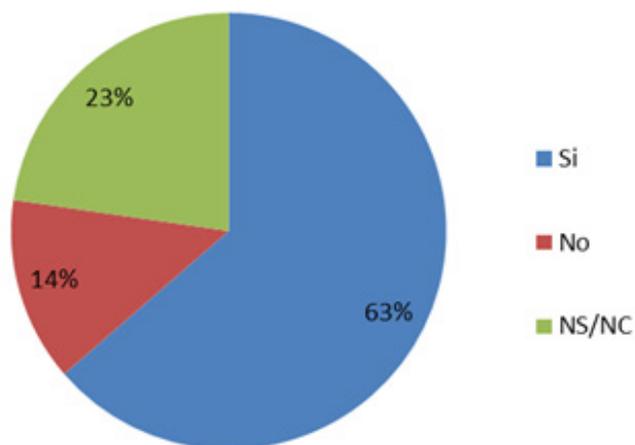


Fuente: elaboración propia.

Descripción de figura: gráfico de torta fraccionado en tres partes, que expresan los siguientes porcentajes: 68% sí; 14% no; 18% no sabe/no contesta. Fin descripción de figura.

Otra consulta que se consideró relevante es si las universidades poseen proyectos de no docentes que incluyen la temática de discapacidad, las respuestas fueron: el 63% respondió que sí, el 23% carece de esta información y el 14% respondió que no. Aquellas universidades que respondieron afirmativamente son: Universidad Nacional de Arturo Jauretche, Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de La Rioja, Universidad Nacional de Río Negro, Universidad Nacional de Salta, Universidad Nacional de San Martín, Universidad Nacional de Villa María, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Universidad Nacional de Quilmes, Universidad Nacional de Luján, Universidad Nacional de Buenos Aires, Universidad Nacional del Comahue, Universidad Tecnológica Nacional, Universidad Nacional de Lanús y Universidad Nacional de La Plata.

Gráfico N° 6. Cantidad de universidades que tienen proyectos no docentes vinculados a la temática de discapacidad



Fuente: elaboración propia.

Descripción de figura: gráfico de torta fraccionado en tres partes, que expresan los siguientes porcentajes: 63% sí; 14% no; 23% no sabe/no contesta. Fin descripción de figura.

El 72,7% de las universidades contestó afirmativamente sobre tener proyectos de extensión vinculados al tema de discapacidad, es decir, 16 universidades; sin embargo, 5 de ellas no especificaron los proyectos que poseen (Universidad Nacional de La Rioja, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Universidad Nacional de Salta, Universidad Nacional de Villa María, Universidad Nacional del Comahue y Universidad Tecnológica Nacional).

Tabla N° 12. *Proyectos de extensión vinculados al tema de la discapacidad de las universidades*

Universidad	Proyectos de extensión en materia de discapacidad
Universidad Nacional de Avellaneda	Talleres de LSA a cargo de instructores sordos y una intérprete oficial de LSA. Se dicta en cinco niveles con contenidos progresivos
Universidad Nacional de Buenos Aires	Manual de trato y buenas prácticas en la atención de <i>personas con discapacidad</i> en el ámbito universitario
Universidad Nacional de Cuyo	<p>Programa de Discapacidad y Programa de Extensión en Cárceles</p> <p>Proyecto Voluntariado Social Biblioteca CBC Accesible</p> <p>Prácticas de Intervención Universitaria en Discapacidad-Programa Seube CBC</p> <p>Proyecto: Museo Accesible. Una propuesta de construcción inclusiva desde un espacio universitario</p>
Universidad Nacional de la Patagonia Austral	<p>Educación Elemental y Especial</p> <p>ContArte-«Universidad Nacional de Cuyo y Asociación de Sordos de Mendoza unidos para acercar las artes visuales y del espectáculo a niños y jóvenes sordos en la educación primaria</p> <p>Voluntariado Universitario Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación 2015 Un espacio para ver</p> <p>La Práctica del Acompañamiento Terapéutico como estrategia de Intervención Comunitaria</p>
Universidad Nacional de la Patagonia Austral	<p>Ocupándonos de Incluir</p> <p>Taller de sensibilización para el abordaje de la discapacidad. Diferentes miradas</p> <p>Participación, Derechos Humanos y Discapacidad en el Ámbito Universitario. Concientización y Formación. Construyendo Accesibilidad</p>

Universidad	Proyectos de extensión en materia de discapacidad
	<p data-bbox="702 343 1208 371">Proyecto 3E, Emprendiendo en Educación Especial</p> <p data-bbox="702 410 1080 437">Proyecto Jugándonos en la Diversidad</p> <p data-bbox="702 476 1273 589">Desarrollos tecnológicos e instrumentación aplicados a soluciones de bajo costo para discapacidad y necesidades especiales. Articulación de competencias, integralidad y multidisciplina en Unitec-lame</p>
Universidad Nacional de La Plata	<p data-bbox="702 611 1264 735">Accesibilidad de la información en las páginas web. Acercando a la comunidad los alcances de la Ley 26.653 y formas de aplicarla, desde un enfoque educativo y multidisciplinario</p> <p data-bbox="702 778 898 805">Del silencio al habla</p> <p data-bbox="702 844 1054 872">Con capacidad para la discapacidad</p> <p data-bbox="702 911 939 938">Recuperando tu sonrisa</p> <p data-bbox="702 977 1050 1005">Audiovisuales en la Escuela Pública</p>
Universidad Nacional de Lanús	<p data-bbox="702 1044 994 1071">Biblioteca Social Comunitaria</p> <p data-bbox="702 1110 1040 1138">Capacitación Comunitaria en RBC</p>
Universidad Nacional de Luján	<p data-bbox="702 1179 1273 1317">Tiene en vigencia proyectos de trabajo de la Comisión de Accesibilidad con el Comité Municipal de Discapacidad de Luján, con la Radio Unlu, que no están formalmente presentados como proyectos de extensión, aunque cumplen esa función</p>

Universidad	Proyectos de extensión en materia de discapacidad
	<p>Visualizando lo visible</p> <hr/> <p>Sadis Servicio de Asesoramiento para la Discapacidad</p> <hr/> <p>INSyTU en y con la comunidad». Bajo el programa Crees Icoatea</p> <hr/>
<p>Universidad Nacional de Quilmes</p> <hr/>	<p>Voluntariado Universitario «Información e Inclusión para la discapacidad</p> <hr/> <p>Gestión de la seguridad, salud, derechos humanos e inclusión social en el tiempo libre destinado al turismo y la recreación</p> <hr/> <p>Turismo accesible. Accesibilidad e inclusión social para personas con capacidades restringidas en el turismo y la recreación</p> <hr/> <p>Turismo accesible: diseño y producción audiovisual</p> <hr/>
<p>Universidad Nacional de Río Negro</p> <hr/>	<p>Universidad y discapacidad: articulación con la Educación Media y Universitaria</p> <hr/>
<p>Universidad Nacional de San Martín</p> <hr/>	<p>Voluntariado Universitario «Biblioteca Accesible</p> <hr/>

Descripción de tabla:

Universidad/Proyectos de extensión en materia de discapacidad.

Universidad Nacional de Avellaneda:

- Talleres de LSA a cargo de instructores sordos y una intérprete oficial de LSA. Se dicta en cinco niveles con contenidos progresivos.

Universidad Nacional de Buenos Aires:

- «Manual de trato y buenas prácticas en la atención de personas con discapacidad en el ámbito universitario».

- «Programa de Discapacidad y Programa de Extensión en Cárceles».

- «Proyecto Voluntariado Social Biblioteca CBC Accesible».

- «Prácticas de Intervención Universitaria en Discapacidad-Programa Seube CBC».

Universidad Nacional de Cuyo:

- «Proyecto: Museo Accesible. Una propuesta de construcción inclusiva desde un espacio universitario».

- «Educación Elemental y Especial».

- ContArte-«Universidad Nacional de Cuyo y Asociación de Sordos de Mendoza unidos para acercar las artes visuales y del espectáculo a niños y jóvenes sordos en la educación primaria».

- *Voluntariado Universitario Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación 2015 «Un espacio para ver».*

Universidad Nacional de la Patagonia Austral:

- *«La Práctica del Acompañamiento Terapéutico como estrategia de Intervención Comunitaria».*

- *«Ocupándonos de Incluir».*

- *«Taller de sensibilización para el abordaje de la discapacidad. Diferentes miradas».*

- *«Participación, Derechos Humanos y Discapacidad en el Ámbito Universitario. Concientización y Formación. Construyendo Accesibilidad».*

Universidad Nacional de La Plata:

- *«Proyecto 3E, Empezando en Educación Especial».*

- *«Proyecto Jugándonos en la Diversidad».*

- *«Desarrollos tecnológicos e instrumentación aplicados a soluciones de bajo costo para discapacidad y necesidades especiales. Articulación de competencias, integralidad y multidisciplinaria en Unitec-lame».*

- *«Accesibilidad de la información en las páginas web. Acercando a la comunidad los alcances de la Ley 26.653 y formas de aplicarla, desde un enfoque educativo y multidisciplinario».*

- *«Del silencio al habla».*

- *«Con capacidad para la discapacidad».*

- *«Recuperando tu sonrisa».*

Universidad Nacional de Lanús:

- *«Audiovisuales en la Escuela Pública».*

- *«Biblioteca Social Comunitaria».*

- *«Capacitación Comunitaria en RBC».*

Universidad Nacional de Luján:

Tiene en vigencia proyectos de trabajo de la Comisión de Accesibilidad con el Comité Municipal de Discapacidad de Luján, con la Radio Unlu, que no están formalmente presentados como proyectos de extensión, aunque cumplen esa función.

Universidad Nacional de Quilmes:

- *«Visualizando lo visible».*

- *«Sadis Servicio de Asesoramiento para la Discapacidad».*

- *«INSyTU en y con la comunidad». Bajo el programa Crees Icotea.*

- *Voluntariado Universitario «Información e Inclusión para la discapacidad».*

- *«Gestión de la seguridad, salud, derechos humanos e inclusión social en el tiempo libre destinado al turismo y la recreación».*

- *«Turismo accesible. Accesibilidad e inclusión social para personas con capacidades restringidas en el turismo y la recreación».*

Universidad Nacional de Río Negro:

- *«Turismo accesible: diseño y producción audiovisual».*

- *«Universidad y discapacidad: articulación con la Educación Media y Universitaria».*

Universidad Nacional de San Martín:

- *Voluntariado Universitario «Biblioteca Accesible».*

Fin descripción de tabla.

También se relevó la existencia de tecnicaturas relacionadas, y del total de las universidades, solo 2 de ellas respondieron afirmativamente, 7 respondieron No sabe/No Contesta y 13 lo hicieron negativamente. De aquellas que poseen tecnicaturas, ambas refieren a la temática de la interpretación de lengua de señas:

- Universidad Nacional de Cuyo: Tecnicatura en Interpretación de Lengua de Señas, Facultad de Educación.
- Universidad Nacional de Villa María: Tecnicatura Universitaria en Interpretación de Lengua de Señas Argentina-Español (TUILSA-E), Instituto Académico y Pedagógico de Ciencias Humanas.

Otro actor clave en las políticas en discapacidad son los estudiantes y su capacidad de autoconvocarse para impulsar cambios. El 68% respondió afirmativamente, el 18% No sabe/No contesta y el 13%, negativamente. De las 15 universidades que respondieron que poseen algún espacio de estudiantes con discapacidad autoconvocados, solo 5 los especificaron; sin embargo, algunas universidades tienen más de un espacio como se muestra en la Tabla 13.

Tabla Nº 13. Cantidad y nombres de los espacios de estudiantes con discapacidad autoconvocados

UNIVERSIDAD	CANTIDAD	NOMBRES DE LOS ESPACIOS
Universidad Nacional de Avellaneda	1	Existe un grupo de voluntarios que actualmente forma parte de un programa interno de la Secretaría de Bienestar Universitario; en 2015 estos estudiantes participaban en forma voluntaria (autoconvocados) acompañando la trayectoria de estudiantes no videntes haciendo material accesible
Universidad Nacional de Buenos Aires	1	Grupos de estudiantes con discapacidad que se reúnen en espacios o a través de redes sociales para pedir por sus derechos de acceso a la Educación Superior
Universidad Nacional de Cuyo	5 o más	No especifica nombres
Universidad Nacional de Jujuy	1	Red de Inclusión Universitaria (Unju)
Universidad Nacional de La Plata	1	Grupo de estudiantes autoconvocados y Estudiantes por la Inclusión
Universidad Nacional de La Rioja	3	No especifica nombres
Universidad Nacional de Lanús	1	En 2013, los estudiantes constituyeron un espacio que a partir de 2016 se nombró como Subcomisión Asesora de Discapacidad de Estudiantes y Graduados Unla. Facebook: Unla Discapacidad
Universidad Nacional de Lomas de Zamora	1	No especifica nombres
Universidad Nacional de Quilmes	5 o más	No especifica nombres
Universidad Nacional de Río Negro	5 o más	No especifica nombres
Universidad Nacional de Salta	1	No especifica nombres
Universidad Nacional de San Martín	2	No especifica nombres
Universidad Nacional de Villa María	1	No especifica nombres
Universidad Nacional del Comahue	4	No especifica nombres
Universidad Tecnológica Nacional	4	No especifica nombres

Descripción de tabla:

Universidad/cantidad/nombres de los espacios

Universidad Nacional de Avellaneda:

Cantidad: 1. Existe un grupo de voluntarios que actualmente forma parte de un programa interno de la Secretaría de Bienestar Universitario; en 2015 estos estudiantes participaban en forma voluntaria (autoconvocados) acompañando la trayectoria de estudiantes no videntes haciendo material accesible.

Universidad Nacional de Buenos Aires:

Cantidad: 1. Grupos de estudiantes con discapacidad que se reúnen en espacios o a través de redes sociales para pedir por sus derechos de acceso a la Educación Superior.

Universidad Nacional de Cuyo:

Cantidad: 5 o más. No especifica nombres.

Universidad Nacional de Jujuy:

Cantidad: 1. Red de Inclusión Universitaria (Unju).

Universidad Nacional de La Plata:

Cantidad: 1. Grupo de estudiantes autoconvocados y Estudiantes por la Inclusión.

Universidad Nacional de La Rioja:

Cantidad: 3. No especifica nombres.

Universidad Nacional de Lanús:

Cantidad: 1. En 2013, los estudiantes constituyeron un espacio que a partir de 2016 se nombró como Subcomisión Asesora de Discapacidad de Estudiantes y Graduados Unla. Facebook: Unla Discapacidad.

Universidad Nacional de Lomas de Zamora:

Cantidad: 1. No especifica nombre.

Universidad Nacional de Quilmes:

Cantidad: 5 o más. No especifica nombres.

Universidad Nacional de Río Negro:

Cantidad: 5 o más. No especifica nombres.

Universidad Nacional de Salta:

Cantidad: 1. No especifica nombres.

Universidad Nacional de San Martín:

Cantidad: 2. No especifica nombres.

Universidad Nacional de Villa María:

Cantidad: 1. No especifica nombre.

Universidad Nacional del Comahue:

Cantidad: 4. No especifica nombres.

Universidad Tecnológica Nacional:

Cantidad: 4. No especifica nombres.

Fin descripción de tabla.

Finalmente, consideramos enriquecedor compartir los distintos aportes de cada una de las universidades que participaron en la encuesta:

Tabla N° 14. Comentarios adicionales de las universidades

UNIVERSIDAD	COMENTARIOS
Universidad Nacional de Avellaneda	La Comisión de Discapacidad trabaja en forma transversal con los ejes de la Secretaría de Bienestar Universitario: Cultura, Deporte, Salud, por medio de actividades diversas, abiertas a la comunidad. Entre 2015 y 2016 se profundizaron acciones en torno a capacitación a docentes por medio de educación a distancia y en forma presencial destinado a docentes para optimizar el trabajo en el contexto del aula. Cada profesional que conformaba el espacio de la comisión tenía conocimientos en las diferentes caracterizaciones: sordos, ciegos, personas con discapacidad motora o intelectual. Se conformó un equipo de trabajo para ocuparse del procesamiento de <u>material para estudiantes ciegos; de ese modo, la biblioteca comenzó a ser accesible</u>
Universidad Nacional de Quilmes	Las pasantías posibilitaron la incorporación laboral de personas con discapacidad a diferentes puestos laborales de la universidad
Universidad Nacional de Jujuy	Durante el período 2016 se dictó el seminario «Educación Superior y Accesibilidad Académica», destinado a docentes, equipos de cátedras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Universidad Nacional de Cuyo	La Uncuyo cuenta con carreras de grado y tecnicaturas específicas que se dictan en la Facultad de Educación Elemental y Especial: Profesorado Universitario de Educación para Personas Sordas, Profesorado Universitario de Pedagogía Terapéutica en Discapacidad Intelectual. Orientación Discapacidad Motora, Profesorado Universitario de Pedagogía Terapéutica en Discapacidad Visual, Licenciatura en Terapia del Lenguaje, Tecnicatura Universitaria en Educación Social, Tecnicatura en Interpretación de Lengua de Señas
Universidad Nacional del Sur	La Universidad Nacional del Sur en convenio con la Municipalidad de Bahía Blanca dicta desde hace varios años una capacitación en Lengua de Señas Argentina, cuya duración es de 7 meses y consta de 2 niveles. Está dirigida a integrantes de la comunidad universitaria y al público en general. En 2010, la universidad estableció como política institucional el Acceso Universal a la Educación por la Igualdad y la Inclusión (Resolución CSU 1040/2010) y creó la Comisión Permanente de Integración e Igualdad en el ámbito de la Secretaría General de Bienestar Universitario (Resolución CSU 1040/2010). En 2015, la comisión pasó al ámbito de la Subsecretaría de DDHH de la UNS y cambió su denominación por la de Igualdad e Inclusión, estructurándose en dos subcomisiones: Técnico-operativa y Consultiva, que están integradas por representantes de secretarías y direcciones generales, departamentos académicos y miembros de los estamentos que componen la comunidad universitaria. Desde 2012 se encuentra vigente un convenio de cooperación entre la universidad y el Centro de Formación Laboral N° 1 de Bahía Blanca para personas con discapacidad mediante la implementación de <i>pasantías educativas para</i> que alumnos de dicha institución adquieran experiencia práctica complementaria a su formación académica. Este convenio se realiza bajo los términos, alcances y pautas establecidas por la Ley 26.427 (Sistema de Pasantías Educativas). Incluye 6 pasantías (Resolución CSU 243/2012). Los pasantes adquieren conocimientos en tareas administrativas, de mantenimiento y de servicios, siendo orientados mediante tutorías por personal no docente y con la auditoría de un docente del Centro de Formación Laboral. La Universidad Nacional del Sur, en convenio con la Municipalidad de Bahía Blanca, dicta la capacitación en Lengua de Señas Argentina, que tiene una duración de siete meses y consta de dos niveles. Está dirigida a integrantes de la comunidad universitaria y al público en general

<p>Universidad Nacional de la Patagonia Austral</p>	<p>La reciente conformación de la Comisión Integral de Accesibilidad-Discapacidad de la Unpa</p>
<p>Universidad Tecnológica Nacional</p>	<p>Cursos ofrecidos por la Secretaría de Extensión Universitaria: Curso de Lengua de Señas Argentinas, Nivel I, Curso de Lengua de Señas Argentinas, Nivel II, Curso de capacitación en Herramientas Informáticas (Word-Excel) para personas con discapacidad. Nivel Básico, Curso de capacitación en Herramientas Informáticas, Facebook e Internet, para personas con discapacidad. Nivel Avanzado, Programa de Radio Universidad Iguales, conducido y dirigido por Cinthia Vega, persona no vidente. Además, la universidad obtuvo el primer lugar del premio Sadosky en Inclusión Digital, por el Proyecto TIC en la Educación Especial.</p>
<p>Universidad Nacional de La Plata</p>	<p>Tesis doctorales vinculadas a la temática: 1) Doctora María José Sánchez Vázquez, «El sujeto ético y la situación de autonomía-vulnerabilidad humana en la infancia: el caso de los niños con discapacidades». Director: Doctor Carlos Cullen Soriano. Codirectora: Licenciada Carmen Talou; 2) María Laura Castignani: «La orientación vocacional-ocupacional en sujetos con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad visual en la etapa de transición escuela-educación superior-trabajo». Director: Doctora Mirta Gavilán; 3) Marcelo Silberkasten: «Efectos subjetivos de la inclusión en ámbitos laborales y deportivos de sujetos portadores de discapacidades motoras de aparición temprana». Directora: Liliana Pantano. Codirectora: Mirta Gavilán; 4) Marisa Fatelevich: «El test Patte Noire: eficacia y sensibilidad diagnóstica en niños con discapacidad intelectual». Directora: Norma Maglio; 5) Julieta Fachal: «Propuesta de intervención sobre habilidades mentalistas y sociales. Su impacto en niños con síndrome de Down». Directora: Telma Piacente. Codirectora: Maira Quejeto. «Transversalización de los temas de accesibilidad como lógica de gestión».</p>
<p>Universidad Nacional Arturo Jauretche</p>	<p>Existen dos proyectos de trabajo, uno con alumnos sordos y otro con discapacidad psico-social que dependen del Área de Discapacidad.</p>
<p>Universidad Nacional Lomas de Zamora</p>	<p>Con relación a la investigación, en el marco del proyecto de accesibilidad académica, se abrió una convocatoria a proyectos de investigación que trabajen sobre dicha temática. De los proyectos presentados se seleccionaron 2 que serán financiados. Los proyectos aprobados fueron: «Formación docente e inclusión de las personas con discapacidad. Análisis del contenido de los documentos curriculares para la formación docente de la provincia de Buenos Aires desde la perspectiva de la educación inclusiva». Director: Carlos Melone, y «Representaciones docentes sobre la inclusión de personas en situación de discapacidad en la Educación Superior. Experiencias en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora». Director: Diego Martínez.</p>
<p>Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur</p>	<p>Las actividades, materias, jornadas y espacios de debate, así como la conformación de la Comisión de Discapacidad, se organizaron en 2017 y 2018.</p>
<p>Universidad Nacional de Hurlingham</p>	<p>La carrera de Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría tiene a la discapacidad como un contenido transversal a toda la carrera. En la Unahur se han hecho charlas sobre braille en conjunto con la Escuela Especial de Hurlingham N°502, encuentros sobre lenguaje con señas, jornada de enseñanza de matemática a personas ciegas y con disminución visual usando dispositivos táctiles, en el marco del proyecto de investigación Piunahur 4-07, «El Diseño Universal aplicado al desarrollo de dispositivos para la enseñanza de ciencias básicas»</p>

Descripción de tabla:

Universidad/Comentarios:

Universidad Nacional de Avellaneda:

La Comisión de Discapacidad trabaja en forma transversal con los ejes de la Secretaría de Bienestar Universitario: Cultura, Deporte, Salud, por medio de actividades diversas, abiertas a la comunidad. Entre 2015 y 2016 se profundizaron acciones en torno a capacitación a docentes por medio de educación a distancia y en forma presencial destinado a docentes para optimizar el trabajo en el contexto del aula. Cada profesional que conformaba el espacio de la comisión tenía conocimientos en las diferentes caracterizaciones: sordos, ciegos, personas con discapacidad motora o intelectual. Se conformó un equipo de trabajo para ocuparse del procesamiento de material para estudiantes ciegos; de ese modo, la biblioteca comenzó a ser accesible.

Universidad Nacional de Quilmes:

Las pasantías posibilitaron la incorporación laboral de personas con discapacidad a diferentes puestos laborales de la universidad.

Universidad Nacional de Jujuy:

Durante el período 2016 se dictó el seminario «Educación Superior y Accesibilidad Académica», destinado a docentes, equipos de cátedras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Universidad Nacional de Cuyo:

La Uncuyo cuenta con carreras de grado y tecnicaturas específicas que se dictan en la Facultad de Educación Elemental y Especial: Profesorado Universitario de Educación para Personas Sordas, Profesorado Universitario de Pedagogía Terapéutica en Discapacidad Intelectual. Orientación Discapacidad Motora, Profesorado Universitario de Pedagogía Terapéutica en Discapacidad Visual, Licenciatura en Terapia del Lenguaje, Tecnicatura Universitaria en Educación Social, Tecnicatura en Interpretación de Lengua de Señas.

Universidad Nacional del Sur:

La Universidad Nacional del Sur en convenio con la Municipalidad de Bahía Blanca dicta desde hace varios años una capacitación en Lengua de Señas Argentina, cuya duración es de 7 meses y consta de 2 niveles. Está dirigida a integrantes de la comunidad universitaria y al público en general. En 2010, la universidad estableció como política institucional el Acceso Universal a la Educación por la Igualdad y la Inclusión (Resolución CSU 1040/2010) y creó la Comisión Permanente de Integración e Igualdad en el ámbito de la Secretaría General de Bienestar Universitario (Resolución CSU 1040/2010). En 2015, la comisión pasó al ámbito de la Subsecretaría de DDHH de la UNS y cambió su denominación por la de Igualdad e Inclusión, estructurándose en dos subcomisiones: Técnico-operativa y Consultiva, que están integradas por representantes de secretarías y direcciones generales, departamentos académicos y miembros de los estamentos que componen la comunidad universitaria. Desde 2012 se encuentra vigente un convenio de cooperación entre la universidad y el Centro de Formación Laboral N° 1 de Bahía Blanca para personas con discapacidad mediante la implementación de pasantías educativas para

que alumnos de dicha institución adquieran experiencia práctica complementaria a su formación académica. Este convenio se realiza bajo los términos, alcances y pautas establecidas por la Ley 26.427 (Sistema de Pasantías Educativas). Incluye 6 pasantías (Resolución CSU 243/2012). Los pasantes adquieren conocimientos en tareas administrativas, de mantenimiento y de servicios, siendo orientados mediante tutorías por personal no docente y con la auditoría de un docente del Centro de Formación Laboral. La Universidad Nacional del Sur, en convenio con la Municipalidad de Bahía Blanca, dicta la capacitación en Lengua de Señas Argentina, que tiene una duración de siete meses y consta de dos niveles. Está dirigida a integrantes de la comunidad universitaria y al público en general.

Universidad Nacional de la Patagonia Austral:

La reciente conformación de la Comisión Integral de Accesibilidad-Discapacidad de la Unpa.

Universidad Tecnológica Nacional:

Cursos ofrecidos por la Secretaría de Extensión Universitaria: Curso de Lengua de Señas Argentinas, Nivel I, Curso de Lengua de Señas Argentinas, Nivel II, Curso de capacitación en Herramientas Informáticas (Word-Excel) para personas con discapacidad. Nivel Básico, Curso de capacitación en Herramientas Informáticas, Facebook e Internet, para personas con discapacidad. Nivel Avanzado, Programa de Radio Universidad Iguales, conducido y dirigido por Cinthia Vega, persona no vidente. Además, la universidad obtuvo el primer lugar del premio Sadosky en Inclusión Digital, por el Proyecto TIC en la Educación Especial.

Universidad Nacional de La Plata:

Tesis doctorales vinculadas a la temática: 1) Doctora María José Sánchez Vázquez, «El sujeto ético y la situación de autonomía-vulnerabilidad humana en la infancia: el caso de los niños con discapacidades». Director: Doctor Carlos Cullen Soriano. Codirectora: Licenciada Carmen Talou; 2) María Laura Castignani: «La orientación vocacional-ocupacional en sujetos con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad visual en la etapa de transición escuela-educación superior-trabajo». Director: Doctora Mirta Gavilán; 3) Marcelo Silberkasten: «Efectos subjetivos de la inclusión en ámbitos laborales y deportivos de sujetos portadores de discapacidades motoras de aparición temprana». Directora: Liliana Pantano. Codirectora: Mirta Gavilán; 4) Marisa Fatelevich: «El test Patte Noire: eficacia y sensibilidad diagnóstica en niños con discapacidad intelectual». Directora: Norma Maglio; 5) Julieta Fachal: «Propuesta de intervención sobre habilidades mentalistas y sociales. Su impacto en niños con síndrome de Down». Directora: Telma Piacente. Codirectora: Maira Querejeta. «Transversalización de los temas de accesibilidad como lógica de gestión».

Universidad Nacional Arturo Jauretche:

Existen dos proyectos de trabajo, uno con alumnos sordos y otro con discapacidad psico-social que dependen del Área de Discapacidad.

Universidad Nacional Lomas de Zamora:

Con relación a la investigación, en el marco del proyecto de accesibilidad académica, se abrió una convocatoria a proyectos de investigación que trabajen sobre dicha temática. De los proyectos presentados se seleccionaron 2 que serán financiados. Los proyectos aprobados fueron: «Formación docente e inclusión de las personas con discapacidad. Análisis del contenido de los documentos curriculares para la formación docente de la provincia de Buenos Aires desde la perspectiva de la educación inclusiva». Director: Carlos Melone, y «Representaciones docentes sobre la inclusión de personas en situación de discapacidad en la Educación Superior. Experiencias en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora». Director: Diego Martínez. Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur: Las actividades, materias, jornadas y espacios de debate, así como la conformación de la Comisión de Discapacidad, se organizaron en 2017 y 2018.

Universidad Nacional de Hurlingham:

La carrera de Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría tiene a la discapacidad como un contenido transversal a toda la carrera. En la Unahur se han hecho charlas sobre braille en conjunto con la Escuela Especial de Hurlingham N° 502, encuentros sobre lenguaje con señas, jornada de enseñanza de matemática a personas ciegas y con disminución visual usando dispositivos táctiles, en el marco del proyecto de investigación Piunahur 4-07, «El Diseño Universal aplicado al desarrollo de dispositivos para la enseñanza de ciencias básicas». Fin descripción de tabla.

ARTÍCULO 21. EL TRABAJO DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO FRENTE A LAS PROBLEMÁTICAS DE LA DISCAPACIDAD. LA PARADOJA EXCLUSIÓN-INCLUSIÓN.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO (UNRC).

M. FERRARI, V. RODRÍGUEZ CATANZZARO, P. DOMÍNGUEZ, C. BUCETA, M.A. VÁZQUEZ, C. ARUZA, M. JUÁREZ ORTEGA, B. FERROCCHIO, M. MARIOLI, V. PERUCHINI, G. ARENA Y V. BARCIA. mferrari@hum.unrc.edu.ar, marceberrari@gmail.com

Resumen

Este estudio tiene como objetivo conocer las características de procesos de inclusión y exclusión laboral de mujeres en situación de discapacidad en la ciudad de Río Cuarto. El espacio de indagación y producción de conocimiento científico de este proyecto permite plantear la necesidad de conocer en profundidad sobre la interseccionalidad de intereses investigativos, entre el trabajo, el enfoque de género y las problemáticas de la discapacidad, revalorizando los aportes del feminismo latinoamericano a partir de la inclusión de las categorías de *colonialidad* como parte del esquema de dominación generador de injusticia y desigualdad.

En cuanto a los aspectos metodológicos, se propone la perspectiva de la investigación cualitativa, particularmente por medio del empleo de la historia de vida. En relación con los procedimientos de recolección de la información, se utilizarán la entrevista en profundidad, el análisis de documentos públicos y la fotografía. Para el análisis y la interpretación de los datos, se recurrirá a un análisis continuo y progresivo de los datos obtenidos en el campo y se avanzará en el procedimiento de comparación constante.

Finalmente, en cuanto a la muestra de población seleccionada, se abarca un total de seis mujeres en situación de discapacidad entre 18 y 50 años de edad, todas habitantes de la ciudad de Río Cuarto y su grupo de convivencia.

Palabras clave: trabajo, género, discapacidad, derechos humanos, historias de vida.

Introducción

Este tema es abordado como objeto de estudio por primera vez desde este equipo de investigación, conformado a partir de la convocatoria para la presentación de Programas y Proyectos de Investigación (PPI) 2016-2018 de la Secretaría de Ciencia y Técnica (SeCyT)-UNRC. De allí, que aún no contemos con antecedentes propios.

Entre nuestras referencias está el estudio de 2009 realizado por Carmen Mañas Viejo y Almudena Iniesta Martínez, investigadoras de la Universidad de Alicante (España). En esta investigación se plantea la situación laboral de mujeres con discapacidad física y sensorial de la provincia de Alicante. Ambas elaboraron un diseño de investigación mixto, constituido con aportes de la metodología cuantitativa y cualitativa. La muestra seleccionada fueron 50 mujeres de entre 15 y 50 años. Los procedimientos de recolección de la información obedecieron tanto a técnicas cualitativas como al registro de las historias de vida y el procesamiento estadístico de los datos. Las categorías

elaboradas permitieron arribar a conclusiones importantes que destacaron, tal como lo plantean las autoras, «la doble discriminación, por razón de género y discapacidad, en el ámbito laboral» de las mujeres en situación de discapacidad (Mañas Viejo y Martínez Iniesta, 2009: 153).

Otra investigación a destacar es la realizada por Marcos Valdés Véliz en 2012, cuya temática se refiere a las representaciones sociales del trabajo de jóvenes en situación de discapacidad intelectual. Esta investigación se realizó en dos escuelas de formación laboral de la ciudad de Santiago de Chile, empleando un diseño de investigación cualitativo, descriptivo y exploratorio, basado en la Teoría Fundamentada. Los sujetos seleccionados fueron 7 jóvenes varones de entre 18 y 25 años que se encontraban realizando procesos de formación laboral. Como instrumentos de recolección de la información, se utilizaron entrevistas en profundidad, elaboración de un *collage* y entrevistas grupales, registrándose la información por medio de la grabación de video. Las categorías elaboradas a partir del análisis de los datos permitieron considerar el impacto producido por el trabajo en la experiencia de vida de estos jóvenes, en la que se destaca la necesidad de su inclusión en el mercado de trabajo bajo la modalidad del empleo abierto.

En el ámbito local, podemos mencionar el proyecto de Investigación Aplicada que actualmente se está desarrollando en la Universidad Nacional de Río Cuarto, denominado «El trabajo autogestionado como forma alternativa de la organización laboral para la inclusión social. El caso de la Cooperativa de Trabajo Codauquen», aprobado y financiado por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) en el marco del Programa de Educación en Cooperativismo y Economía Social (Resolución N° 1.433-SPU). Dicho proyecto tiene como objetivo el apoyo a la consolidación del grupo asociativo de una cooperativa de trabajo, que cuenta entre sus miembros con la participación de algunas personas en situación de discapacidad. La metodología propuesta es la Investigación Acción Participativa (IAP) y posee la participación de un equipo conformado por docentes-investigadores/investigadoras, estudiantes y graduados/graduadas de la Facultad de Ciencias Humanas, de Ciencias Económicas y de integrantes de la Cooperativa de Trabajo. La responsable del equipo de trabajo es la profesora Marcela Ferrari.

Planteo y justificación del problema de investigación

Tal como lo plantea Vasilachis (2006) en relación con los supuestos que guían a las investigadoras y los investigadores en cuanto a los posicionamientos epistemológicos, es necesario subrayar que el contexto conceptual referido en este estudio a las problemáticas de la discapacidad se ubica en el denominado «Paradigma de la Autonomía Personal», en el que es posible identificar dos modelos: el «modelo social» y el «modelo de la diversidad funcional» (Díaz Velázquez, 2012). Ambos son portadores de un cambio paradigmático, a partir del cual se ponen en tela de juicio determinadas perspectivas que durante gran parte de la historia occidental dieron origen a

prácticas y discursos sociales que naturalizan la situación de desigualdad que viven las personas en situación de discapacidad en todos los planos.

El cambio de paradigma que representan el modelo social y el modelo de la diversidad funcional permite correr el eje predominante de la producción del conocimiento en el campo de la discapacidad, regida por el modelo médico-rehabilitador, hacia una conceptualización que vertebra en el plano de los Derechos Humanos. Esto significa, para los activistas del modelo social, definir la discapacidad como «la desventaja o restricción de actividad, causada por la organización social contemporánea que considera o no en forma insuficiente a las personas que tienen diversidades funcionales, y por ello las excluye de la participación en las actividades corrientes de la sociedad» (Upias, 1976, citado en Palacios, 2008: 123). Además del reconocimiento de estos principios, quienes se reúnen en el Movimiento por la Vida Independiente y formulan el modelo de la diversidad funcional afirman que el empleo de conceptos tales como minusvalía, incapacidad o discapacidad remiten a representaciones sociales que marcan un itinerario social y político con desventajas para las personas con diversidad funcional.

De acuerdo con Palacios y Romañach (2006), y Díaz Velázquez (2009: 94):

Su perspectiva de análisis es social y jurídica, aunque también bioética, enfocando la discriminación desde el plano de los derechos. Por eso, uno de los principios fundamentales en los que se basa (junto a la diversidad y la igualdad de derechos) es el de dignidad, tanto en su dimensión intrínseca como en su dimensión extrínseca. Consideran que la clave para delimitar la pertenencia a este colectivo no está en la diversidad funcional sino en la discriminación y que uno de los principales instrumentos para superar esa discriminación es el Derecho.

Asimismo, como parte del planteo del problema que nos permite poner en duda e interpellarnos en torno al presente estudio, será necesario retomar algunos registros históricos con relación al trato social que recibieron las personas en situación de discapacidad a lo largo del tiempo y algunas consideraciones necesarias acerca del trabajo. Con respecto a este último, Bauman (2008) sostiene que la lógica que constituye el trabajo en la actualidad tiene características que lo distinguen de los rasgos que mantenía durante la Modernidad, ya que se identifica el paso desde una ética del trabajo, cuyo inicio sucede con la Revolución industrial y la imperiosa necesidad de nutrir las fábricas con un gran número de trabajadores, hacia una estética del trabajo teñida con los parámetros de un mundo consumidor. El paso de la era preindustrial a la industrializada implicó la conversión de los artesanos en obreros. Tal como lo sostiene el citado autor, este cambio no fue voluntario. Por el contrario, la presión moral que implicaba la ética del trabajo y la represión por parte del Estado se esgrimieron como las armas principales que utilizaron «políticos, filósofos y predicadores para desterrar por las buenas o por las malas [...] la generali-

zada tendencia a evitar, en lo posible, las aparentes bendiciones ofrecidas por el trabajo en las fábricas y a resistirse al ritmo de vida fijado por el capataz, el reloj y la máquina» (Bauman, 2008: 18). Para los gestores del capitalismo de los siglos XIX y XX, la oposición de los artesanos a renunciar al sentido y significado que ofrecía el lazo establecido con su trabajo, cuyo ritmo, tiempo e intereses se hallaba solo subordinado a su propia cuenta, se tornaba en una lógica difícil de comprender. Al respecto, Richard Arkwright, en 1875 (citado en Bauman, 2008: 23-24) afirmaba: «esas máquinas sólo podían funcionar correctamente si eran vigiladas en forma constante, y la idea de pasar diez o más horas por día encerrados en una fábrica, mirando una máquina, no les hacía gracia alguna a esos hombres y mujeres llegados del campo».

Repensando las citas, sostenemos que las estrategias que usó el sistema capitalista para alimentarse de la fuerza de trabajo que constituían los artesanos para convertirlos en obreros vuelven a ser utilizadas para imponerse a la conciencia de los trabajadores y las trabajadoras en el ámbito de las fábricas. Es decir, lograr de su parte un trabajo bien hecho, invirtiendo el tiempo que fuera necesario y con la mayor responsabilidad posible (Ferrari, 2010).

La instauración de la Modernidad logró finalmente que los artesanos se convirtieran en productores y que el trabajo se constituya en el eje principal para la vida. A la configuración del régimen fabril se sumó el servicio militar obligatorio, convirtiéndose, ambos, en los mecanismos de control social con mayor impacto durante este período. Este funcionamiento solo se veía amenazado cuando «la invalidez, la debilidad física y la deficiencia mental [...] colocaban a sus víctimas fuera del control de la nueva sociedad: la vigilancia panóptica sobre la que descansaba el orden social» (Bauman, 2008: 35).

Otra cuestión sobre la que nos propusimos reflexionar está vinculada al trato que recibían las personas en situación de discapacidad durante este período histórico. Al respecto, García García (1991) denomina a esta etapa «la era de las instituciones». Este concepto refiere a la creación de edificaciones de gran amplitud, alejadas de los centros poblados, cuyo fin era mantener a todos aquellos sujetos que se hallaban «fuera de la norma» lejos de la mirada social y bajo el control del Estado. Esto incluía a grupos de personas muy diversos, entre los que se encontraban personas –reproducimos aquí rótulos estigmatizantes naturalizados en esas épocas– en situación de discapacidad, enfermos mentales, delincuentes, ancianos, prostitutas, indigentes o mendigos, etcétera. Este mismo análisis podemos encontrarlo en Bauman (2008), cuando describe que un importante sector de la población estaba conformado por aquellos que se habían resistido a los principios de la ética del trabajo y para dar solución al conflicto social que representaban, se discutieron y sancionaron leyes que posibilitaron su reclusión en hospicios o asilos para pobres. En palabras del autor, esto era «porque no todos podían ser empujados a la rutina del trabajo en la fábrica; había inválidos, débiles, enfermos y ancianos que en modo alguno resistirán las severas exigencias de un empleo industrial» (Bauman, 2008: 26).

Más tarde, ya en los albores del siglo XX, comienza a cambiar la naturaleza de la relación primordialmente moral que significaba el esfuerzo del trabajo por una lógica centrada en la ganancia económica que permitiría adquirir riquezas y lograr un emprendimiento personal, a través del cual el obrero volvía a convertirse en su propio patrón. Es decir, la resistencia de aquellos primeros artesanos convertidos ahora en obreros, se trasladó a la lucha por conseguir un mayor salario, simbolizando, de este modo, «la única forma de restaurar la dignidad humana, perdida cuando los artesanos se redujeron a mano de obra industrial» (Bauman, 2008: 40). Esta nueva transformación de la sociedad industrial generó un modo de categorización puesto de manifiesto a través de las ganancias y bienes materiales que los sujetos alcanzaban a través del aumento en la producción.

Avanzando en la historia y situándonos en el actual contexto cultural mundial signado por la globalización, el desarrollo tecnológico y digital, es posible observar la conformación de un nuevo modelo de trabajo en el que las posibilidades de acceso al conocimiento y el dominio de los medios tecnológicos solo alcanzaron a determinados sectores de la población. Al mismo tiempo, en regiones del mundo como América Latina y en países como el nuestro, los efectos de esta economía basada en el conocimiento y la información tienen como resultado la confluencia de tres acontecimientos: «el deterioro global de los mercados de materias primas, el creciente desempleo masivo de la fuerza de trabajo con baja capacidad técnica y el tránsito de una economía de bienes a una de servicios de alto valor agregado...» (Documento Vinculación con el contexto productivo y social, 2006: 9).

Para sintetizar, podríamos decir, en coincidencia con el mencionado documento, que el avance de la globalización cambió el escenario sociocultural de la Modernidad y en la actualidad este escenario se distingue por un intenso flujo de capitales a nivel internacional, así como de productos y recursos; la finalización del pacto social que se inicia con el modelo de producción fordista entre los obreros organizados en sindicatos, el sector empresarial y el Estado; y, por último, la indiscutida presencia de la flexibilidad laboral como la característica más preocupante (Ferrari, 2010).

Desde fines de los años ochenta y toda la década de los noventa caracterizada por la creciente producción de bienes y servicios sumados al avance de la tecnología, se fue transformando a los trabajadores o productores en consumidores. En esta nueva era, la identidad que el trabajador construía en la Modernidad sobre la base de su ocupación, es sustituida ahora por la capacidad de adaptación, producto de la permanencia transitoria en cualquier tipo de desempeño laboral. Los principios de la ética del trabajo son reemplazados por la búsqueda de nuevas experiencias y la necesidad de adquirir los productos que el mercado ofrece. Todo se encuentra focalizado en lo que produzca placer y satisfacción, es decir, comienzan a regir los principios de la estética del consumo (Bauman, 2008).

El citado autor explica que, en el marco de la globalización y la posmodernidad, los sectores con menores ingresos no están exentos de la seduc-

ción que produce el mercado. Al contrario, son estimulados al consumo de la misma manera que otros sectores que están en condiciones de acceder a los productos deseados. De esta forma, los sectores sociales más desaventajados pasan a constituirse en consumidores imperfectos. En palabras del autor: «la lógica de la sociedad de consumo es formar a sus pobres como consumidores frustrados [...] educa a sus miembros, precisamente, para vivir esa incapacidad de acceder a los estilos de vida ideales como la más dolorosa de sus privaciones» (Bauman, 2008: 114).

En el ejercicio de articular el contenido de las ideas hasta aquí expresadas con las problemáticas de la discapacidad y el trabajo, advertimos que las premisas que conforman la ética laboral son las de concebir al trabajo como una obligación moral de todos los sujetos adultos y de comprender que la única forma de vivir dignamente es y será trabajar para obtener un pago por la labor realizada, y que mientras más trabajemos, mayores beneficios podremos obtener.

Esto fue parte del modelo social imperante durante la Modernidad, el cual se resistía a incorporar a la llamada «clase marginada». Con la presencia de este prejuicio, se suponía que no trabajaban solo quienes no querían hacerlo, de allí su incapacidad moral y productiva para integrarse a la sociedad.

Cuando enfocamos al ámbito de la discapacidad, nos encontramos con que, dentro de la lógica de la ética del trabajo, las personas en dicha situación no fueron incluidas como parte de la población potencial o efectivamente productiva. De hecho, las ayudas sociales que los Estados han destinado históricamente a los sectores populares más desventajados han sido igualmente destinadas a las personas en situación de discapacidad sin ningún tipo de exigencias. Es decir, durante el auge de la producción industrial era necesario agotar las estrategias para conseguir que los pobres encauzaran sus vidas hacia el trabajo fabril. Sin embargo, a las personas en situación de discapacidad no se les reclama moralmente el hecho de no cumplir con los preceptos de la ética del trabajo, tampoco se los considera desde el aporte económico que pudieran realizar. En este último caso, suele verse a esta población como una carga que la sociedad debe sostener. Scott-Parker (2006: 36) afirma:

las tasas oficiales de desempleo de los discapacitados son, invariablemente, el doble de las correspondientes a los no discapacitados, cuando no mayores. El porcentaje de discapacitados que no trabajan se suele acercar al 70 por ciento en Estados Unidos, Reino Unido y Canadá. Además, hay muchos más discapacitados en situación de pobreza que no discapacitados; por ejemplo, dos tercios de los 6,2 millones de discapacitados del Reino Unido no tienen otros ingresos que las prestaciones estatales.

En nuestro país, Del Mármol (2008) tomando los datos de la Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad, 2002-2003, ya indicaba que, según el Indec, el 7,5% de la población padecía algún tipo de discapacidad; el 41% de esta población se encontraba en edad laboral; el 75% no tenía empleo. Con

respecto a la condición de actividad, el 24,9% se encontraba ocupado; el 4,7% desocupado, mientras que el 68,4% de esta población se encontraba inactiva. Estos datos señalaban claramente que más de la mitad de las personas en situación de discapacidad nunca había ingresado al mercado laboral.

La actualización de estos datos provenientes del Censo Nacional 2010, según Bellina Yrigoyen (2013), muestra que un 12,9% de la población total presenta alguna diversidad funcional. Para el Indec, las tasas más bajas de actividad corresponden a Santiago del Estero (55,9%), Formosa (56,4%), Corrientes (56,4%) y Chaco (57,5%). Estas provincias también presentaban las tasas de empleo más bajas del país. Es decir, la zona que corresponde al noroeste y noreste de la Argentina presentan las tasas más bajas de actividad y de empleo. Para el citado autor, estas cifras representan una preocupación en tanto se liga al alto número de personas con diversidad funcional en estas mismas regiones, lo que lleva a suponer un aumento de dificultades para que las personas en situación de discapacidad sean incluidas en el mercado laboral.

Por otro lado, Raskin (2006) sostiene que la persistencia de connotaciones sociales negativas hacia las personas en situación de discapacidad promueve la creencia de la inhabilitación de la persona para cualquier tipo de actividad, tratándose al sujeto en un plano de continuidad con el déficit con el que se identifica su diversidad funcional. Esto equivale a decir el sujeto es el déficit o el déficit es el sujeto.

Las consecuencias de estas valoraciones sociales llevan a confirmar prejuicios en donde se afirma que en los ámbitos laborales «las personas con discapacidad son conflictivas, [...] no se podrán integrar al grupo de trabajo», además de ser consideradas «poco productivas» (Del Mármol, 2008: 163-164).

En cuanto al otro constructo que se define en este estudio, es decir, el enfoque de género, consideramos importante señalar la existencia de diversas posiciones que discuten acerca de la forma en que deben ser abordadas las cuestiones referidas a los reclamos de justicia con relación al trato social que han recibido las mujeres con respecto a los varones a lo largo de la historia occidental.

Una de estas posiciones es identificada como «feminismo afirmativo», por medio de la cual se expresa la crítica acerca del relegamiento social que sufren las mujeres por ser culturalmente obligadas a cumplir con los roles del matrimonio, la maternidad y el cuidado hacia los demás. Como resultado de esta crítica, se reclama la participación de la mujer en ámbitos que han sido tradicionalmente destinados a los varones.

Otro posicionamiento se denomina «el feminismo de la diferencia». Desde allí se propone justamente la necesidad de reconocimiento de aquellos roles que han caracterizado las funciones de las mujeres a lo largo de la historia y que han sido invisibilizadas por considerarlas de poca cuantía (Moscoso, 2007). Frente a estas dos posiciones, la propuesta de Buttler (2007) significa una redefinición de la cuestión en tanto sostiene que, aunque la unidad no problemática de las «mujeres» suele usarse para construir una solidaridad de identidad, la diferenciación entre sexo y género plantea una fragmentación

en el sujeto feminista. Originalmente, con el propósito de dar respuesta a la afirmación de que «biología es destino», esa diferenciación sirve al argumento de que, con independencia de la inmanejabilidad biológica que tenga aparentemente el sexo, el género se construye culturalmente: por esa razón. El género no es el resultado causal del sexo ni tampoco es tan aparentemente rígido como el sexo.

Por tanto, «la unidad del sujeto ya está potencialmente refutada por la diferenciación que posibilita que el género sea una interpretación múltiple del sexo» (Buttler, 2007: 54). Con esta afirmación, la autora señala que la conformación biológica ha sido un factor determinante para entender la manera en que el sujeto portador del sexo femenino ha sido construido culturalmente como «mujer». La naturalización del valor, el lugar social, las posibilidades de autonomía, poder y reconocimiento se han entrelazado con la marca biológica que ponía a unos por sobre otras. De allí que la perspectiva de género implique, tal como lo expresa Pautassi (2011: 281): «No basta saber qué hacen y qué tienen las mujeres y varones de un grupo social determinado, sino que resulta imprescindible comprender el significado de esta división, las formas en que culturalmente se legitima, las vivencias que produce y las identidades que construye».

Es importante destacar nuestro acuerdo con esta definición, dado que como sostiene Moscoso (2007), en el caso de las mujeres en situación de discapacidad, ni el feminismo afirmativo, ni el de la diferencia, han planteado el tema de la diversidad funcional/discapacidad. El primero, al reclamar la participación de las mujeres en ámbitos, tareas y lugares ocupados solo por varones, pero tomando como parámetros la productividad, la competencia, la potencia, etcétera, sigue valorando los principios impuestos por el modelo patriarcal. En el caso del feminismo de la diferencia, al reclamar la valoración de la maternidad y las tareas del cuidado, olvida la condición en la que se encuentra una parte importante de mujeres con diversidad funcional/discapacidad en la que ellas son sujetos o destinatarias del cuidado.

En relación con estas ideas, pero avanzando en la integración entre los estudios de género y las problemáticas de la discapacidad, se observa la manera en que se presenta el cuerpo biológico de la mujer como el objeto material sobre el que la cultura dominante impone sus preceptos sobre la base de categorías como belleza, juventud y fertilidad. Frente a estos parámetros, el cuerpo de las mujeres en situación de discapacidad queda por fuera de toda categoría de reconocimiento de un cuerpo legítimo (Suárez, 2009). A la necesidad de poner en evidencia estas injusticias y desigualdades sociales, se reconoce la confluencia de intereses investigativos entre el enfoque de género y las problemáticas de la discapacidad. Al respecto, Garland-Thomson (2002, citado en Suárez, 2009: 46) expresa: «las formas, a menudo en conflicto y siempre complejas, en que el feminismo ha politizado la materialidad de los cuerpos y ha reescrito la categoría *mujer* combinan exactamente los métodos que deberían utilizarse para analizar la discapacidad».

A estas voces que hemos expuesto sobre el feminismo y en el que incluimos la postura de autoras argentinas, se suman las ideas del feminismo en clave latinoamericana, al cual adherimos de manera particular. La característica distintiva de estos estudios de género plantea la necesidad de articular en el análisis de las relaciones de dominación creadas a partir del modelo patriarcal, el del modelo colonial y capitalista. Esto significa que existen relaciones de dominación y categorías políticas sobredeterminadas por la construcción del colonizador y del dueño del capital, que deben ser reconocidas en los estudios feministas latinoamericanos. Al respecto, Valdivieso Ide (2014: 27) sostiene que «las pensadoras y activistas decoloniales han trabajado el cruce entre sexo, raza y género proponiendo nuevas lecturas de la dominación...»

De lo expuesto hasta aquí y de la articulación que suponen los constructos referidos al trabajo, perspectiva de género y problemáticas de la discapacidad, nos planteamos la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las características que adquieren los procesos relacionados con el trabajo en el caso de mujeres en situación de discapacidad en la ciudad de Río Cuarto?

Aspectos metodológicos

Para responder a la pregunta de investigación planteada más arriba, se propone como perspectiva de indagación el enfoque cualitativo de investigación que, según Mason (1996, citado en Vasilachis, 2006: 25), presenta características particulares. Una de estas características se relaciona con el posicionamiento epistemológico que asumen las investigadoras y los investigadores. Es decir, se acercan al conocimiento de una porción del mundo social a través de la comprensión por la que ese mundo es producido, significado e interpretado por los actores sociales. Otra característica se relaciona con el empleo de métodos que permiten la construcción de datos que se originan en el escenario social estudiado y la última se refiere a los procedimientos de análisis e interpretación de la porción del mundo social, intentando «abarcar la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto».

La perspectiva de la investigación cualitativa se caracteriza por la presencia de las investigadoras y de los investigadores en el lugar donde ocurren los acontecimientos, donde se produce la interacción cara a cara con los actores sociales en el campo y donde la producción de conocimientos sobre esa realidad tiene la particularidad de ser una co-construcción dialógica y dialéctica con los sujetos de estudio. En este marco, el empleo del enfoque biográfico, más particularmente a través de las historias de vida, resulta un procedimiento pertinente con el enfoque investigativo propuesto en vinculación con las formas de construcción, análisis e interpretación de los datos. Según Mallimaci y Giménez Béleveau (2006), la historia de vida remite a la narración o relato de las experiencias vitales de una persona o un grupo en particular en torno a un acontecimiento o etapa de su vida. La tarea será la de interpretar ese trayecto biográfico.

Para ello, es necesario recurrir al empleo de entrevistas en profundidad que permitan recuperar la voz de las y de los protagonistas, y los significa-

dos que atribuyen a los acontecimientos de sus propias vidas y de la forma en cómo son relatados. En este caso, el número de entrevistas no puede ser determinado *a priori*. Sin embargo, se tomará como base el número de casos que alcance la muestra seleccionada para este estudio. También se recurrirá a otros instrumentos de recolección de la información tales como el análisis de documentos públicos y el empleo de la fotografía. Con respecto a los documentos oficiales y públicos, que en este caso puede tratarse de programas de políticas educativas y de trabajo, leyes, decretos, documentos institucionales, de organizaciones sociales, entre otros, permiten la aproximación a los discursos que subyacen en los mismos y las prácticas sociales que generan (Taylor y Bogdan, 1998).

En cuanto al empleo de la fotografía, se la considera como un medio importante de registro de información y de acuerdo a la forma en que se plantea su uso, reviste importancia desde el aporte que hacen los sujetos de la investigación en relación con su propia perspectiva del mundo. Según Denzin (1989, citado en Flick, 2007: 168): «las fotografías (y las películas) revelan un planteamiento del mundo simbólico del sujeto y sus visiones [...] los presupuestos teóricos que determinan qué se fotografía y cuándo, qué rasgos de la fotografía se seleccionan para el análisis, etcétera, dejan su marca en el uso de las fotografías como datos o para documentación de las relaciones».

Para Barthes (1996, citado en Flick, 2007), el uso de la cámara en los procesos de investigación permite distinguir diferentes tipos de relación entre quien registra la información y quien es fotografiado. Estas relaciones pueden involucrar tanto al investigador como al sujeto de estudio en carácter de operador, espectador o demostrador, de acuerdo a las acciones que se propongan como parte del proceso de recolección de información. En este caso en particular se tomarán fotografías de los lugares o contextos en los que transcurren las actuaciones de los protagonistas y las protagonistas y también se solicitará a las entrevistadas y los entrevistados (personas en situación de discapacidad, personas que constituyen el entorno de convivencia, etcétera) que tomen fotografías. En este último caso, se emplea una consigna que le permita a la persona captar una imagen significativa de las relaciones que representan a la persona en situación de discapacidad y el trabajo, en el caso que sea alguien del entorno de convivencia y si se trata de personas en situación de discapacidad, se orientará la consigna para que exprese su relación con lo laboral. Luego se solicitará una justificación de la imagen o imágenes que se tomaron.

En cuanto al análisis e interpretación de los datos, se prevé partir de los procedimientos que propone la Teoría Fundamentada a través de un análisis continuo y progresivo de los datos obtenidos en el campo. Tales como los memos, notas de campo, observaciones y grabaciones de las entrevistas, y registro fotográfico. En coincidencia con lo propuesto por Glaser y Strauss (1967) sobre el procedimiento de comparación constante, permitirá además mantener puntos de coherencia con la utilización del muestreo teórico. Es

decir, por medio de dicho procedimiento se realizará una codificación de los datos obtenidos para arribar a las categorías, teniendo en cuenta la clasificación de los datos dentro de temas más amplios. Por el muestreo teórico se logra la selección de los casos que permiten la ampliación de los conceptos que ya han sido registrados y analizados. Se realizarán también estrategias de contextualización de los datos, es decir, se buscará utilizar una estrategia que permita vincular los acontecimientos observados, los relatos de las entrevistas, los registros fotográficos, etcétera, dentro de un contexto que permita encontrarles el sentido. La población seleccionada obedecerá a lo que Maxwell (1996) denomina una «muestra según propósitos» o «selección basada en criterios», según Goetz y Le Compte (1988).

En este caso en particular, estamos hablando de una muestra compuesta por seis mujeres jóvenes o adultas de entre 18 y 50 años en situación de discapacidad y su entorno de convivencia, en la ciudad de Río Cuarto. A partir de la delimitación de la muestra, se identifican la unidad de análisis para este estudio, que en este caso estará constituida por los relatos de las mujeres en situación de discapacidad y la de los sujetos más significativos en torno a estos relatos, tales como familiares, amigos, educadores, empleadores, colegas, etcétera. En relación con la confiabilidad del proceso investigativo, se realizará una triangulación de los datos tomando en cuenta, por un lado, la recolección de la información por medio de diferentes instrumentos y estrategias, tal como se ha previsto por medio de entrevistas en profundidad, análisis de documentos y uso de la fotografía, es decir, por medio de diversas fuentes. Por otro lado, la participación de diferentes actores sociales, además de las mujeres en situación de discapacidad que componen la muestra, representa una estrategia orientada a otorgar validez al estudio.

BIBLIOGRAFÍA

- ARGENTINA. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. Universidad Nacional de Córdoba. Secretaría de Relaciones Institucionales (2006).** Fortalecimiento de las instituciones de formación profesional. «Vinculación con el contexto productivo y social».
- BAUMAN, Z. (2008).** *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. España: Gedisa.
- BELLINA YRIGOYEN, J. (2013).** «Discapacidad, mercado de trabajo y pobreza en la Argentina». *Invenio*, (30)16, 75-90.
- BUTTLER, J. (2007).** *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. España: Ed. Paidós. ISBN 978-84-493-2030-9.
- DEL MÁRMOL, A. (2008).** «Discapacidad y derecho al trabajo». En Eroles, C. y H.; Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (1994) «Introduction: Entering the field of qualitative Reserch. The five moment». En Denzin N.K. y Lincoln, Y.S. (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications.
- DENZIN, N.K y Lincoln, Y.S (Sin fecha).** «Handbook of Qualitative Research». Cap. 6 (pp. 105-117). California: Sage Publications.
- DESIGN (Sin fecha).** *An Interactive Approach* (Trad. M.L. Grafigna) (pp. 63-85). California: Sage Publications.
- FERRARI, M. (2010).** «Los procesos de formación profesional e inserción laboral

- de las personas con discapacidad y su relación con la formación de los educadores especiales». VI Jornadas Nacionales de Discapacidad y Universidad. Universidad Nacional de Cuyo. Publicación digital. Págs. 63-75. ISBN 978-987-575-099-9.
- FLICK, U. (2007).** «Introducción a la investigación cualitativa». *Paideia*. España. ISBN 978-84-7112-480-7.
- GARCÍA GARCÍA, E. (1991).** «Normalización e integración». En Mayor, J. (ed.) *Manual de Educación especial*. Madrid: Anaya.
- GLASER, B. y Strauss, A. (1967).** *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research* (Traducción en revisión de Pablo Rodríguez Bilella, Universidad Nacional de San Juan). New York: Aldine Publishing Company.
- GOETZ, J.P. y LeCompte, M.D. (1984).** *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GUBA, E.G y Lincoln, Y.S. (1994).** *Competing Paradigms in Qualitative Research*. Sage Publication
- IDE VALDIVIESO, M. (Sin fecha).** «Otros tiempos y otros feminismos en América Latina y el Caribe». En Carosio, A. (ed.) *Feminismos para un cambio civilizatorio*. Fundación Celarg. Clacso. Centro de Estudios de la Mujer. ISBN 978-980-399-053-4.
- MALLIMACI, F y Giménez Béliveau, V. (2006).** «Historia de vida y métodos biográficos». En Vasilachis, I. (ed.) *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedisa. ISBN 978-84-9784-173-3. ISBN eBook 978-84-9784-374-4.
- MAÑAS VIEJO, C y Martínez Iniesta, A. (2009).** «Situación laboral de las mujeres con discapacidad física y sensorial en la provincia de Alicante». *Feminismo/s*, 13, 153-170.
- MAXWELL, J. (1996).** «Chapter 1: A model for qualitative research design». En Qualitative research design (ed.) *An Interactive Approach* (Traducción: M.L. Grafigna) (pp. 1-13). Sage Publications.
- _____(1996b). «Chapter 5: Methods: what will you actually do?». En Qualitative research design (ed.) *An Interactive Approach* (Traducción: M.L. Grafigna). Sage Publications.
- MENDIZÁBAL, N. (2006).** «Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa». En Vasilachis, I. (ed.) *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedisa. ISBN 978-84-9784-173-3. ISBN eBook 978-84-9784-374-4.
- PALACIOS, A. (2008).** *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Ed. Cermi. ISBN: 978-84-96889-33-0.
- PAUTASSI, L. (2011).** «La igualdad en espera: el enfoque de género». *Revista Lecciones y Ensayo*, 89.
- RASKIN, C. (2006).** «Política social y derechos humanos: conceptos de la discapacidad». En Momm, W. y Ransom, R. (ed.) *Trabajo y discapacidad*. Capítulo 17.
- SCOTT-PARKER, S. (2006).** «Derechos y obligaciones: el punto de vista de la empresa». En Momm, W. y Ransom, R. (ed.) *Trabajo y discapacidad*. Capítulo 17.
- SUÁREZ VIÑUELA, L. (2009).** «Mujeres con discapacidad. Un reto para la teoría feminista». En Mañas, C. (ed.) «Mujeres y diversidad funcional (discapacidad): construyendo un nuevo discurso». *Revista del Centro de Estudios sobre la Mujer de la Universidad de Alicante*, 13.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1998).** *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Ediciones Paidós.
- VALDÉS VÉLIZ, M. (2012).** «Representaciones del trabajo de jóvenes en situación de discapacidad intelectual: una aproximación dialógica». *Revista de Psicología*, (21)1, 31- 55.
- VASILACHIS, I. (2006).** «La investigación cualitativa». En Vasilachis, I. (ed.) *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedisa. ISBN 978-84-9784-173-3. ISBN eBook 978-84-9784-374-4.

ARTÍCULO 22. ABORDAJE DE LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR ARGENTINA DESDE UNA PERSPECTIVA ACADÉMICA: EXPERIENCIA DE LA CÁTEDRA LIBRE DE DISEÑO UNIVERSAL E INCLUSIÓN DE LA UNNE.

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE. SECRETARÍA GENERAL ACADÉMICA. CÁTEDRA LIBRE DISEÑO UNIVERSAL E INCLUSIÓN.

MAGÍSTER JULIO ENRIQUE PUTALLAZ, ESPECIALISTA MARCELO DANIEL BARRIOS D'AMBRA Y PROFESORA MARÍA ALEJANDRA GRZONA. julioputallaz@gmail.com

Resumen

El artículo se propone reflejar algunos aspectos del proceso de gestación, la forma de trabajo y los incipientes resultados alcanzados por la Cátedra Libre Diseño Universal e Inclusión de la Universidad Nacional del Nordeste, a escasos dos años de su creación.

Espacio académico de vocación abierta e interdisciplinaria impulsado por docentes de distintas facultades y campos disciplinares, promueve un enfoque novedoso e inclusivo en el desafío que enfrenta la Educación Superior argentina de asegurar la igualdad de oportunidades para todo tipo de personas bajo el modelo social de la discapacidad.

El Diseño Universal, que pretende concebir productos, equipamientos, sistemas, servicios y tecnologías accesibles y utilizables por todos, independientemente de cuestiones de género, etnia o discapacidad, entre otros factores (Preiser y Ostroff, 2001), sirve de marco conceptual y procedimental para promover, desde la dimensión académica, abordajes inter y transdisciplinares que sustenten una educación más comprometida e inclusiva y contribuyan a instituciones más abiertas y respetuosas de las personas.

Palabras clave: inclusión, diseño universal, accesibilidad académica, modelo social de la discapacidad, educación superior.

Introducción: el proceso en la Unne

La Universidad Nacional del Nordeste (Unne) ocupa un lugar central como la institución que, además de sus funciones tradicionales, se destaca por la respuesta que ofrece a la comunidad de pertenencia, con sus acciones adecuadas a las necesidades contextuales.

En la actualidad, es justamente el perfil del postulante y estudiante el que moviliza a pensar y ofrecer caminos diversos y adecuados para cuestionar las acciones homogeneizadoras y las prácticas tradicionales. Del mismo modo, las políticas públicas se han declarado inclusivas para las universidades nacionales, lo que también genera transformaciones a corto y mediano plazo.

El planteo sobre una universidad inclusiva interroga a la universidad toda, ya que no constituye meras prédicas de buenas intenciones, sino acciones académicas integrales para equiparar condiciones desiguales en el ingreso (Grzona, 2010, 2011, 2012).

Estas condiciones desiguales en el ingreso exigen una transformación, debido a que la institución universitaria de hoy no se encuentra preparada para

ofrecer respuestas que posibiliten garantizar ingreso y permanencia para cualquier estudiante que no reúna los requisitos que durante siglos y décadas ha sido el del estudiante esperado (Grzona y Moreno, 2017).

En este nuevo escenario existe un explícito reconocimiento de la singularidad al interior de la diversidad, amparado en el concepto de inclusión. Dentro de la singularidad, diferentes grupos requieren de acciones específicas porque se enfrentan a las barreras para su aprendizaje y participación en la vida comunitaria en general y en los circuitos educativos en particular. Algunos desafíos que podemos mencionar para equiparar los diferentes niveles de los postulantes y estudiantes se refieren a: funciones cognitivas desarrolladas de manera limitada, bagajes culturales con mayores distancias entre el alumno real y el alumno imaginado, y dificultades para aplicar estrategias de pensamiento para comprender y recuperar contenidos, entre muchas otras.

En esta perspectiva de diversidad, los postulantes y estudiantes con discapacidad constituyen un grupo que requiere o puede requerir de acciones integrales. Si bien en nuestras universidades han estudiado y se han recibido personas con discapacidad, en estos años se ha producido un incremento en el ingreso, motivado por dos principales causas: los circuitos de educación integrada y la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 (2006) que establece la educación secundaria obligatoria.

La Universidad Nacional del Nordeste, reconociendo este contexto y particularmente con relación a las personas en situación de discapacidad, se ha propuesto el respeto a los tratados internacionales, las declaraciones de rectores, las normas y leyes nacionales y resoluciones del Consejo Interuniversitario Nacional (Nota 1), y cimentar su accionar recreando el fuerte sentido social y espíritu humano que ha animado su creación en 1956: «La Universidad Nacional del Nordeste desarrolla su misión con absoluta prescindencia en materia ideológica, política, religiosa y sin discriminación de orden racial, religiosa, de nacionalidad, ideología, opinión política o gremial, sexo, posición económica, condición social o caracteres físicos» (Estatuto de la Unne, artículo 2).

Coincidentemente con estas concepciones, la señora rectora, profesora María Delfina Veiravé, en su propuesta a la comunidad universitaria para la gestión 2014-2018 expuso la visión de una «Universidad inclusiva socialmente, garantizando acceso y permanencia, innovadora y de excelencia en la enseñanza y aprendizaje de grado, posgrado y la educación permanente» (Nota 2).

En agosto de 2015, a propuesta de un grupo de docentes, investigadores y extensionistas de distintas unidades académicas, el Consejo Superior autorizó la creación de la Cátedra Libre Diseño Universal e Inclusión (según Resolución N° 482/15-CS), con el objetivo de construir un espacio académico, interdisciplinario, transversal y participativo para la reflexión, el intercambio y la difusión de temáticas vinculadas a la accesibilidad y la inclusión, propiciando la realización de actividades académicas, de investigación y extensión que fortalezcan el vínculo entre la universidad, las organizaciones de la sociedad civil y el Estado, sirviendo de apoyo a los programas, proyectos y

acciones institucionales orientados a atender la diversidad, eliminando barreras y factores de exclusión por motivos de discapacidad y mejorando las condiciones de inclusión en la universidad.

En la misma línea de pensamiento, el 9 de septiembre de 2015, el Consejo Superior a propuesta de la rectora creó por Resolución N° 695/15 el Programa Integral de Inclusión de Personas en Situación de Discapacidad de la Unne, Unne inclusiva, con el propósito de impulsar un vigoroso proceso de inclusión en la comunidad universitaria regional, fortaleciendo e integrando las capacidades de formación, extensión e investigación, y los instrumentos de gestión en materia de infraestructura accesible, las estrategias pedagógicas de inclusión, el desarrollo de materiales de estudio con criterios universales, la mejora en las condiciones de seguridad e higiene consolidando los resultados alcanzados y articulando acciones para aumentar el impacto de los programas en marcha (Nota 3).

Estas dos figuras, creadas hace poco más de dos años por el Honorable Consejo Superior –máximo órgano de gobierno de la universidad luego de la Asamblea Universitaria, constituido por 36 miembros, donde tienen representación y voto los decanos de la distintas facultades, profesores titulares y adjuntos, docentes auxiliares, graduados y personal no docente (Nota 4), y bajo la presidencia de la rectora– hoy están en pleno desarrollo y conforman las dos herramientas principales desde donde se planifican y coordinan las políticas y acciones en materia de discapacidad e inclusión: uno, el programa con énfasis en la gestión y carácter más centralizado, y el otro, la cátedra con un perfil marcadamente académico, interdisciplinario y participativo, y una impronta de no verticalista como modo de construcción. Ambos tienen una lógica distinta, pero complementaria entre sí, y representan mecanismos institucionales formalizados que aspiran con el tiempo a conformar un sistema virtuoso y complejo, atento a la complejidad que caracteriza a la propia discapacidad y la naturaleza diversa de la comunidad universitaria.

Breve fundamentación teórica

Boaventura de Sousa Santos (2002: 81) expresó que: «Las personas tienen el derecho a ser iguales cuando la diferencia las haga inferiores, pero también tienen el derecho a ser diferentes cuando la igualdad ponga en peligro su identidad». En esta definición de quien es quizás el principal sociólogo latinoamericano con vida, Boaventura propone la dualidad igualdad-diferencia que sintetiza de manera brillante la cuestión: perspectiva de derechos, enfoque en la persona y reconocimiento de la diferencia.

Las respuestas a la discapacidad se han modificado desde la década del 70, motivadas principalmente por la propia organización de las personas con discapacidad y la creciente tendencia a considerar la discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Históricamente se había tratado a las personas con discapacidad con soluciones que las segregaban, como instituciones residenciales y escuelas especiales que responden a un modelo médico-tera-

péutico. En la actualidad se ha optado por el enfoque que respeta sus derechos y la inclusión en la comunidad y en la educación, por lo que las soluciones orientadas desde el diagnóstico médico han dado lugar a enfoques más interactivos que reconocen que la discapacidad en las personas se origina fundamentalmente por los factores ambientales y no en la propia persona.

Hoy en día existe suficiente consenso en el ámbito académico con respecto a que la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el ambiente social y, por tanto, se define como una interacción entre el sujeto y el entorno donde este se desenvuelve. Así, el manejo de la situación requiere acción social y es responsabilidad colectiva de la sociedad hacer modificaciones ambientales y actitudinales necesarias para la participación plena de las personas con discapacidad en todas las áreas de la vida social (Nota 5).

Con relación a la educación en la Argentina, en particular en el Nivel Superior, la Resolución N° 798/11 del CIN menciona que:

La accesibilidad académica integra, entonces, el principio de la accesibilidad universal a la vida universitaria y sin soslayar la obligada accesibilidad física y comunicacional (y el equipamiento que esto requiera), y atiende específicamente los aspectos curriculares, pedagógicos y didácticos para respaldar la formación integral, en función de los alcances de cada trayecto profesional particular y eso requiere que las casas de estudio tengan la disposición necesaria para pensar respuestas singulares a situaciones igualmente singulares, con anclaje en estos principios.

En tal sentido, la universidad argentina ha implementado en los últimos años numerosas acciones que pueden considerarse tangenciales (Ezcurra, 2011), tales como becas de ayuda económica, para comedor, de transporte, tutorías, entre otras, pero las investigaciones ratifican la importancia que poseen las prácticas docentes para el ingreso y permanencia de los postulantes y estudiantes en general, y con discapacidad en particular. Así, el postulante y estudiante con discapacidad en el Nivel Superior, como todo estudiante, debe cumplir con los mismos deberes que cualquier otro, pero posee derechos; y en especial, el que se refiere a no ser discriminado en razón de las condiciones de su discapacidad. Por ello, resulta imprescindible identificar las barreras físicas, comunicacionales y académicas, de modo tal que el cambio de prácticas traslade el puesto de mirada de la persona con discapacidad hacia la responsabilidad del contexto y de esta manera eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que mencionamos previamente.

La accesibilidad académica incluye políticas de admisión y seguimiento, información y formación, servicios específicos de orientación y acompañamiento, actividades y cursos de orientación y apoyo a la función docente, modificaciones tanto en la forma como en el formato de los exámenes y actividades prácticas, macrotipos (textos ampliados y con determinado tipo

de letra), textos en Word (para lectura auditiva a través del lector de pantalla), transcripciones en sistema braille, sustitución o reemplazo de representaciones gráficas, ofrecer formas alternativas o complementarias, reemplazo de evaluaciones escritas por orales, mayores tiempos para terminar los exámenes, tutorías, voluntariados, entre otros.

La Ley N° 26.378 (2008) y la Ley N° 27.044 (2014) de ratificación de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) mencionan conceptos troncales para comprender estos aspectos de la accesibilidad académica. Entre ellos, destacamos el de «Diseño Universal», que entiende el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El «diseño universal» no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten (Nota 6). Esta concepción –originalmente acotada al campo de las disciplinas del diseño– bien puede ser útil a otros campos del conocimiento, trascendiendo su naturaleza disciplinar y recreando sus principios de uso igualitario, flexible, simple e intuitivo, tolerante al error, que demanda mínimo esfuerzo físico e información para ser perceptible y con dimensionamiento de espacio para acceso y uso para todos los usuarios (Nota 7), sentando las bases conceptuales y procedimentales de un nuevo paradigma interdisciplinar y complejo que responda al modelo social y una perspectiva de derechos.

Concordante con la búsqueda de un nuevo paradigma, estas acciones y transformaciones pueden encuadrarse en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), sistema que posibilita ese acercamiento necesario entre el currículo y los estudiantes, entendidos como dispositivos que pueden flexibilizarse al punto de minimizar las barreras que oficia ante el más amplio concepto de la diversidad humana. El Diseño Universal para el Aprendizaje, que se puede definir como (Nota 8): «un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículo –es decir, objetivos educativos, métodos, materiales y evaluación– que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje»

Para alcanzar altos niveles de rendimiento, el DUA rechaza el principio de que «una misma talla vale para todos» y, por el contrario, mantiene el criterio de un diseño flexible con opciones adaptables a las necesidades individuales (Nota 9).

El currículo entendido como una práctica, como una acción que persigue fines e intereses, incluso pensado desde la evaluación y no desde los contenidos, presenta al currículo como una estrategia que busca concretar ciertos fines y que no está pensado o elaborado desde los contenidos; estos aparecen como una lógica directa de los fines, como algo que no es aséptico, sino que está altamente influenciado o determinado por un contexto político que lo subsume. Se destaca como importante la función social y política que encierra la elaboración de un currículo más que sobre una cuestión puramente disciplinar, donde se manifiesta la importancia de orientar el diseño curricular centrado en las personas desde el paradigma de la diversidad.

Este paradigma implica fuertes cambios e innovaciones en el abordaje de la problemática a partir de la aceptación de las limitaciones que desde cada disciplina se tienen en torno a la temática en cuestión. Para ello, hemos coincidido en indagar sobre la interdisciplinariedad como un posible camino para su abordaje, entendido este no solo desde el campo de lo cognoscitivo o del saber, lo cual supone una necesidad de integración de saberes distintos que debieran integrarse en un saber unívoco (Nota 10), sino también orientado hacia la comprensión y la gestión de la inclusión y el diseño universal como un tema complejo.

Por consiguiente, no solo se parte de la necesidad del saber como horizonte disciplinar donde se busque la integración de saberes partiendo del supuesto de la fragmentación de los mismos, sino también de la interdisciplina, multidisciplina y transdisciplina.

La interdisciplinariedad representa varios desafíos, por un lado, cada disciplina aporta visiones y posturas con sus propios paradigmas, conceptos y procedimientos que se deben presentar y acordar con algún ordenamiento que permite yuxtaponerlas y, por el otro, establece grados de relaciones para así poder ir construyendo un nuevo paradigma tanto en lo metodológico como en lo epistemológico (Nota 11).

El diseño universal entonces, que pretende concebir productos, equipamientos, sistemas, servicios y tecnologías accesibles y utilizables por todos independientemente de cuestiones de género, etnia o discapacidad, entre otros factores, según el concepto originalmente utilizado por Ron Mace (1941-1998. Nota 12) y luego desarrollado por Wolfgang Preisler (Universal Design Handbook, 2001) sirve de marco conceptual y procedimental para promover, desde la dimensión académica, abordajes inter y transdisciplinares que sustenten una educación más comprometida e inclusiva y contribuyan a instituciones más abiertas y respetuosas del derecho de las personas.

Descripción de la experiencia

A nivel de la universidad, pese a lo preceptuado en el Estatuto de la Unne y en las exigencias normativas a escala nacional e internacional, y a excepción de experiencias aisladas en distintas unidades académicas que no lograron impactar en las dinámicas institucionales de alcance general, no existían dispositivos institucionales que abordaran la temática de la diversidad/discapacidad de manera integral, atento a la naturaleza compleja y transversal de la misma. Los avances en este campo en la Unne se reducían a algunas acciones concretas en infraestructura y experiencias e iniciativas aisladas en áreas, cátedras y unidades académicas sin conexión entre sí que no resultaban eficientes para lograr un abordaje integral e integrado. Entre otros antecedentes, pueden mencionarse algunas acciones de cooperación entre la Unne y el Consejo Provincial del Discapacitado de la Provincia de Corrientes (Coprodís) desde 2006 a 2008, el Programa de Accesibilidad que implementa la Unne mediante el cual se han realizado adecuaciones y mejoramientos

en distintas unidades académicas y el programa Unne-Salud, que viene realizando valiosas actividades de extensión en coordinación con los Ministerios de Salud del Chaco y Corrientes. A nivel de las unidades académicas, se identificaron espacios curriculares con experiencias que problematizan situaciones de discapacidad, abordaban contenidos vinculados o desarrollaban experiencias de extensión en las Facultades de Humanidades, Medicina, Ciencias Exactas y Arquitectura, entre otras (Nota 13).

Entre estas experiencias, cabe destacar la preocupación por la temática de la discapacidad y el nuevo concepto del diseño universal como mirada inclusiva, integradora, interdisciplinaria de la cátedra de Arquitectura II de la Unidad Pedagógica C del Departamento de Diseño de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Unne (Nota 14), con énfasis en el acceso de todos al medio construido que se vino gestando como inquietud durante varios años, antes de 2015. Esta cátedra ha impulsado y participado en conferencias, talleres y seminarios como los dictados por la Comisión Nacional Asesora para la integración de las Personas con Discapacidad de Argentina (Conadis) y la Asociación Lograr en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Unne (2013 y 2014), ha fundado junto a pioneros de otras universidades públicas de la Argentina la Red de Cátedras de Accesibilidad-Redcacce (2012), en la que participan cátedras, institutos y equipos de universidades públicas argentinas y de otros países del Mercosur, y ha logrado avances y progresos singulares con el proyecto «Estrategias innovadoras de inclusión para el Diseño Universal en Chaco y Corrientes: la responsabilidad social universitaria de la Unne»-Fases I (2014) y II (2015) del programa Universidad en el medio. Esta última iniciativa fue el principal antecedente y núcleo gestor de la Cátedra Libre Diseño Universal e Inclusión.

La Cátedra Libre es una figura que tiene la Unne prevista en su normativa y se define como «un espacio académico interdisciplinario abierto a la reflexión destinado al tratamiento crítico de temas sociales, culturales y científicos pertinentes y significativos» (Nota 15). En el caso de la Cátedra Libre Diseño Universal e Inclusión se enmarca conceptualmente en la visión estratégica de la rectora de la Unne, Delfina Veiravé, quien propuso trabajar por una universidad inclusiva socialmente que garantice acceso, permanencia y graduación, expresión de política institucional que sintetiza los esfuerzos que realiza la Universidad Nacional del Nordeste en sus distintos campus universitarios de Chaco y Corrientes a través de los programas de accesibilidad, de formación docente y no docente, de pueblos indígenas, de bibliotecas, de higiene y seguridad, entre otros, constituyendo un desafío para distintas unidades académicas de la Unne.

El nuevo espacio creado se propuso desde el inicio propiciar un «diálogo de saberes», un nuevo lenguaje capaz de «traducir» los conocimientos específicos en pos de una perspectiva integradora y superadora donde puedan «tomarse prestadas» conceptualizaciones propias de otras disciplinas para interactuar entre sí, a partir del concepto de complejidad (Morin, 1990, 1999. Nota 16).

El trabajo interdisciplinario es operado por profesionales y con esto no solo se aportan saberes cognitivos desde lo disciplinar, sino también la experticia propia del ejercicio profesional. Esta dualidad inherente a los procesos de formación y del ejercicio profesional se manifiesta con diferentes grados de subjetividad en el enfoque de los problemas (Nota 17). En este sentido, la naturaleza abierta del dispositivo Cátedra Libre facilita la participación y el aporte de profesionales y organizaciones externas, que en general no acceden tan fluidamente a los ambientes académicos convencionales bajo sistemas administrativo-burocráticos rígidos.

La creación de la Cátedra Libre Diseño Universal e Inclusión implicó un proceso que registra antecedentes a partir de 2010, incluso antes que se acelerara a partir de 2014, y se origina desde la coincidencia de un equipo de profesionales docentes de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Unne en torno a temáticas vinculadas al diseño universal, la inclusión, la discapacidad, la accesibilidad, entre otras, las cuales llevaron adelante la formación del equipo de trabajo –sumando profesionales de otros campos disciplinares dentro de la universidad como Medicina, Ciencias Exactas, Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura, Humanidades, Derecho, Ingeniería– y un vínculo estratégico con instituciones y organizaciones del medio afines a la temática de la discapacidad.

El relevamiento del contexto, la elaboración del Proyecto de Red de Cátedras de Accesibilidad realizada en el marco de un Taller de Proyectos de Extensión dictado por profesionales de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (Nota 18), la identificación de experiencias similares en otras universidades, el estudio y análisis del marco legal y normativo de la Cátedra Libre de la Unne, distintas gestiones de avales, adhesiones y apoyos, y la elaboración de la propuesta formal de Cátedra Libre y las gestiones administrativas para su aprobación fueron algunas de las labores encaradas por el equipo de trabajo.

Paralelamente a los esfuerzos en la elaboración y gestión tendientes a la aprobación del proyecto de Cátedra Libre conforme a la normativa y procedimientos propios de la universidad, se llevaron adelante actividades y encuentros hacia el interior de la institución como modo de reconocer el potencial propio tanto a nivel de sus recursos humanos como de experiencias y avances relacionados con la temática. Se organizaron y desarrollaron las Primeras Jornadas de Identificación de Experiencias para el abordaje de la Discapacidad y la Inclusión en la Unne (septiembre de 2015), las Jornadas de Reflexión sobre los aportes disciplinares en casos seleccionados (junio de 2016) y la organización del congreso Educar para incluir, IX Jornadas Nacionales Universidad y Discapacidad Unne 2016, de la Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos del CIN (octubre de 2016).

La creación de la Cátedra Libre implicó el ensayo de diferentes modalidades y estrategias para propiciar la participación y el involucramiento de docentes, no docentes, alumnos, gestores y autoridades hacia el interior de la universidad, como así también la posibilidad de interacción con distintos

sectores de la sociedad civil y del Estado que se hallan actualmente vinculados a la temática.

Apoyados en el DUA, la CLDUel y entendiendo que las transformaciones deben ser graduales y con los actores comprometidos, ya que de aplicar transformaciones impuestas no serán sostenibles en el tiempo, se ha centrado en dos vías: una referida a la sensibilización de todos los actores a través de talleres de vivenciales que persiguen el involucramiento de toda la comunidad bajo el slogan «ponerse en el lugar del otro», o bien mediante juego de roles o de otras actividades que contribuyan a sensibilizar y tomar conciencia de que el acceso a la educación como al trabajo, a la cultura, a la salud, al deporte, a la recreación, etcétera, es una cuestión de derechos. También respecto de otros factores clave como reconocer la diversidad humana, las barreras actitudinales, la construcción de entornos discapacitantes, la equiparación de oportunidades, entre otros, que permitan visualizar y visibilizar las barreras y obstáculos que por acción u omisión desarrollamos.

En segundo lugar, un diagnóstico que busca establecer las bases de un proceso de transformación de los currículos y programas, que impliquen una revisión de los objetivos, contenidos, competencias, prácticas, estrategias didácticas, sistemas y modos de evaluación tomando como lineamiento el DUA (Diseño Universal del Aprendizaje), basado en el acceso a la educación desde un enfoque de derechos y en el diseño centrado en el usuario como modo de atender la diversidad humana. Para ello, se utilizan dispositivos a manera de encuestas con la finalidad de relevar y sistematizar información de las cátedras en torno al abordaje de la inclusión, la discapacidad y la accesibilidad.

En el seno de la universidad se han desarrollado, además, reuniones de trabajo y encuentros de cátedras y de áreas, con exposiciones y muestras de casos, y jornadas de sensibilización dirigidas a colectivos de estudiantes y personal no docente, mediante presentaciones conceptuales y exposición de casos y talleres de debate. Paralelamente se han utilizado las redes sociales como instrumentos de promoción y difusión de las acciones de la cátedra y de otras actividades relacionadas.

El equipo docente también se ha abocado a la dimensión externa, logrando tener presencia en actividades de otras instituciones como conferencias, talleres, reuniones, entre otras actividades vinculadas a la temática, así como otros espacios de perfil social y gubernamental, y a la elaboración de artículos y presentaciones en congresos y encuentros académicos y científicos, brindando asesoramiento a otras instituciones tanto públicas como privadas para la adecuación de edificios orientadas a la eliminación de barreras arquitectónicas y a la producción de entornos accesibles.

Resultados que produjo

En 2016, la SPU aprobó el Proyecto de accesibilidad académica en la convocatoria de proyectos de apoyo al desarrollo y fortalecimiento de capacidades institucionales para la atención de necesidades de personas con discapaci-

dad en el ámbito de la enseñanza universitaria, Unne incluye, y, en ese marco, a la CLDUel se le asignó la responsabilidad de impulsar y coordinar las distintas actividades del mismo.

De agosto de 2016 a diciembre de 2017 se cumplieron diferentes actividades en los distintos campus de la Unne, en el marco del Programa integral de inclusión de personas en situación de discapacidad denominado Unne inclusiva, creado por Resolución N° 695/15 del Consejo Superior, que contribuyeron a las líneas estratégicas de gestión institucional, logrando un importante impacto en la comunidad académica al involucrar centenares de estudiantes, docentes y personal no docente, quienes interactuaron con decenas de actores y referentes externos del ámbito público y privado.

Merece destacarse que esto se logró sin contar con personal permanente de la institución, sino fundamentalmente a partir de los recursos humanos propios de los equipos que participan de la CLDUel, más algunos voluntarios y colaboradores, a los que sumó puntualmente personal de las unidades académicas involucradas en cada una de las actividades.

Se desarrolló un curso de capacitación en Resistencia y dos jornadas –una en Resistencia a nivel de las distintas facultades de la Unne y otra de carácter regional en Corrientes, en alianza con el Consejo Profesional de la Ingeniería, Arquitectura y Agrimensura de Corrientes (Ver Anexos I.a-Cursos y Jornadas de Capacitación)–; se dictaron tres conferencias en distintos campus –una en modalidad taller, otra en formato panel y la tercera en modalidad videoconferencia, más tres talleres vivenciales (Ver Anexos I.b-Conferencias, Encuentros y Talleres)–; se participó en dos proyectos de voluntariado universitario; se elaboraron dos proyectos –uno de servicio de materiales accesibles a instalarse en el campus Deodoro Roca de Corrientes y otro de portal web para la Fundación de la Universidad, y se implementó una encuesta a docentes sobre accesibilidad e inclusión cuyos resultados se están sistematizando (Ver Anexos I.c-Participación en Proyectos e iniciativas)–; se publicaron las conclusiones del congreso Educar para incluir realizado en la Unne; se presentó una comunicación científica en el Congreso Internacional de la Fundación Once de Madrid; se elaboró en conjunto con representantes de la Unesp (Brasil) y la Udelar (Uruguay) el documento de propuesta de creación del Comité Académico de Accesibilidad y Discapacidad para AUGM, y se redactó un Documento de Base sobre prácticas inclusivas en la Unne (Ver Anexos I.d-Publicaciones, Comunicaciones y Documentos elaborados); se impulsó la suscripción de varios convenios marco y específicos con instituciones locales y nacionales, y se participó activamente en la Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos del CIN, donde la Unne asumió la Coordinación Ejecutiva (período 2016-2018) y en el Grupo de Trabajo Accesibilidad y Discapacidad de AUGM –espacio impulsado por la Unne y la Universidad Nacional de Rosario– teniendo presencia en la totalidad de reuniones celebradas en ambos espacios (Ver Anexos I.e-Actividades interinstitucionales); se realizaron distintas actividades de reflexión y discusión

junto a miembros de distintas facultades que participan en la Cátedra Libre Diseño Universal e Inclusión (Ver Anexos I.f-Labor de la Cátedra Libre Diseño Universal e Inclusión) y se participó en numerosas actividades externas tanto en el ámbito local, nacional como internacional (Ver Anexos I.g-Participación en actividades externas).

Coordinadas por la Secretaría General Académica y realizadas articuladamente con otras áreas de gestión como las secretarías generales de Extensión, Asuntos Sociales, Relaciones Interinstitucionales, Administrativa y Planeamiento, Dirección General de Bibliotecas, de Construcciones, Área de Comunicación Institucional y FundUnne, entre otras, y en conjunto con distintas unidades académicas, estas actividades aportaron de modo sustancial al objetivo del programa institucional de fortalecer las capacidades institucionales de la universidad para favorecer condiciones de inclusión educativa, contribuyendo a sentar las bases e impulsar distintos mecanismos que permitan a mediano plazo pensar una universidad abierta, sin barreras, una universidad para todos.

Conclusiones

La CLDUel ha transitado apenas sus primeros pasos, pero con un gran compromiso y convicción, y queda aún un venturoso camino por recorrer en términos de asegurar el derecho a la educación de todos, más allá de su condición.

El próximo recambio de autoridades en la Unne impone el desafío de dar continuidad y profundizar los progresos observados, consolidando el dispositivo de la cátedra libre, incorporando orgánicamente a las políticas institucionales de la universidad y manteniendo la perspectiva académica en el abordaje de la diversidad, más allá de los servicios de apoyo, acompañamiento y otras herramientas que desde las distintas áreas se desarrollen para la atención de estudiantes con discapacidad, lo cual asegurará el eje académico de la cuestión.

Por otra parte, la necesidad de incrementar la participación real de personas con discapacidad, en especial estudiantes, pero no limitando las acciones a ese colectivo, sino involucrando a todos los claustros universitarios: no docentes, profesores e investigadores y graduados es otra de las grandes metas, ya que constituye una debilidad observada en muchos de los procesos que se llevan adelante en las universidades argentinas que no se reemplaza ni con voluntarismo ni con rigor científico en tanto condiciones necesarias, pero no suficientes.

El pensamiento de Boaventura de Sousa Santos (2002: 81) guía nuestras preocupaciones y recorre transversalmente la propuesta académica: «Las personas tienen el derecho a ser iguales cuando la diferencia las haga inferiores, pero también tienen el derecho a ser diferentes cuando la igualdad ponga en peligro su identidad».

Notas al pie

1. Ley de Educación Superior (1995) que incorpora en 2002 la Ley N° 25.573. Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). Ley N° 26.378 (2008). Ley 27.044/15 (adquirió jerarquía constitucional). Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Cres, 2008). Programa Integral de Accesibilidad (Resolución N° 426/07 del CIN y Acuerdo Plenario, Resolución N° 798/11).
2. Véase Veiravé, D. (2014). «Todos somos Unne: Construyendo Democracia, Excelencia Académica y Responsabilidad Social». Bases para la Gestión 2014-2018.
3. Programa de Accesibilidad, de Formación Docente Continua, de Bibliotecas, de Seguridad e Higiene, de Formación No Docente, de Pueblos Indígenas, entre otros, como así también programas centrales como Unne Salud y Unne en el medio.
4. A partir de 2010, y en virtud de la Reforma al Estatuto Universitario promovida por el entonces rector, arquitecto Oscar Valdés, el personal no docente de la Unne tiene voto, además de voz, tanto en los Consejos Directivos (1 representante con voto), el Honorable Consejo Superior (2 representantes con voto) y la Asamblea Universitaria (1 representante por cada unidad académica) consagrando en el plano práctico el cogobierno universitario a partir de sus distintos claustros y sectores.
5. Crítica al modelo social de la discapacidad, OMS, en Vallejos, I. (2001). *Entre el modelo médico y el modelo social, algunas reflexiones sobre conceptos y prácticas* (p. 218). Disponible en <http://www.unsj.edu.ar/descargas/institucional/comisionDiscapacidad/modeloMedicoSocial.pdf>
6. Clasificación Internacional de Deficiencias, Actividades y Participación (Cidap). En OMS (1998). *Clasificación internacional de Deficiencias, Actividades y Participación* (pp. 3-4). (Versión previa de la CIF).
7. CAMBIAGHI, S. (2012). *Desenho Universal. Métodos e Técnicas para Arquitetos e Urbanistas*. São Paulo: Editora Senac.
8. Carmen Alba Pastor, José Manuel Sánchez Serrano y Ainara Zubillaga del Río. *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. Disponible en http://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
9. UAM (2008). *Guía para el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA)*. Versión 1.0. Universal Design for Learning (UDL). Versión castellana para uso interno en los estudios de Magisterio.
10. Rubio, J.M. (2013). *Interdisciplina e integración del saber*. Disponible en www.uca.edu.ar/uca-Consonancias-Interdisciplina-integracion-del-saber.pdf
11. Somenson, M. et al. *La Educación ambiental en la Universidad. Propuesta metodológica*. UNLP
12. Mace, R. (1941-1998). Arquitecto, diseñador, profesor y usuario de silla de ruedas, fue uno de los pioneros en el diseño accesible, participando en la

- elaboración de la Ley de Americanos con Discapacidad (ADA).
13. Primeras jornadas de identificación de experiencias para el abordaje de la discapacidad e inclusión en la Unne (septiembre de 2015).
 14. Argentina. FAU-Unne. Extraído del Programa de la Asignatura (Resolución N° 293/13, CD-FAU: e.3 Contenidos temáticos y niveles de complejidad. E.3.1 Temáticas transversales: Arquitectura universal. Accesibilidad.
 15. «Se denomina Cátedra Libre a los espacios académicos interdisciplinarios abiertos a la reflexión destinada al tratamiento crítico de temas sociales, culturales y científicos pertinentes y significativos, así como problemáticas específicas» (Resolución 178/11, CS- Unne).
 16. MORIN, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. España: Gedisa Editorial. Morin, E. (1999). *La Cabeza Bien Puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Argentina: Ediciones Nueva Visión. Consultado en <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a4n23/23-14.pdf>
 17. STOLKINER, A. (2005). *Interdisciplina y salud mental*. Disponible en www.psi.uba.ar/.../psicologia/sitios...1.../stolkiner_interdisciplina_salud_mental.pdf
 18. Taller de Formulación y Evaluación de Proyectos de Extensión dictado por el recordado Jorge Castro (UNLP) y Juan Manuel Medina (UNR), organizado por la Secretaría General de Extensión Universitaria de la Unne, 5 y 6 de marzo de 2015, en el Centro Cultural Nordeste, Resistencia, Chaco.
 19. Asesora del programa Unne incluye, en el marco de la Convocatoria de proyecto de apoyo al desarrollo y fortalecimiento de capacidades institucionales para la atención de necesidades de personas con discapacidad en el ámbito de la enseñanza universitaria. Podés (SPU); profesora terapeuta en Deficientes Visuales, Uncuyo, 1980; especialista en Docencia Universitaria, Uncuyo, 1997; magíster en Investigación Educativa, Universidad Academia de Humanismo Cristiano y el Programa Interdisciplinario en Investigación Educativa (PIIE), Chile, 2003; diplomada en Adquisición y Desarrollo de Competencias para la Docencia Universitaria, Universitaria Politécnica Gran Colombiano de Bogotá, Colombia, 2006; doctora por el Programa de Doctorado en Gestión y Planificación para la Calidad Educativa en la Sociedad del Siglo XXI, Facultad de Educación Elemental y Especial, Uncuyo y Universidad de Jaén, España, 2010; investigadora Categoría II del Programa de Incentivos, autora de publicaciones y numerosos artículos científicos en revistas especializadas, disertante en encuentros nacionales e internacionales y directora de proyectos de investigación. Ha sido representante ante la Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos del CIN, habiéndose desempeñado como coordinadora nacional en el período 2006 al 2008.
 20. Dirección: magíster profesora María Viviana Godoy. Coordinación General: magíster arquitecto Julio Enrique Putallaz. Coordinación de Capacitación: especialista arquitecto Marcelo Barrios D'Ambra. Coordinación de Investigación: doctor José Antonio Piñeiro. Coordinación de Gestión: profesora Norma Bregagnolo.

BIBLIOGRAFÍA

- ALMEIDA PRADO, A.; Lopes, M. y otros (2010).** *Desenho Universal. Caminhos da acessibilidade no Brasil*. São Paulo, Brasil: Edit. Anna Blume.
- CAMBIAGHI, S. (2012).** *Desenho Universal. Métodos e Técnicas para Arquitetos e Urbanistas*. São Paulo, Brasil: Editora Senac.
- DE SOUZA SANTOS, B. (2002).** «Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos». *El otro derecho*, (28), 59-83. Colombia: ILSA.
- EZCURRA, A.M. (2011).** *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires: Departamento de publicaciones de la Universidad Nacional de General Sarmiento.
- GRZONA, M.A. (2010).** «La responsabilidad de la universidad para proporcionar estrategias generadoras de espacios inclusivos». Publicación digital de las VI Jornadas Discapacidad y Universidad: Los sujetos, los procesos y los contextos. Universidad Nacional de Cuyo. Programa de Inclusión de Personas con Discapacidad en la Uncuyo y Comisión. ISBN 978-987-575-099-9.
- ____ (2011). *Documento base para la discusión de la Reunión Extraordinaria de la Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos*, realizada entre los días 5 y 6 de septiembre de 2011, con sede en la Universidad Nacional de Tucumán.
- ____ (2012). *Estrategias de accesibilidad para una universidad inclusiva*. En I Jornadas de Diversidad Inclusión y Educación. Resolución N° 455/12-D. Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras.
- ____ (2015). «La accesibilidad educativa en las aulas inclusivas. Una mirada didáctica». *En la Revista Investigación y posgrado de la universidad Pedagógica Experimental Libertador*, 2014, (29)2. República de Venezuela. Versión Impresa: Depósito Legal 198502 DF 133, ISSN: 1316-0087. Versión digital: Depósito legal: ppi201102DC3805. ISSN: 2244-7474. En <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost>
- ____ (2016). «Inclusión: reto educativo y social». En García, K.S. y Castañeda Muñoz, J.D. (comps.) Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. Centro Regional Neiva. ISBN: 978-958-763-180-7
- GRZONA, M.A. et al. (2011).** *Programa de Inclusión de Personas con Discapacidad en la Uncuyo. Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos. Estado actual de las políticas en educación superior de las universidades nacionales* (pp. 90-95). Córdoba: Ediciones Universidad Nacional de Córdoba. ISBN: 978-950-33-0957-8.
- ____ (2011-2013). *Proyecto: Estrategias didácticas utilizadas en niños y jóvenes con discapacidad visual y auditiva en el tercer ciclo de Educación Especial*. Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado. Uncuyo.
- GRZONA, M.A. y Moreno, A. (2017).** *Las prácticas educativas accesibles para una universidad inclusiva*. Congreso Internacional de la Cátedra Unesco de Educación Científica para América Latina y el Caribe (Educalyc) de la Universidad de Alcalá y su red de Universidades aliadas y del I Seminario de Inclusión Educativa y Socio-Digital. Uncuyo.
- GRZONA, M.A. y Equipo de la CLDUel de la Unne (2017, noviembre).** «Perspectivas, Abordajes y Prácticas inclusivas en la Universidad». Documento de base. Nota 19 y 20.
- PREISER, W. y Ostroff, E. (2001).** *Universal Design Handbook*. New York: McGraw Hill.
- VEIRAVÉ, D. (2014).** «Todos somos Unne: Construyendo Democracia, Excelencia Académica y Responsabilidad Social». Bases para la Gestión 2014-2018. Corrientes, Argentina: Universidad Nacional del Nordeste.

Páginas de internet

- ARGENTINA. Ley 26.206/06 de Educación Nacional. Fecha de consulta: 15/03/14.** Disponible en http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf
- CARTAGENA DE INDIAS. Colombia. Cres (2008).** *Declaración de la Conferencia Mundial de Educación Superior en América Latina y el Caribe.* Fecha de consulta: 23/03/14. Disponible en <http://www.oei.es/salactsi/cres.htm>
- ARGENTINA. Honorable Cámara de Senadores y Diputados de la Nación Argentina (1995).** Ley 24.521/95 de Educación Superior y Ley 25.573/02. Modificatoria de la Ley de Educación Superior. Fecha de consulta: 08/02/14. Disponible en <http://www.lapampa.edu.ar:4040/sitio/index.php/inicio/de-interes/normativa/nacional/81-leyes/184-ley-25573.html>
- ARGENTINA. Honorable Cámara de Senadores y Diputados de la Nación Argentina (2008).** Ley 23.678/08. Ratificación de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Fecha de consulta: 16/04/14. Disponible en <http://www.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anejos/140000-144999/141317/norma.htm>. «Significado de equidad», en línea. Fecha de consulta: 10/07/14. Disponible en <http://www.significados.info/equidad/>.
- ESPAÑA. Real decreto legislativo (2003, 3 de diciembre).** Ley 51/2003. Ley de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad universal de las Personas con Discapacidad. Fecha de consulta: 23/03/14. Disponible en <http://accesibilidadweb.dlsi.ua.es/?menu=ley51-2003>
- ARGENTINA. Universidad Nacional del Nordeste (2015).** Resolución N° 695/15, CS. Programa Integral de Inclusión de Personas en Situación de Discapacidad de la Unne, Unne inclusiva. Disponible en <http://www.unne.edu.ar/conectando/unne-inclusiva/programa-unne-inclusiva>
- ARGENTINA. Universidad Nacional del Nordeste (2015).** Resolución N° 482/15, CS. Cátedra Libre Diseño Universal e Inclusión de la Unne. Disponible en <http://www.unne.edu.ar>
- CRES (2008). Declaración de la conferencia regional de educación superior en América Latina y el Caribe.** Disponible en <http://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>
- ARGENTINA. Universidad Nacional del Nordeste. Rectorado Unne (1956).** Estatuto de la Universidad Nacional del Nordeste. Disponible en http://www.unne.edu.ar/conociendo/doc_normativas/estatuto.pdf
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. Banco Mundial (2011).** Informe Mundial sobre la Discapacidad. Disponible en http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/
- MAREÑO SEMPETEGUI, M. y Katz, S. (2011).** *Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos. Estado actual de las políticas de Educación Superior en las Universidades Nacionales.* Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en <http://www.unc.edu.ar/vidaestudiantil/inclusion/discapacidad/sae-comision-interu-discapacidad-ddhh.pdf>
- ARGENTINA. Universidad Nacional del Nordeste. Facultad de Arquitectura y Urbanismo (2014).** *Programa de la Asignatura Arquitectura II,* Unidad Pedagógica C. Disponible en http://arg.unne.edu.ar/carreras/arg_programas/ano_2/planificacion-2014.pdf
- ARGENTINA. Universidad Nacional del Nordeste. (2011).** Resolución Consejo Superior N° 178/11. Disponible en http://www.unne.edu.ar/conociendo/doc_normativas/Res178-11.pdf

RUBIO, J.M. (Sin fecha). *Interdisciplina e integración del saber*. Disponible en <http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo32/files/2013-Consonancias-Interdisciplina-integraci-n-del-saber.pdf>

SOMENSON, M.; Murriello, S. y Freisztav, A. (1993). *La Educación Ambiental en la Universidad: Propuesta Metodológica*. Unesco, DPMA, Universidad Nacional de La Plata.

STOLKINER, A. (1999). «La Interdisciplina: entre la epistemología y las prácticas». *Revista Campo Psi*, Año 3, 10, 3-4. Rosario, Argentina: El Campo Psi. Disponible en: <http://www.campopsi.com.ar/lecturas/stolkiner.htm>. Versión previa de la CIF, OMS, 1998.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD). Disponible en <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>

Pastor, C.A.; Sánchez Serrano, J.M. y Zubillaga del Río, A. *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. Disponible en http://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

MORIN, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. España: Gedisa Editorial. Morin, E. (1999). *La Cabeza Bien Puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Argentina: Ediciones Nueva Visión. Disponible en <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a4n23/23-14.pdf>

ARTÍCULO 23. SEMINARIO DE DISCAPACIDAD, ACCESIBILIDAD Y POLÍTICAS PÚBLICAS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LANÚS: LOGROS Y DESAFÍOS PENDIENTES.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LANÚS. COMISIÓN ASESORA DE DISCAPACIDAD.

JULIANA HILDA CABEZA, GLADYS MARTÍNEZ Y MARCELA MÉNDEZ

Resumen

En el marco de una sociedad pensada en clave universal, que plantea el ejercicio de los derechos humanos como un desafío de construcción continua, la universidad es una de las herramientas más potentes para combatir las desigualdades sociales y para construir, simultáneamente, un camino de empatía y respeto a la diversidad de la condición humana. En ese contexto, en el campo de la formación académica de grado y posgrado, debe situarse a la discapacidad, en tanto diversidad y construcción social, como una situación transversal que se extiende a todas las dimensiones de una universidad.

En ese contexto, la propuesta de un Seminario sobre Discapacidad, Accesibilidad y Políticas Públicas en la Universidad Nacional de Lanús enfatizó la articulación entre derechos humanos, discapacidad, herramientas de operativización de derechos e inclusión como la accesibilidad y la construcción de enfoques que integren el modelo social de discapacidad y situación de discapacidad en los saberes, competencias e incumbencias de las formaciones académicas de las diversas carreras y posgrados de la universidad.

Palabras clave: formación académica, situación de discapacidad, derechos humanos.

Fundamentación teórica

La aprobación de la Ley 26.378 en 2008 supuso la ratificación por parte de la República Argentina de la Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad (CDPcD) (ONU, 2006) y su Protocolo Facultativo. Dicha convención adquirió jerarquía constitucional mediante Ley 27.044 en 2011 y su implementación en el ámbito de la educación universitaria es el motivo de la elaboración de este seminario.

La CDPcD y su Protocolo Facultativo suponen un cambio paradigmático respecto del ejercicio de los derechos humanos por parte de las personas con discapacidad.

La convención dio visibilidad social a las personas con discapacidad y a sus dificultades en el ejercicio de los derechos humanos, poniendo el foco en las barreras surgidas en la interacción entre la persona con discapacidad, el entorno y la actitud de las sociedades. A través de este enfoque, comenzó a desarrollarse dinámicamente una construcción social en torno al ejercicio operativo de los derechos por parte de las personas con discapacidad.

En el marco de una sociedad pensada en clave universal, que plantea el ejercicio de los derechos humanos como un desafío de construcción continua e inherente a la preservación del planeta Tierra para todos los seres vivos, la universidad como institución crítica es un actor indispensable. Una de sus responsabilidades está dada por el perfil de recursos humanos que contribuye a formar.

Consecuentemente, emerge la imprescindible necesidad de promover el análisis y la comprensión integral del modelo social de la discapacidad (Oliver, 1998) en el marco de la formación universitaria, articulado con la elaboración, diseño y ejecución de las decisiones y políticas académicas que contribuyan a una articulación en la sociedad basada en la inclusión, en la equiparación de oportunidades y en la redistribución de la riqueza económica, educativa y cultural, a partir de la comprensión de las condiciones de vulnerabilidad relativas a la discapacidad.

Entendiendo la universidad como un actor de los más potentes para combatir las desigualdades sociales y para construir, simultáneamente, un camino de empatía y respeto a la diversidad de la condición humana, es necesario situar a la discapacidad como una situación transversal que recorre todas las dimensiones de una universidad.

Es en ese contexto que una de las condiciones para que la universidad sea verdaderamente democrática reside en «que, en relación a los contenidos, sus currículas académicas, sus programas de extensión y de investigación, partan de una direccionalidad ético-política orientada a producir conocimientos y profesionales aptos para construir una sociedad abierta, participativa y solidaria» (Eroles, 2010: 176).

En consecuencia, desde el enfoque transversal de la discapacidad, poniendo el foco en la interacción entre la persona con discapacidad y el entorno, detectando los obstáculos y barreras que impiden el pleno ejercicio del derecho a la educación, por un lado, o el ejercicio de cualquier otro derecho por parte de este colectivo en los diversos ámbitos de su vida.

A partir de estos postulados fundamentales, el seminario enfatizó la articulación entre derechos humanos, discapacidad, inclusión, herramientas de operativización de derechos e inclusión como la accesibilidad, entre otras, y la construcción de enfoques que integren el modelo social de discapacidad y situación de discapacidad en los saberes, competencias e incumbencias de las formaciones académicas de las diversas carreras y posgrados de la universidad.

Para ello, el aporte científico y la responsabilidad social inherentes a la política educativa de la Universidad Nacional de Lanús brindó el marco propicio para estimular en los estudiantes la interpelación de las diversas formas de violencia y opresión que construyen barreras para la inclusión de las personas con discapacidad, contribuyendo a la formación de profesionales reflexivos y críticos, con herramientas teóricas y metodológicas adecuadas para el trabajo inclusivo, en cualquiera de los siguientes campos de ejercicio profesional: a) Licenciatura y Ciclo de Licenciatura en Seguridad Ciudadana, b) Licenciatura en Ciencia Política y Gobierno, c) Licenciatura en Educación y Ciclo de Licenciatura en Gestión Educativa, d) Licenciatura en Justicia y Derechos Humanos, e) Licenciatura en Relaciones Internacionales, f) Ciclo de Licenciatura en Tecnologías Digitales para la Educación y g) Tecnicatura en Administración y Gestión Universitaria.

Estas carreras constituyen el inicio del camino de implementación del seminario, en algunas de ellas a modo de reflexión y redimensionamiento de

la formación curricular en el marco de intercambios con las direcciones de esas carreras y en otras hubo, además, una asistencia de los estudiantes que ha generado, en su trayectoria académica, el impacto de registrar la discapacidad de un modo disruptivo con el imaginario social, que lo vincula con lo ajeno, la sobreprotección y como perteneciente a otro mundo.

A continuación, se profundiza el análisis de algunas de esas carreras a partir de la articulación del seminario con cada una de ellas, con el objetivo de comunicar los cambios en las miradas curriculares y su impacto en el nuevo perfil de los egresados:

- **Licenciatura y Ciclo de Licenciatura en Seguridad Ciudadana**
Permite incluir el conocimiento sobre la herramienta de accesibilidad y la comprensión integral de situaciones de discapacidad como recurso indispensable para hacer efectivas las garantías de los derechos humanos y promover el bienestar de la sociedad.
- **Licenciatura en Ciencia Política y Gobierno**
La incorporación de la perspectiva de discapacidad como situación de vulnerabilidad y la accesibilidad como herramienta de inclusión y efectivización de derechos humanos de las personas con discapacidad en las agendas políticas estatales e institucionales permite el diseño y la elaboración de políticas públicas y articulaciones políticas y sociales que ponen el foco en la eficiencia y eficacia de los recursos de la sociedad en su conjunto, en especial del Estado en el marco de los análisis críticos de las desigualdades económicas, políticas, educativas, sociales y culturales. El seminario brinda herramientas para la construcción de metodologías y estrategias inclusivas y transversales, basadas en los derechos humanos.
- **Licenciatura en Educación y Ciclo de Licenciatura en Gestión Educativa**
La implementación de los conceptos de la situación y la condición de discapacidad, la empatía y la diversidad desde el modelo social de la discapacidad en la currícula académica permite el rediseño de modelos y estrategias de intervención educativa, en especial pedagógica-didáctica centrados en las potencialidades y capacidades de los estudiantes con y sin discapacidad a partir del reconocimiento del lugar de la educación en la democratización de los pueblos y el desarrollo individual y social.
- **Licenciatura en Justicia y Derechos Humanos**
Los ejes de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la interpelación y el cuestionamiento de dicho instrumento internacional a los tratados de derechos humanos y del paradigma del Modelo Social de Discapacidad como definición de la discapacidad como construcción social y su interpelación a los paradigmas de normalización y médico-rehabilitador, como definición de la discapacidad como circunstancia y responsabilidad individual en el plan de estudio de la carrera, redimensiona la reflexión y la construcción de las herramientas de competencias profesionales poniendo el foco en la condición humana como condición universal que se articula con la diversidad en el marco de la in-

clusión, en oposición a la particularidad como distinción del otro subordinado a la alteridad y ajenidad en el marco de la segregación e integración.

- Ciclo de Licenciatura en Tecnologías Digitales para la Educación
Las TIC constituyen un aporte indispensable para la accesibilidad a la comunicación, la información y al conocimiento de las personas con discapacidad. Ampliar el análisis sobre el modelo social profundizará la investigación y las capacidades para garantizar este derecho para que todas las personas en situación de discapacidad puedan acceder a la equiparación de oportunidades y posiciones.
- Tecnicatura en Administración y Gestión Universitaria
El seminario brinda recursos para orientar las prácticas profesionales hacia la promoción de acciones de inclusión y accesibilidad que efectivicen el acceso a la universidad a todas las personas, en calidad de estudiantes y/o trabajadores.

La metodología de enseñanza mediante clases magistrales, taller de análisis y debate, presentación de trabajos intermedios de preparación para el trabajo final y coloquio para la presentación del trabajo final apuntó a estimular la construcción de conocimientos que permitan la articulación de los contenidos del seminario con las áreas de intervención específicas de la carrera, para dar respuestas a problemas referidos a la discapacidad –con una dinámica de trabajo transdisciplinaria– incluyendo las experiencias innovadoras que se desarrollan tanto a nivel nacional como internacional. En ese marco, se destacan las modalidades del taller y de la presentación de trabajos como procesos de aprendizaje de construcción horizontal de debate, participación grupal y análisis que permitió un seguimiento en la aprehensión de los conceptos previstos en el seminario, en simultaneidad con la indagación de las propias concepciones y saberes en torno a la discapacidad provenientes de las formaciones curriculares de cada carrera y de las experiencias individuales, familiares y sociales de cada estudiante.

Descripción de la experiencia

El enfoque que orientó el diseño y la elaboración del seminario fue la inclusión transversal de la perspectiva de discapacidad, entendida como situación a través de la detección de barreras y su eliminación en el marco del ejercicio operativo de derechos humanos por parte de las personas con discapacidad y como condición a partir de las capacidades y potencialidades de las personas con discapacidad, y el análisis de sus dificultades en vinculación con las barreras, en la formación académica de las carreras de grado y posgrado. Desde este punto de partida se fue avanzando en una progresiva redefinición de espacios de intervención y de trabajo que favorezca nuevos modelos o instancias de legitimación de nuestros profesionales en la sociedad, tendientes al aporte para la construcción de una sociedad en clave universal.

Consecuentemente se articuló un programa cuatrimestral que atendiera dos planos:

- a) La teoría con relación no solo al modelo social de discapacidad y la evolución de los paradigmas como contextos de construcción de miradas históricas sobre las personas con discapacidad y la sociedad en general, la conceptualización de las políticas públicas como herramienta del Estado y su impacto en los derechos humanos y su ejercicio en la vida cotidiana de las personas con discapacidad, con la legislación vigente y su materialización de las posiciones políticas, culturales, económicas y sociales de las personas con discapacidad y de la sociedad en general. Esta base conceptual se insertó en la formación académica de cada carrera redimensionando la base teórica de cada una de ellas; y
- b) La práctica a través de trabajos que plasmaron la teoría del seminario y de la carrera académica y se vincularon con herramientas metodológicas que afianzaron la base teórica.

El seminario se presentó como materia optativa en las carreras de grado y posgrado, como parte de un plan estratégico que ejecuta la perspectiva de discapacidad en todas las dimensiones de la Universidad Nacional de Lanús. La decisión institucional de la presentación como materia optativa tiene vinculación con la detección de barreras actitudinales en la aceptación de la perspectiva transversal de la discapacidad, siendo varias las causas de esas barreras, a saber: desconocimiento, estereotipos, resistencias desde el poder del conocimiento de la carrera, entre otras; y con el impulso institucional de plasmar la implementación como un proceso de aprendizaje institucional que llevará al seminario hacia el futuro como una materia obligatoria o con la incorporación de sus bases teóricas y prácticas en la formación curricular de cada carrera.

Resultados obtenidos

Los objetivos, detallados a continuación, se han logrado plenamente:

- Desarrollar capacitación sobre modelo social de discapacidad, derechos humanos y políticas públicas como contenidos esenciales para fortalecer la formación profesional de los estudiantes, actuando como agentes multiplicadores en sus ámbitos de intervención.
- Generar un espacio de análisis y reflexión sobre las barreras para la inclusión, proporcionando herramientas conceptuales y metodológicas para comprender la construcción de una sociedad en clave universal como responsabilidad profesional y humana.
- Promover la comprensión del material teórico, a partir de la socialización de estrategias y experiencias inclusivas, a fin de propiciar la articulación del mismo con los contenidos específicos.
- Analizar la importancia de la participación de los profesionales que egresan de nuestra universidad en equipos interdisciplinarios desde el enfoque de discapacidad y derechos humanos, para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias que efectivicen políticas de inclusión basadas en la Convención de Derechos de las PCD.

En síntesis, el principal resultado es la inserción de la perspectiva de discapacidad en las formaciones curriculares de carreras de grado que ha impulsado, a su vez, un proceso de aprendizaje a nivel institucional que va visibilizando la situación de discapacidad (detección de barreras y su eliminación) y la condición de discapacidad (como capacidades y potencialidades constructoras de modos de pensamiento y comprensión inherentes a cada condición).

Conclusiones

La experiencia del seminario es indudablemente un punto de inflexión en la interrelación a las nociones sobre el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad ya que, generalmente, las instancias académicas apuntan a propuestas que giran en torno a la letra de la convención y a las garantías de los derechos en los tratados pertinentes, quedando pendiente la indagación sobre la operatividad de ese ejercicio, crucial hecho que demuestra la corporalidad del modelo social de discapacidad en la vida cotidiana de las personas con discapacidad.

Este seminario ha dotado de herramientas teóricas, prácticas y metodológicas que permiten analizar la operatividad del ejercicio de los derechos humanos en vinculación con la formación académica de cada carrera. Profundizando esta conclusión primera pasamos a analizar algunas de esas carreras:

- Licenciatura y Ciclo de Licenciatura en Seguridad Ciudadana
Ejemplo: implementar la accesibilidad comunicacional para asegurar la comprensión del significado del evento vinculado con hechos que afectan la seguridad en la comunidad. Herramienta: líneas de emergencias accesibles mediante medios electrónicos para personas con discapacidades que afectan la comunicación.
- Licenciatura en Ciencia Política y Gobierno
Ejemplo: elaborar políticas públicas de difusión dirigidas a la sociedad con herramientas de accesibilidad comunicacional para personas con discapacidad auditiva, intelectual y visual. Herramientas: páginas web accesibles para personas con discapacidad visual y contenidos audiovisuales con accesibilidad comunicacional de intérpretes de lengua de señas y subtítulos, en todos los casos con lenguaje sencillo.
- Licenciatura en Educación y Ciclo de Licenciatura en Gestión Educativa
Ejemplo: implementar la accesibilidad física, comunicacional y académica en todos los niveles y modalidades. Herramienta: revisión pedagógica y didáctica para procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de la diversidad inherente a la condición de discapacidad y sus maneras de construcción de pensamiento y comprensión en las modalidades de educación común y educación especial asegurando el acceso al conocimiento.
- Licenciatura en Justicia y Derechos Humanos
Ejemplo: implementar sistema de apoyos para la toma de decisiones de las personas con discapacidad. Herramienta: reconocimiento de la intervención profesional por sí o mediante equipos interdisciplinarios como integrantes de sistemas de apoyos disponibles para personas con discapacidad en los distintos ámbitos de justicia, salud y otros.

La segunda conclusión es una revisión del programa del seminario tendiente a fortalecer su núcleo, la operatividad del ejercicio de los derechos humanos en vinculación con la formación académica de cada carrera, con la incorporación de nociones tales como el impacto de los principios del artículo 3 de la CDPCD y su significado diferente cuando están en el preámbulo y en el articulado de un instrumento legal, el distinto alcance de las acciones de garantizar y asegurar con relación a aquella operatividad, la capacidad jurídica en cuanto a su distinción entre titularidad y ejercicio, su impacto en el ejercicio de derechos con respecto a la toma de decisiones, curatela y tutela, la construcción jurídico-legislativa, social y política de la distinción entre capacidad jurídica y capacidad mental y su relación con la toma de decisiones, autonomía e independencia personal, la vida independiente y las políticas públicas inherentes a su operatividad, la estrategia de rehabilitación basada en la comunidad y su implementación en el sistema de salud y su interrelación con los ámbitos de acceso a educación, empleo, deporte, cultura y arte, cuidado, entre otros.

Finalmente, este seminario es la consecuencia de la decisión política de impulsar la perspectiva de discapacidad desde las más altas instancias de decisión, concretamente desde el Vicerrectorado de la Universidad Nacional de Lanús. Indudablemente, toda institución es un espacio que se construye con interrelaciones de poder, responsabilidades y funciones que, para su transformación necesaria, para estar en armonía con los avances de cada tiempo histórico, requiere de toma de decisiones en los más altos niveles.

La Universidad Nacional de Lanús, a partir de la decisión política del Vicerrectorado, ha dado pasos institucionales para estar en sintonía con el modelo social de discapacidad y su construcción como lucha social de las organizaciones de y para personas con discapacidad y de las demás organizaciones sociales de derechos humanos. El primero fue la creación de la Comisión Asesora de Discapacidad en el ámbito institucional precitado; el segundo paso, la presentación del plan estratégico que lleva adelante la perspectiva a todas las dimensiones y ámbitos de la universidad; el tercero, la presentación e implementación del seminario; el cuarto, la construcción colectiva y presentación del Protocolo Institucional de Ingreso, Seguimiento y Egreso de los Estudiantes con Discapacidad y, finalmente, el impulso de equipos de investigaciones transdisciplinarios dedicados a la operatividad de los derechos humanos de las personas con discapacidad en función de la guía institucional de interpelar la realidad para la construcción de una universidad pública, gratuita y comprometida con el bienestar de la comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

COMISIÓN INTERUNIVERSITARIA DISCAPACIDAD Y DERECHOS HUMANOS (2011).

«Estado actual de las políticas de Educación Superior en las Universidades Nacionales». En Mareño Sempertegui y Katz (comps.) Universidad Nacional de Córdoba.

EROLE, C. (2009). *Encuentro Iberoamericano sobre Universidad y Discapacidad*. Madrid: Unidis, Librería Uned.

OLIVER, M. (1998). «¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?». En Barton, L. (ed.) *Discapacidad y sociedad* (pp. 34-58). Madrid: Morata/Fundación Paideia.

ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad*. ONU.

ARTÍCULO 24. ACCESIBILIDAD WEB, UN NUEVO ESPACIO DE APRENDIZAJES.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO-UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA .

VIVIANA MARCHETTI, ANALÍA BRARDA Y KAREN KUSHCNER.

marchetti.viviana@gmail.com, abrarda@gmail.com, kuschnerkaren@gmail.com

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo dar cuenta de una serie de proyectos de investigación-vinculación-extensión referidos a la «accesibilidad web» de la información turística de la ciudad de Rosario. Estos han estado desarrollados en las facultades de Ciencia Política y RRII de la Universidad Nacional de Rosario, y de Turismo y Hospitalidad, de Ingeniería en Sistemas y de Diseño Gráfico de la Universidad Abierta Interamericana, desde 2014 a 2016.

Fueron realizados desde los campos de estudios de la comunicación, el diseño gráfico, las tecnologías sociales y el turismo, planteándose el desarrollo de interfaces accesibles para diferentes colectivos con alguna discapacidad permanente o temporaria, movilidad reducida y adultos mayores.

Palabras clave: discapacidad, TIC, accesibilidad, turismo.

Introducción

Si bien en términos generales los organismos oficiales de la ciudad de Rosario vinculados al turismo cuentan con sitios de promoción del destino, no existe aún un amplio desarrollo de webs con condiciones de accesibilidad universal. A su vez, se observa un notable desconocimiento de su potencial en tanto que dichos desarrollos permiten el acceso de todos los usuarios independientemente de su contexto y capacidades; además de mejorar el posicionamiento en buscadores, reducir el costo del mantenimiento del sitio, incrementar el número potenciales de visitantes y mostrar una imagen de mayor responsabilidad social.

A nivel internacional, la organización que más ha impulsado el acceso universal a la web es la WAI (*Web Accessibility Initiative*)³, iniciativa del W3C (*World Wide Web Consortium*), conformada por organizaciones, gobiernos, industrias e institutos de investigación. Dicha organización considera que la accesibilidad favorece la inclusión social de personas con discapacidad, personas que residen en áreas con escasa infraestructura tecnológica (problemas de conectividad, habitantes de zonas rurales, entre otros) o con bajo nivel de alfabetización.

Así, con el propósito de reforzar la aplicación de las leyes nacionales 25.643 y 24.314, que reglamentan la adecuación de los servicios turísticos a su condición de accesibles, se trabajó con un equipo interdisciplinario donde los alumnos de las diferentes carreras implicadas iniciaron su formación en la indagación, planificación, diseño y puesta a prueba de interfaces digitales específicas. Esto ha facilitado aprendizajes de tipo técnico, pero fundamentalmente de compromiso con la comunidad en donde se insertan, abriendo con ello nuevas perspectivas socioprofesionales y posibilitando a las instituciones educativas participantes habitar el rol social que las convoca.

La información turística: igualando posibilidades

Tal como señala Naishtat (1998), la universidad es autónoma, pero ante todo es pública, lo que implica que debe hacerse cargo de lo que ella es como institución y, a su vez, debe rendir cuenta a la sociedad de lo que hace y produce como bien público.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 1998), en el informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, advierte la necesidad de una educación que no solo sirva al sujeto estudiante, sino a la sociedad toda, destacando la importancia de la formación en valores de los ciudadanos y haciendo especial hincapié en que la Educación Superior, que debe incrementar su rol de servicio a la sociedad a partir de propuestas interdisciplinarias y transdisciplinarias. Esto supone pensar la educación superando las fronteras de los compartimentos estancos disciplinares e integrando a los mismos.

En este sentido, las actividades de Extensión y Vinculación de la UNR y de los ministerios de Turismo y Educación de la Nación dan cuenta de la capacidad transformadora de la realidad social que tienen las políticas universitarias y las políticas públicas en su relación con el medio y de la voluntad de las instituciones para vincularse con los sectores más postergados de la sociedad, siendo un puente entre las actividades de investigación y docencia con las demandas de la comunidad.

Estas prácticas, pensadas como interrelación, presuponen una confrontación de realidades, cuya síntesis establece modificaciones sustanciales entre las partes involucradas, por constituir en esencia un aspecto de recíproco aprendizaje. De este modo, se ha podido instalar una doble vía de comunicación, enriqueciendo las actividades de docencia e investigación desarrolladas dentro del ámbito educativo universitario al potenciar un diálogo de saberes donde el conocimiento producido por la academia puede crearse y recrearse.

En esta línea de pensamiento es que los diferentes proyectos han constituido un espacio de trabajo que ha posibilitado la construcción de alianzas entre diferentes actores del sector público-privado, académico-empresarial, permitiendo el intercambio de experiencias y la generación de lazos solidarios para afrontar problemas comunes.

La adaptación a la nueva economía digital es clave para que los destinos conserven e incrementen su competitividad turística en función de las demandas generadas por el nuevo turista o viajero digital (muy informado, multicanal y muy exigente), que pasó de estar dominado por la oferta a ser un protagonista de la demanda (Segitur, 2015).

Según la Organización Mundial de la Salud, el 15% de la población mundial padece alguna forma de discapacidad. Existen aproximadamente 285 millones de personas con discapacidad visual, de las cuales 39 millones son ciegas y 246 millones presentan baja visión. O sea que el 4% (60.000 personas) detenta alguna discapacidad visual y el 31% posee alguna discapacidad motriz.

En el caso de la Argentina, entre el 12% y el 13% de la población posee al-

guna discapacidad. Las tasas de discapacidad están aumentando a causa del envejecimiento de la población y el aumento de las enfermedades crónicas, entre otras razones.

Por otra parte, Rosario, como destino turístico emergente, es visitada anualmente por 1.500.000 personas. En este sentido, a pesar del importante desarrollo del turismo, de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), y de la reglamentación de la Ley 26.643 de Accesibilidad de la Información en las Páginas Web (2013), no se ha producido aún un avance significativo en materia de información accesible para personas con discapacidad visual (en adelante PCDV).

La sociedad de la información y el conocimiento ha generado un profundo impacto en los hábitos relacionados con todas las actividades sociales, culturales y económicas. El turismo no ha sido ajeno a estos cambios, siendo uno de los campos que más rápidamente ha adoptado la modalidad de comercio electrónico, la inclusión de los dispositivos móviles con sus múltiples aplicaciones asociadas y el uso de las redes sociales, lo que produjo un enorme impacto en los modos de consumo. Debido a ello, la industria turística ha necesitado adaptarse al nuevo perfil del viajero; sin embargo, los turistas con discapacidad o disminución visual no han sido incluidos en estas nuevas modalidades de consumo.

Esta problemática involucra no solo a los turistas, sino también a las empresas proveedoras de servicios turísticos, que a la hora de promocionarlos no cuentan con capacidad de generar información turística accesible disponible para dispositivos tecnológicos adecuados para que las personas con discapacidad visual puedan acceder a la información.

Sobre la base de la legislación de accesibilidad a la información en páginas web, y ante el conocimiento de que la mayoría de las personas con discapacidad (como también sucede con la población de adultos mayores) evita viajar por falta de servicios que les permitan acceder de forma confiable a los destinos turísticos, los proyectos se propusieron fortalecer la calidad de la información provista por el sector productivo turístico local, con el objetivo de posicionar a la ciudad de Rosario como un destino inclusivo. Para ello, también se contempló la necesidad de generar competencias en los alumnos, los prestadores de servicios y atractivos turísticos para hacer posible el diseño y el desarrollo de interfaces digitales accesibles.

Entre todas las actividades programadas, se intentó sensibilizar a las empresas y a los organismos del sector productivo turístico respecto de la relevancia de proveer información accesible, teniendo en cuenta que anualmente visitan la ciudad de Rosario alrededor de un millón y medio de turistas. Por tanto, el sector público (gestores de destinos) como el privado (empresas de todo tipo) tienen que estar preparados para cubrir los requerimientos y necesidades de las TIC, principalmente el acceso universal a Internet, ya que este ha significado una innovación disruptiva en las relaciones entre la oferta y demanda de las actividades turísticas (Segitur, 2015).

El segmento de mercado que integran las personas con algún tipo de discapacidad está cobrando cada vez más relevancia dentro de la actividad turística. Por ello, se considera prioritario el diseño de una oferta en esta materia cuyo contenido esté adaptado a una amplia variedad de usuarios y contribuya, así, tanto a brindar una mayor satisfacción a los turistas con discapacidad como a optimizar la competitividad del sector productivo al que pertenecen las empresas turísticas locales.

Rosario.Tur

La Secretaría de Turismo de la Municipalidad de Rosario, junto al Ente Turístico Rosario (Etur), el Centro de Investigaciones en Mediatizaciones (CIM), dependiente de la Facultad de Ciencia Política y RRII de la UNR, y la Universidad Abierta Interamericana se presentaron a las diferentes convocatorias del Ministerio de Ciencia y Tecnología (Procodas), del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (Universidades Agregando Valor) y de la Universidad Nacional de Rosario (Vinculación Inclusiva).

Los proyectos que resultaron seleccionados y financiados entre 2013 y 2016 fueron: «Interfaces en pantallas para turismo accesible», «Interfaces digitales accesibles para el desarrollo del turismo local en la ciudad de Rosario», «El código QR como herramienta de accesibilidad a la información turística de la ciudad de Rosario para personas con discapacidad auditiva» y «Rosario, destino inteligente. Una App (aplicación móvil) para turismo accesible».

Arquitectura de los proyectos

El proyecto «Interfaces en pantalla para turismo accesible» implicó un trabajo cooperativo llevado a cabo por el CIM-UNR, la UAI, la Secretaría de Turismo, el Etur y un conjunto de organizaciones que atienden la discapacidad visual en nuestra ciudad: Asociación Rosarina de Deportes para Ciegos (Ardec), Centro de Rehabilitación Luis Braille y Servicio de Lectura Accesible de la Biblioteca Argentina. Se propuso el desarrollo de una web pública accesible para personas con discapacidad visual y baja visión, con información turística de la ciudad de Rosario. Incluyó el diseño *responsive* (es decir, adaptable a dispositivos móviles con pantallas de distintos formatos) de una interfaz que cumpliera con los estándares de accesibilidad web establecidos por la *Web Accessibility Initiative* (WAI) a nivel internacional y adoptados por la legislación argentina.

El referido proyecto fortaleció la página web del Etur; sin embargo, resultó insuficiente para los usuarios con discapacidad visual ya que, a la hora de consultar las webs de hoteles, hostales, agencias de viajes, restaurantes y atractivos turísticos, entre otros, la cadena de accesibilidad se veía interrumpida.

Esta problemática involucra no solo a los turistas, sino también a las empresas proveedoras de servicios turísticos, que no cuentan con condiciones de accesibilidad web para que visitantes y turistas con discapacidad puedan ejercer tanto su derecho de acceso a la información como al turismo. Es por

ello que se tomó la decisión de trabajar en «Interfaces digitales accesibles para el desarrollo del turismo local en la ciudad de Rosario».

Las actividades fueron planificadas articulando el sector turístico público y privado junto al sector académico, y tuvieron como finalidad sensibilizar a los docentes, a los estudiantes, a las autoridades y a los empresarios para empezar a pensar en una temática poco abordada hasta el momento y que involucra a múltiples actores.

Para ello, los estudiantes de la Facultad de Turismo y Hospitalidad y de la Facultad de Ingeniería Informática, junto a la carrera de Diseño Gráfico de la Universidad Abierta Interamericana (UAI), trabajaron de modo articulado en el diseño y desarrollo de material de apoyo para las capacitaciones.

Los estudiantes participaron también en el diseño de un sitio web que denominaron «Nivel A» para que los empresarios turísticos que participaban del proyecto pudieran verificar el nivel de accesibilidad de las páginas web de sus emprendimientos. Este sitio tuvo las siguientes funciones:

- Presentar información acerca del proyecto y ser un canal de comunicación con los representantes;
- Posibilitar el acceso (con nombre de usuario y contraseña) de las empresas turísticas del sector a la infovisualización de sus respectivos diagnósticos, para que las mismas conozcan las condiciones actuales de accesibilidad de sus sitios web;
- Brindar información complementaria sobre los contenidos de las capacitaciones, las que tuvieron como objetivo acercar herramientas a los equipos de comunicación y desarrolladores web, que les permitan optimizar la calidad de sus productos. Para ello, se propuso ir incorporando a los mismos los estándares recomendados por la WCAG (Pautas de Accesibilidad para el Contenido Web).

Dichas capacitaciones contaron con la participación de empresarios integrantes de la Asociación de Empresas Hotelero Gastronómicas y Afines de Rosario (AEHGAR), de la Asociación de Agencias de Viajes (Arav) y de estudiantes de sistemas, diseño gráfico y comunicación.

Como complemento de las mismas, se realizó una guía sobre accesibilidad web, con información sobre algunos de los requisitos necesarios como para diseñar una web accesible.

Por otro lado, se avanzó con el proyecto «El código QR como herramienta de accesibilidad a la información turística de la ciudad de Rosario para personas con discapacidad auditiva». En este caso, el objetivo principal fue el de facilitar el acceso a la información turística a personas sordas por medio de la utilización de códigos QR integrados a piezas comunicacionales. De este modo, se desarrolló un nuevo servicio de información turística dentro de la página web del Etur (www.rosarioturaccesible.com).

Por último, en 2017, se inició «Rosario, destino inteligente. Una App (aplicación móvil) para turismo accesible». Este trabajo se ha propuesto facilitar

el acceso a la información turística sobre atractivos, hotelería y gastronomía accesibles para personas con discapacidad motriz a través del desarrollo de una aplicación móvil (App) que permite geolocalizar y vincular aquellos que cuenten con condiciones de accesibilidad. Esta aplicación, además, facilitará el acceso al derecho al turismo, potenciando al sector estatal y productivo, pues aportará una mayor calidad a la oferta inclusiva del destino turístico Rosario.

De este modo, las acciones realizadas han tenido como propósito equiparar en oportunidades al colectivo de turistas y visitantes con discapacidad y adultos mayores, y se sostiene en el reconocimiento del derecho a la información y comunicación que ha sido ratificado por nuestro país a partir de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Adeuar estos sitios a los requerimientos establecidos en la Ley N° 26.653 permitirá que la información pueda ser comprendida y consultada por turistas con discapacidad y por usuarios que posean diversas configuraciones en su equipamiento o en sus programas.

Estos recorridos teórico-prácticos han permitido desarrollar distintos tipos de aprendizajes técnicos, estableciendo un compromiso con la comunidad y posibilitando la generación de nuevas perspectivas socioprofesionales, permitiendo a la comunidad educativa de las instituciones académicas participantes estrechar sus vínculos con la comunidad y poner en práctica su responsabilidad social.

Estos proyectos constituyen el puntapié inicial para el desarrollo de propuestas creativas e innovadoras que no reproduzcan circuitos de marginación y contribuyan a un turismo más inclusivo y socialmente responsable, posicionando a la ciudad de Rosario como destino inteligente.

Notas al pie

1. Proyectos referidos: «Interfaces en pantallas para Turismo Accesible», proyecto presentado a la Convocatoria 2013 del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (Mincyt) y al Programa de la Demanda de Actores Sociales (Procodas), para Proyectos de Tecnologías para la Inclusión Social. Aprobado y financiado.

«Interfaces digitales accesibles para el desarrollo del turismo local de la ciudad de Rosario», proyecto presentado a la 1ª Convocatoria de la Secretaría de Vinculación Tecnológica y Desarrollo Productivo (SVT y DP), Universidad Nacional de Rosario (UNR) 2014, para Proyectos de Vinculación Tecnológica y Desarrollo Productivo. Aprobado y financiado.

«Información Turística Accesible de la ciudad de Rosario para personas con discapacidad auditiva», proyecto presentado a la Convocatoria 2015 del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (Mincyt) y al Programa de la Demanda de Actores Sociales (Procodas), para Proyectos de Tecnologías para la Inclusión Social. Aprobado y financiado.

«El Código QR como Herramienta de Accesibilidad a la Información Turística de la Ciudad de Rosario para Personas con Discapacidad Auditiva», proyecto complementario del anterior, presentado a la 2ª Convocatoria 2015 de proyectos de vinculación tecnológica y desarrollo productivo Vinculación Inclusiva 2015. Universidad Nacional de Rosario. Aprobado y financiado.

«Rosario, destino inteligente. Una App (aplicación móvil) para turismo accesible», proyecto presentado a la convocatoria Universidades Agregando Valor 2016 del Ministerio de Educación de la Nación. Aprobado y financiado.

BIBLIOGRAFÍA

AAVV (2015). *Informe destinos turísticos inteligentes: construyendo el futuro. Sociedad Estatal para la Gestión e Innovación de las Tecnologías Turísticas* (Segitur). Disponible en <http://www.slideshare.net/david20/libro-blanco-de-los-destinos-turisticos-inteligentes-por-segittur>

LAITANO, M.I.; Cenacchi, M. y San Martín, P. (2014). *Construir las Condiciones de Accesibilidad -DHD- al contexto físico virtual.* Argentina: Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación: Irice (Conicet) UNR.

NAISHTAT, F. (1998). *Autonomía Académica y Pertinencia Social de la Universidad Públi-*

ca: Una mirada desde la Filosofía Política. XX Congreso Mundial de Filosofía Universidad de Buenos Aires (UBA). Boston, USA.

OMS-Organización Mundial de la Salud (Sin fecha). Recuperado en octubre de 2015. Disponible en <http://www.elcisne.org/noticia/cerca-285-millones-personas-mundo-padecen-alguna-discapacidad-visual/2202.html>

UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción.* París.

ARTÍCULO 25. DIÁLOGO ENTRE UNIVERSIDAD Y ESCUELA: UNA EXPERIENCIA PARA LA ALFABETIZACIÓN INICIAL DE NIÑOS SORDOS.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO. CENTRO DE ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS. ESPECIALIZACIÓN EN ALFABETIZACIÓN E INCLUSIÓN. ESCUELA ESPECIAL PARA NIÑOS SORDOS N° 2013 DE ROSARIO .

MÓNICA BÁEZ Y SANDRA BELLINI. ALFABETIZACIONEINCLUSION@UNR.EDU.AR

Resumen

A partir de la necesidad expresada al equipo que coordina la Especialización en Alfabetización e Inclusión (CEI/UNR) por parte de una escuela de niños sordos de la ciudad de Rosario, se desarrolló el proyecto que denominamos «Lenguaje, escritura, aprendizaje y sordera». A través de este proyecto se procuró contribuir al mejoramiento cualitativo de la alfabetización inicial de los niños sordos. A modo de ilustración de los procesos y resultados que relevamos, compartiremos una experiencia de aula que se realizó con un grupo de preescolar compuesto por seis alumnos hablantes de LSA.

Palabras clave: interculturalidad, alfabetización.

Introducción

La pluralidad de géneros, culturas, lenguas y prácticas sociales, inherente desde siempre a lo humano, se ha vuelto evidente, en parte, gracias a la globalización, que ha producido efectos paradójales de agrupamiento y de segregación, y a la visibilidad alcanzada, luego de largas luchas, por grupos minoritarios que durante mucho tiempo fueron relegados al silencio: los desiguales, los diferentes, los desconectados, apelando a las categorías propuestas ya hace tiempo por García Canclini (2004).

¿Pero a quiénes señalamos como diferentes y desde qué parámetros? La respuesta a esta pregunta obliga a problematizar las etiquetas utilizadas en censos y encuestas tanto como en las normativas que rigen el quehacer educativo: pobres, discapacitados, migrantes, analfabetos o indígenas son modos de agrupamiento que tienden a homogeneizar las realidades complejas que subyacen a ellas. Sin embargo, aun reconociendo y proclamando la tolerancia hacia todos los segmentos sociales y culturales, no se suelen interpretar en la práctica los sentidos de las interacciones, las tensiones, los préstamos, las negociaciones, los saberes y los conflictos que caracterizan especialmente a las relaciones marcadas por la interculturalidad.

Asumir la dimensión histórica, social y cultural, y el dramatismo que encierra la visibilización de la diferencia, implica aceptar el desafío de interrogar cuestiones que con frecuencia se naturalizan o se estiman obvias en los ámbitos académicos y escolares.

Desde nuestro trabajo asumimos que la comunidad de sordos constituye una minoría lingüística y cultural cuya lengua natural es la Lengua de Señas Argentina (LSA), y a los sordos como potenciales individuos multilingües, partícipes de contextos interculturales. Dicha comunidad se autoidentifica en

la diversidad cultural, en nuestro caso, dentro de un contexto social letrado en el que la lengua dominante es el español. Es decir, un entorno sociopolítico, cultural y económico que se caracteriza por los discursos, las prácticas y los objetos en las que el español escrito se manifiesta y circula. En este sentido, entendemos que, para esta comunidad como para otras, la alfabetización se produce en una segunda lengua. Lengua con la que establecen relaciones complejas en tanto los ubica en un sistema simbólico de significaciones y valores que marcan tensiones, conflictos y también relaciones de pertenencia.

Una problemática crucial que debe considerarse en la alfabetización del sordo es el carácter ágrafo de la LSA, lo que constituye una diferencia compleja y sustancial respecto de los alfabetizados oyentes. Además, la situación de interculturalidad en la que los sordos viven nos permite conjeturar que desarrollan conocimientos acerca del español que se habla y escribe en su entorno, más allá de la intervención escolar. Trabajan, estudian, producen en un medio social y lingüístico interactuando, con distintos grados de violencia según la generación a la que pertenezcan, con las múltiples modalidades y registros en los que circula socialmente el español. A la vez, y en igual sentido, no podemos considerar una LSA.

Movilizados por las problemáticas que se formularon respecto de la alfabetización, los directivos y algunos maestros de la Escuela para sordos N° 2013, de nuestro medio, manifestaron al equipo que coordina la Especialización en Alfabetización e Inclusión (CEI/UNR) su preocupación acerca de la eficacia de sus prácticas habituales en la enseñanza del español, incluso con alumnos con escolaridad avanzada. Comenzamos a trabajar juntos –equipos de UNR y de la escuela– articulando los aportes teóricos de los estudios antropológicos y culturales y, fundamentalmente, los aportes de las investigaciones psicolingüísticas de base psicogenética llevadas a cabo por Ferreiro y colaboradores (Ferreiro y Teberosky, 1985; Ferreiro, 2002).

A partir de la necesidad expresada y asumida institucionalmente, se desarrolló el proyecto que denominamos «Lenguaje, escritura, aprendizaje y sordera» (Leas). Este constituyó una experiencia de investigación-acción a través del que intentamos contribuir al mejoramiento cualitativo de la alfabetización inicial de los niños sordos.

La dinámica del desarrollo del Leas

En el comienzo del proyecto realizamos un sondeo entre los padres de los alumnos, que nos reveló el peso que tiene para ellos el deseo de que sus hijos alcancen la posibilidad de leer y escribir en español.

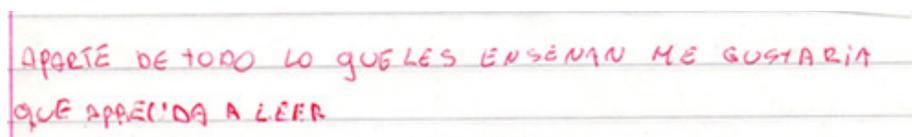


Ilustración 1. Testimonio de la mamá de F. (alumno de la escuela)

Descripción de ilustración: foto del fragmento de una hoja de cuaderno, en el que está escrito a mano en letra mayúscula imprenta «aparte de todo lo que les enseñan me gustaría que aprenda a leer». Fin descripción de ilustración.

Realizamos encuentros semanales de cuatro horas de duración cada vez durante un año, con las maestras y los directivos en horario extraescolar. En esas instancias se trabajaba sobre la planificación y el análisis de situaciones didácticas realizadas o por realizar, de tal manera que sobre la base del análisis de la propia práctica incorporamos lecturas de índole teórica o el análisis de experiencias didácticas realizadas con niños oyentes que pudieran resignificar, según las características de la propia población escolar. A la vez participamos, al menos dos veces por semana, de la observación del desarrollo de situaciones didácticas en el aula con los niños y su maestra. La decisión de este tipo de intervención era propuesta en general por las maestras a partir de las dudas que sentían al implementar cierto tipo de trabajo o de la necesidad de corroborar o descartar interpretaciones que le suscitaba el trabajo con los niños. En ese continuo interactuar entre interpretaciones teóricas y prácticas reales, en el ambiente real en que se producían, emergieron otras dimensiones implícitas en las tareas como, por ejemplo, qué correlación existía entre las diferencias socioculturales-económicas dentro del grupo de alumnos con los resultados escolares, sobre qué criterios se eligen determinados textos, quién escribía y leía en clase, qué uso se le daba a la biblioteca de la escuela y a la del aula, al entorno físico y social de la institución, al uso de las nuevas tecnologías y su aprovechamiento en pos de la apropiación de la cultura generada por y en el español escrito por parte de los alumnos.

Desde el punto de vista de los investigadores, el *estar* en el aula, en los recreos, en el horario de comedor, como un observador activo, propició la reflexión crítica de las tareas y prácticas de los docentes en los espacios de encuentro extraescolar.

Lo que los niños sordos nos enseñaron: algunos resultados

A modo de ilustración de los procesos y resultados que relevamos a través de este proyecto, compartiremos una actividad áulica que se realizó en un grupo de preescolar compuesto por seis alumnos hablantes de LSA, cuyas edades oscilaban entre los 5 y los 7 años. La situación de escritura que se propuso se basó en el marco de un proyecto compartido entre los alumnos y sus familiares para realizar un recetario que circularía entre la comunidad educativa y de sordos. Conviene señalar que, en el aula, la biblioteca era un cajón de manzanas en el que la maestra había reunido y puesto al alcance de los niños diversos materiales escritos, correspondientes a diferentes soportes y calidades gráficas y literarias, entre ellos, recetas y recetarios en soportes distintos (tarjetones, fascículos, libros). Al comienzo del proyecto, la maestra propuso a los niños buscar los materiales que les ayudarían a producir su propio registro de recetas para recordar cómo preparar comidas diferentes.

El siguiente ejemplo se trata de la versión final de la «receta de masitas» escrita por Anabella (6 años) que había preparado y cocinado la mamá de otro niño en la escuela.

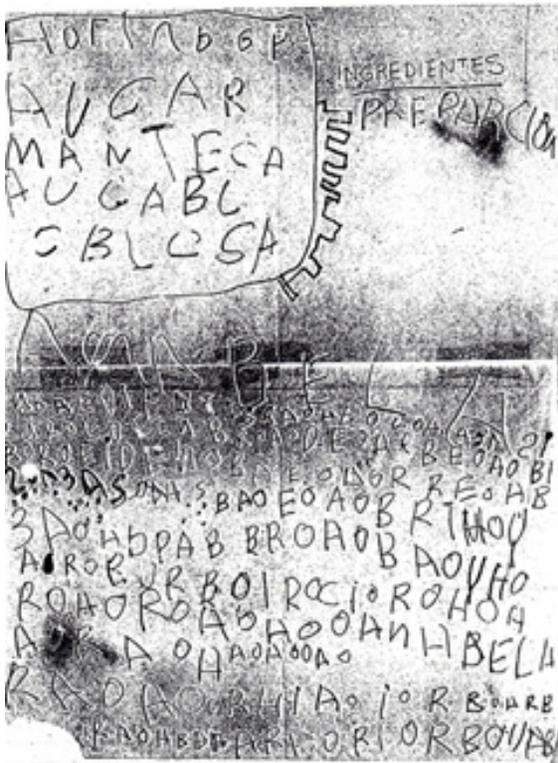


Ilustración 2. Versión final de la receta de Anabella

Descripción de ilustración: fotocopia de una hoja, en la que la niña escribió a la izquierda: «AUCAR, MANTECA, AUCA BL» y otros intentos de escrituras espontáneas incompletas no convencionales, y a la derecha de la hoja, también en imprenta mayúscula la palabra «PREPARACIÓN» (escrita por la maestra a pedido de Anabella) y su nombre completo como firma. Fin descripción de ilustración.

Toda la experiencia se desarrolló en LSA, en español oral y en español escrito de los textos que circularon. En el comienzo de la situación de escritura, la docente preguntó qué cosas necesitamos para preparar las masitas y escribió en una hoja: «INGREDIENTES». Anabella, con los envases a la vista, comenzó a escribir ajustándose al formato convencional de una receta, la lista de los mismos, copia de los envases: «harina», «azúcar», «manteca», «huevos» (palabra omitida), «celusal». De todas las palabras que figuran en los envases, selecciona con pertinencia el nombre del ingrediente y no la marca del producto. Solo en la escritura del último ingrediente que correspondería a la

palabra sal, pero desde las condiciones que Anabella le impone al sistema de escritura en ese momento, con tres letras no puede *decir*, lo resuelve, entonces, intentando escribir la marca «Celusal». El texto continúa con la escritura de la palabra «preparación» (escrita por la maestra a pedido de la niña), que ubica debajo de la palabra «ingredientes». Anabella sabe que en esta parte *hay que llenar la hoja*, por esto comienza escribiendo su nombre estirado para que ocupe el primer renglón. Ante la necesidad de respetar el formato gráfico, consulta las diferentes recetas que había sacado de la biblioteca, y mirando una y otra vez estos materiales realiza una escritura continua de letras y números hasta terminar la página. Su producción responde de manera evidente a las características particulares del texto instructivo trabajado.

Instalar la enseñanza del español escrito en la escuela como una práctica lingüística, es decir, significativa y social, llevó a la docente a aprovechar situaciones de la vida real, a aprender a mirar qué instancias se presentan en el aula que llevan a construir prácticas de escritura y de lectura con sentido, para brindar oportunidades a los niños de avanzar en el aprendizaje de este lenguaje que se escribe y no solo del alfabeto.

En este sentido, se puede sostener, citando a Ferreiro, que:

Se alfabetiza mejor: cuando se permite interpretar y producir una diversidad de textos; cuando se estimulan diversos tipos de situaciones de interacción con la lengua escrita; cuando se enfrenta la diversidad de propósitos comunicativos y de situaciones funcionales vinculadas con la escritura; cuando se reconoce la diversidad de problemas que deben ser enfrentados al producir un mensaje escrito (problemas de graficación, de organización espacial, de ortografía de palabras, de puntuación, de selección y organización lexical, de organización textual...); cuando se crean espacios para asumir diversas posiciones enunciativas delante del texto (autor, corrector, comentarista, evaluador, actor...)

Y esto parece ser válido para sordos y para oyentes.

Comentarios finales

Aprender a leer y a escribir es una actividad cognitiva compleja. Es por ello que la tarea docente, aún y especialmente en contextos de vulnerabilidad social e interculturalidad, debe afrontar el desafío de interpretar la especificidad de este conocimiento y, a la vez, recrear en la escuela lo que para otros niños es una experiencia cotidiana. Para desarrollar esta tarea, se requiere no solo del deseo y de la voluntad del maestro y de la maestra. Estimamos necesario atender a la formación de estos profesionales como a la de todos los involucrados en las prácticas educativas escolares. En este sentido, consideramos que constituye un deber del hacer y del quehacer universitario la promoción de acciones, de estudios y de discusiones sobre esta temática a fin de adoptar un rol protagónico en la provisión de herramientas teóricas y empíricas como respuesta a las demandas sociales y escolares respecto de la alfabetización.

BIBLIOGRAFÍA

BÁEZ, M. (2002-2010). Proyectos de investigación: Programa Incentivos Med 8, Resolución CS, 578/2002-2005; Med 102, Facultad de Ciencias Médicas/Escuela de Fonoaudiología/UNR, Resolución CS N° 1863/2004/2007; Med 100, Facultad de Ciencias Médicas/Escuela de Fonoaudiología/UNR, Resolución CS N° 530/2004-2007; Med 95, Resolución N° 589/2003-2006; Med 180, Facultad de Ciencias Médicas/Escuela de Fonoaudiología/UNR, 2007/2009, SCYT/UNR; Proyecto UG 085 SCYT/2009-2010, Licenciatura en Psicopedagogía. Argentina: Unsam.

BLANCHE-BENVENISTE, C. (2002). «La escritura, irreductible a un "código"». En Ferreiro, E. (comp.) *Relaciones de (in) dependencia entre oralidad y escritura*. España: Gedisa.

CANCLINI, C. (2004). *Desiguales, diferentes y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. España: Gedisa.

CASTEDO, M.; Siro, A. y Molinari, M.C. (1999). *Enseñar a leer y aprender a leer*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

FERREIRO, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.

_____ (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. Selección de textos de investigación. México: Siglo XXI.

LERNER, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

ARTÍCULO 26. LIBRO DE ARTISTA.

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR, ESCUELA PROVINCIAL DE ARTE Y HOSPITAL DE DÍA. DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA SALUD. LICENCIATURA EN ENFERMERÍA. ESPACIO DE EJERCICIO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES Y DE PRÁCTICA DE LOS ALUMNOS DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA SALUD, UNS. CÁTEDRA: SALUD MENTAL. SERVICIO DE SALUD MENTAL-HIG.

DR. J. PENNA-MINISTERIO DE SALUD DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. BAHÍA BLANCA. WWW.HOSPITALPENNA.COM.AR. MARÍA MARCELA ARZUAGA, BETIANA GERARDI, JORGE MOYANO Y MARÍA LILIANA DI CIANNI

Resumen

Este proyecto permitió conocer, integrar e incluir a través de una producción artística el trabajo de los usuarios de Salud Mental, articulando los talleres de arte y expresión existentes. El dispositivo y esta actividad se enmarcan en la Convención de las Personas con Discapacidad y en la Ley nacional 26.657 de Salud Mental, y su objetivo fue editar e imprimir el «Libro de artista» a través de la articulación de los talleres de radio, pintura y revista, propiciando la inclusión de los usuarios.

«Libro de artista» dio a conocer e incluir a través de una producción artística específica el trabajo de los usuarios. Se desarrollaron, entonces, actividades artísticas utilizando las imágenes, la palabra, el proceso creativo y las respuestas ante sus creaciones como reflejos de habilidades, intereses y conflictos de cada participante, donde fluyeron la creatividad y la expresión plástica, permitiendo el fortalecimiento de cada uno de ellos como sujetos de derecho.

Palabras clave: salud mental, arte, Derechos Humanos.

Fundamentación

El Hospital de Día es un dispositivo terapéutico que funciona desde 1998 con un objetivo fundamental: la inclusión social de los participantes.

El Hospital de Día es un recurso asistencial del Servicio de Salud Mental que permite atender necesidades diagnósticas y terapéuticas que no pueden resolverse en la consulta ambulatoria habitual ni en la internación. Presta cuidados intermedios que complementan dicha consulta, cuidados que forman parte del conjunto de una atención integral permitiendo mejorar la calidad de vida de los pacientes y mejorar la utilización de los recursos asistenciales abordando la cuestión psicopatológica y la exclusión social que padecen. Se puede decir que la ética de este dispositivo es evitar la internación de las personas que padecen sufrimiento mental severo propiciando la restitución del lazo social. Según Luis García Fanlo, un dispositivo «no es algo abstracto. En tanto red de relaciones de saber/poder, existe situado históricamente –espacial y temporalmente– y su emergencia siempre responde a un acontecimiento que es el que lo hace aparecer».

Está basado en el derecho humano básico que asiste a las personas a recibir tratamiento y, fundamentalmente, inclusión en la comunidad. Es un dispo-

sitivo tendiente a propiciar la externación de las personas con padecimiento mental severo, en el tiempo que sea necesario, hasta su definitiva reinserción social. Teniendo en cuenta que «los discursos se hacen prácticas por el pasaje de los individuos a lo largo de sus vidas por los dispositivos produciendo formas de subjetividad...»

El eje de trabajo en el que se sostiene son talleres, entre los cuales se encuentran los de expresión, revista, pintura y radio. El taller de revista, así como el de radio y el de arte, están determinados en tiempo y espacio, lo que permite introducir la cuestión de la palabra personal de cada participante en relación con sus semejantes, pudiendo ser escuchados tanto la producción literaria propia como los recortes periodísticos y de interés individual. El espacio de reflexión que acompaña cada una de las lecturas individuales permite abrir un diálogo necesario para establecer lazos con otros.

Es que precisamente los participantes de Hospital de Día dan testimonio que su palabra fue silenciada a nivel familiar, social o laboral a partir de su padecimiento mental. Un diagnóstico de enfermedad mental frecuentemente termina opacando las capacidades y potencialidades ante la sociedad.

Con este proyecto desarrollaron actividades artísticas utilizando las imágenes, la palabra, el proceso creativo y las respuestas de cada uno ante sus creaciones como reflejos del desarrollo, habilidades, personalidad, intereses, preocupaciones y conflictos del individuo. Los talleres, además de tener como propósito el desarrollo de la creatividad y expresión plástica de las personas que participan, permiten el fortalecimiento de cada uno de ellos como sujetos de derecho.

Fortalecer las subjetividades de cada participante les brinda una oportunidad de descubrir en el arte una forma de manifestarse y socializarse. El producto individual ayudó a darle voz y protagonismo a las diversas identidades que forman el grupo. Se constituyó en una herramienta para cambiar el espacio social y comunitario.

Objetivo general del proyecto:

1. Imprimir «Libro de artista» a través de la articulación de los talleres de radio, pintura y revista del Hospital de Día, con el propósito de propiciar la inclusión comunitaria de los usuarios.

Objetivos específicos:

1. Integrar las diferentes actividades que los usuarios realizan en los talleres de radio, pintura y revista en un trabajo que permita desarrollar las capacidades artísticas personales y grupales.
2. Promover en el tiempo la autogestión del Taller de revista a través de la posibilidad de producir las copias de cada edición en el propio espacio y realizadas por los propios participantes.

Destinatarios:

El personal de este dispositivo asistencial estaba conformado por una jefa, quien dependía del Servicio de Salud Mental y es quien articulaba las diferentes actividades que se realizaban en el Hospital de Día junto con una psicóloga y un trabajador social del proyecto institucional, la Residencia de Psicología y Servicio Social, dos enfermeros y el conjunto de coordinadoras de talleres.

Asistían al Hospital de Día 60 personas (de entre 30 y 60 años) con padecimiento mental severo (psicosis-oligofrenias) como beneficiarios directos de este proyecto y, como beneficiarios indirectos, las familias, otras instituciones y la comunidad en general. Funcionó en instalaciones del exhospital Penna, en la calle Necochea 871.

Cátedra de Salud Mental. Hospital de Día**Escuela de Artes Visuales, Zapiola 247, 15 personas (1 docente y 14 alumnos).**

Interés común: comunicación de lo que se dice, se hace y se piensa a través de una obra de arte, circulación de la obra de arte a través de diferentes espectadores, formación (formal- no formal) de disciplinas artísticas.

Plan de trabajo y descripción de actividades del proyecto

Se dividió en tres etapas que tuvieron su cierre en un encuentro de todos los actores del proyecto.

Primera etapa

- Cátedra de grabado y arte impreso. Realizador. Escuela de Artes Visuales. Sociabilización del proyecto. Marco teórico relacionado al «Libro de Artista»-Arte Correo. Experimentación de técnicas.
- Taller de pintura y taller de radio-Hospital de Día. Sociabilización del proyecto. Revisión de trabajos del año anterior. Selección de algunas obras con la finalidad de ponerles voz (textos). Producción plástica siguiendo el discurso plástico trabajado durante la creación del taller de pintura.
- Cátedra de Salud Mental-UNS. Sociabilización del proyecto. Acompañamiento en el trabajo de taller junto a los usuarios.

Cierre de la primera etapa: encuentro de todos los actores en el Hospital de Día. Intercambio de experiencias. Los alumnos de la Esav llevaron libros de artistas trabajados en años anteriores para que los usuarios los puedan observar, analizar y exponer las dudas que tengan sobre los mismos. Desarrollo de la matriz de trabajo.

Segunda etapa

- Cátedra de grabado y arte impreso. Realizador. Escuela de Artes Visuales. Experimentación de técnicas con las matrices surgidas en el primer encuentro. Trabajo de resignificación de las obras producidas por los usuarios del Hospital de Día. Estampas.
- Taller de pintura y taller de radio-Hospital de Día. Producción plástica. Realización de papel reciclado para la impresión de los trabajos.
- Cátedra Salud Mental-UNS. Acompañamiento en el trabajo de taller junto a los usuarios.
- Cierre de la segunda etapa: encuentro de todos los actores en la Escuela de Artes Visuales. Intercambio de experiencias. Impresión del «Libro de artista».

Tercera etapa

Sociabilización del proyecto en el festival y congreso de arte Una puerta a la libertad-No al manicomio, organizado por la Red Argentina de Arte y Salud Mental, y la presentación en la Jornada de Derechos Humanos y Salud Mental organizada por el Hospital de Día con el auspicio de la Universidad Nacional del Sur.

Conclusión

El proyecto de extensión se llevó a cabo en todas sus etapas, permitiendo cumplir con los objetivos planteados y propiciando la realización de otros espacios, con la presentación del «Libro de Artista». Además de contribuir a la inclusión de personas con padecimiento mental en la comunidad, el dispositivo que se generó contó con la participación de alumnos y docentes de diferentes instituciones en un espacio de trabajo creativo, y generó un espacio de intervenciones interdisciplinarias con aplicación de aprendizajes generados en la cátedra desde donde fue planteado.

La estimulación de la producción creativa en el abordaje de las personas con sufrimiento mental permitió que los sujetos se posicionen como protagonistas de su propia recuperación.

Los procesos creativos como elementos de intervención pueden ser incorporados solamente en el marco de la atención en salud mental con base en la comunidad.

La extensión universitaria permitió entablar una relación dialéctica en el marco del proceso enseñanza-aprendizaje con la comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

- AUGSBURGER, A. y Gerlero, S. (2005, marzo).** «La construcción interdisciplinaria: potencialidades para la epidemiología en salud mental». *Kairós, Revista de Temas Sociales*, Año 9, 15. Universidad Nacional de San Luis. Disponible en <http://www.revistakairos.org>
- BASAGLIA, F. (1978).** *Razón, locura y sociedad*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- CHURBA, C. (1998).** *La creatividad en la práctica psicoterapéutica*. Buenos Aires: Creatividad polivalente. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=296708>
- DE SOUSA CAMPOS, G. (2001).** *Gestión en Salud*. Buenos Aires.
- DECLARACIÓN ALMA ATA (1978).** *Conferencia internacional sobre Atención de Salud de Alma Ata*.
- FANTINI, N.; Laísa, A.; Tacchetti, C. y Tolsa, L. (2010).** «Creación: un tratamiento posible para la psicosis». *El Arte y su enlace con la Clínica*.
- FOUCAULT, M. (2002).** *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- ____ (2007). *El poder psiquiátrico*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- GALENDE, E. (1983).** «La crisis del modelo médico en psiquiatría». *Cuadernos Médico Sociales*, 23. Rosario.
- ____ (1993). *Psicoanálisis y salud mental: para una crítica de la razón psiquiátrica*. Buenos Aires: Paidós.
- ____ (2008). *Psicofármacos y salud mental: la ilusión de no ser*. Buenos Aires.
- GARCÍA FANLO (2011).** *Qué es un dispositivo-Foucault-Deleuze-Agamben*. Buenos Aires.
- ARGENTINA. Cámara de Senadores y Diputados de la Nación Argentina. (2011).** Ley Nacional N° 26.657. Código Civil. Buenos Aires.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, H.; Somarriba López, L. y Sánchez Pérez, M. (2004).** «Arte, salud y comunidad». *Rev. Hosp. Psiquiátrico de la Habana*, (1)1. Disponible en <http://www.revistahph.sld.cu/hph0104/hph12104.htm>
- CENTRO DE ESTUDIOS LEGALES Y SOCIALES (2008).** Informe sobre derechos humanos y salud mental en Argentina. Mental Disability Rights International. Buenos Aires.
- STOLKINER A. (2001).** «Subjetividades de época y prácticas en salud mental». *Revista Actualidad Psicológica*, Año XXVI, 293. Buenos Aires.
- STOLKINER, A. y Vázquez, A. (Sin fecha).** Procesos de estigma y exclusión en salud. Articulaciones entre estigmatización, derechos ciudadanos, uso de drogas y drogadependencia. Volumen XVI. Facultad de Psicología-UBA, Secretaría de Investigaciones.
- ZALDIVAR PÉREZ, D. (1995).** «Arte y psicoterapia». *Revista Cubana de Psicología*, (12).

ARTÍCULO 27. INCLUSER, DEL PROYECTO DE VOLUNTARIADO UNIVERSITARIO AL EMPRENDIMIENTO SOCIAL.

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR (UNS). ASOCIACIÓN CIVIL INTEGRAR.

ANTONELLA CAVALLIN, LUCÍA ANABEL NARDI, FIORELLA CAFARO LA MENZA, BRENDA PIGNOL RAMOS Y CAROLINA BOSTAL. antonella.cavallin@uns.edu.ar

De la situación al problema

Desde que se levantan hasta que se acuestan, las personas con discapacidad (PcD) conviven con un entorno que les juega en contra (Pellizzari, 2012). Son múltiples las barreras que encuentran en su vida cotidiana, desde transporte y accesibilidad hasta barreras de orden cultural, subestimación social, discriminación y exclusión. La gran consecuencia de la sumatoria de estas situaciones es que las PcD optan por cambiar sus actividades diarias evitando esas barreras que las acusan y resaltan la discapacidad existente, provocando así la ausencia de PcD en ámbitos públicos de recreación, en el trabajo o en las universidades. En otras palabras, las PcD no interactúan aún en todos los lugares que una sociedad democrática y plural debería ofrecer a todos sus ciudadanos. Sin embargo, en el mundo existen 650 millones de PcD (15% de la población mundial) y en la Argentina, en uno de cada cinco hogares vive una PcD (Pellizzari, 2012).

A partir de los grandes cambios sociales, culturales y científicos ocurridos en el siglo XX, se han cuestionado las concepciones tradicionales y las prácticas educativas y sociales en relación con las PcD en general, y sobre la discapacidad intelectual en particular. Esto ha motivado la aparición de nuevos enfoques que implican el respeto a los principios y derechos enunciados en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CIDPD), que articula el modelo de calidad de vida con el concepto de Transición a la Vida Adulta. Por su lado, la Organización Mundial de la Salud (OMS) redefinió en 2001 la discapacidad como un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive (Pellizzari, 2012). Es el resultado de la interacción entre una persona con una disminución y las barreras medioambientales o de actitud que esa persona puede enfrentar. Dentro de la gran variedad de tipos de discapacidades (motora, sensorial, visceral, intelectual y las respectivas subdivisiones), según la OMS, la discapacidad intelectual se refiere a un trastorno definido por la presencia de un desarrollo mental incompleto o detenido, caracterizado principalmente por el deterioro de las funciones concretas de cada etapa del desarrollo y que afectan a nivel global la inteligencia: las funciones cognitivas, del lenguaje, motrices y la socialización. Más actualizada es la definición que hace la Asociación Americana sobre Retardo Mental (AARM): «condición resultante de la interacción entre factores personales, ambientales, los niveles de apoyo y las expectativas puestas en la persona». Reconocer al contexto como parte de la discapacidad ofreció a las PcD y, en consecuencia, a toda la sociedad, un cambio sustancial, ya que, en la medida en que el entorno sea favorable, la discapacidad tenderá a desaparecer.

Particularmente, relacionado al contexto educacional de las PcD, la mayoría de ellas comienza su etapa educativa en escuelas de educación especial, debido principalmente a que las escuelas convencionales no están preparadas para incluirlos. Al llegar a la escuela media, las PcD que no tienen compromiso intelectual en su discapacidad pasan a una institución convencional y allí terminan el secundario. Por otro lado, los que no tienen esta posibilidad, ingresan a la escuela de formación laboral o posprimario donde adquieren hábitos y destrezas para desarrollar algún trabajo u oficio. Luego, si el joven o la joven tiene discapacidad intelectual, pasará a un taller protegido de producción; o bien, se incorporará a algún programa de empleo con apoyo donde el ingreso al mundo laboral se realiza con monitores que lo acompañan y van espaciando su presencia en la medida en que se vaya adecuando.

Considerando trabajadores con otras discapacidades, existen las opciones del pleno empleo o el microemprendimiento, al que acceden en varias ocasiones luego del secundario. El gran problema que se encuentra frente a esta situación es que ninguna de estas etapas está articulada con la anterior o la siguiente. De esta forma, educación y trabajo no se relacionan, y al final de estos trayectos de formación el resultado es que el 75% de las PcD en edad económicamente activa está desempleada. No menor es mencionar que por todas las barreras mencionadas anteriormente, cuando un trabajador con discapacidad accede a un puesto seguro y cómodo, posiblemente prefiera mantenerlo, aun siendo subvaluado, antes que buscar el crecimiento profesional o un cambio satisfactorio. En este sentido, es necesario la articulación y el aumento de ámbitos donde proveer herramientas para contribuir a la inserción laboral del individuo. La capacitación para el empleo es el primer paso que permite a la PcD desarrollar actividades, hábitos y destrezas que no solo le ayudan a progresar económicamente, disponiendo de un salario que le permita vivir con dignidad, sino que, en la mayoría de los casos, son la base de su integración social.

Asimismo, la CIDPD, en su artículo 27, referido al trabajo y empleo de las PcD, explicita que los Estados que formen parte del mismo deberán, entre otros ítems:

- Promover oportunidades empresariales, de empleo por cuenta propia, de constitución de cooperativas y de inicio de empresas propias;
- Emplear a personas con discapacidad en el sector público;
- Promover el empleo de personas con discapacidad en el sector privado mediante políticas y medidas pertinentes, que pueden incluir programas de acción afirmativa, incentivos y otras medidas;
- Velar por que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad en el lugar de trabajo;
- Promover la adquisición por las personas con discapacidad de experiencia laboral en el mercado de trabajo abierto;
- Promover programas de rehabilitación vocacional y profesional, mantenimiento del empleo y reincorporación al trabajo dirigidos a personas con discapacidad.

Del problema al proyecto

En 2012, la Asociación de Padres de Personas con Síndrome de Down Integrar presentó, a través de la Secretaría de Cultura y Extensión Universitaria de la UNS, un proyecto de voluntariado en el Programa Nacional de Voluntariado Universitario. El objetivo principal era brindar cursos de capacitación para el empleo con apoyo para personas con discapacidad intelectual mayores de edad a través de cursos donde se desarrollen sus aptitudes y habilidades, con el fin de aumentar sus oportunidades de ingresar al mercado laboral, brindando un espacio de formación específica y de transición al trabajo en la universidad.

Luego de mucho trabajo, y con la ayuda del Centro de Formación Laboral N° 1, se formó un grupo de voluntarios (en su mayoría estudiantes de la UNS), se convocó a los potenciales alumnos y se buscó a docentes especialistas en distintas áreas de trabajo para el dictado de los cursos. De esta forma, a principios de 2013, se logró poner en marcha el Voluntariado de Inclusión y Formación Laboral a Personas con Discapacidad Intelectual.

Los objetivos del mismo se orientaban a:

- Dictar cursos de formación laboral sobre temáticas consideradas útiles para aumentar la inserción al mercado laboral de las personas con discapacidad intelectual (PcDI).
- Incluir a las PcDI en los ámbitos universitarios, logrando su visibilidad e interacción con la comunidad universitaria.
- Brindar herramientas para la construcción de habilidades sociales y hábitos laborales que les desenvolvese con total independencia en el mundo laboral.
- Promover actividades de prácticas laborales como una forma de transición al empleo real.
- Generar vínculos y concientización en las organizaciones de la ciudad, brindándoles asesoramiento en materia legal y tributaria sobre las ventajas económicas y los beneficios sociales y laborales que otorga contratar personas con discapacidad.

Concluido el lapso de financiación del Programa Nacional de Voluntariado Universitario, la asociación Integrar, junto a un grupo de voluntarias involucradas en la coordinación del proyecto, decidió continuar el proyecto, por lo que se presentaron en el Programa de Voluntariado de la Universidad Nacional del Sur-Convocatoria 2013, y nuevamente al Programa Nacional de Voluntariado Universitario en su convocatoria 2014, con miras a volver a participar en la convocatoria 2016. Desde 2013 a la fecha se brindaron cursos de:

- Mozo y auxiliar de gastronomía: en 2 ediciones
- Mozo de eventos-Nivel 2
- Mozo de eventos-Nivel 3
- Auxiliar de guardería y jardines de infantes
- Auxiliar administrativo
- Restaurador de libros
- Computación: en 2 ediciones

- Auxiliar de hotelería
- Bartender
- Asistente de organizador de eventos

Los cursos dictados cuentan con una etapa general, en la que se ven los aspectos básicos de la construcción de habilidades sociales, desarrollo de cultura laboral, hábitos de higiene y cuidado personal, entre otras; y una parte específica relacionada a la temática del mismo. La duración promedio de cada uno de los cursos fue de entre 3 y 4 meses, y concurrieron entre 15 y 20 alumnos por curso. Las clases se dictaron en aulas y gabinetes de la UNS o en el salón del comedor universitario. Desde su inicio han participado más de 50 voluntarios, tanto estudiantes de la universidad como de otros institutos y universidades de la ciudad, profesionales y otras personas de la comunidad interesadas que se acercaron a ayudar, logrando capacitar a más de 150 PcDI. Finalizado el dictado de los cursos, se realizaron actos donde se entregaron diplomas a cada alumno y alumna, certificados de participación, menciones especiales, etcétera.

Como se mencionó anteriormente, el proyecto no solo tenía el objetivo de la formación laboral, sino también de la inclusión laboral de dichas personas capacitadas. En este sentido, se contactó y realizaron entrevistas con distintas empresas y comerciantes con el fin de instruirlos sobre los beneficios laborales, sociales y económicos de contratar a una persona con discapacidad. Desde el inicio del proyecto, se consiguieron oportunidades laborales a 3 personas en la UNS, 1 en la Municipalidad de Bahía Blanca y 3 en empresas gastronómicas y de organización de eventos de la ciudad.

Del proyecto al emprendimiento social

Considerando la gran cantidad de asistentes a los cursos, las PcDI que consiguieron un empleo a partir del voluntariado fueron pocas. La realidad es que las empresas y comercios contactados demostraban interés en la contratación, pero admitían no poder hacerlo por cuestiones económicas y de rentabilidad. Al pensar alternativas de solución para dicho problema, surge el emprendedurismo social como una opción para generar una fuente de empleo para dichas personas. Un negocio o empresa social utiliza mecanismos de mercado –esto es, ofrece un bien o servicio por el cual recibe un pago que cubre sus costos y genera excedentes– para brindar mayores beneficios a sectores de la sociedad que hoy están excluidos. O sea, un negocio social es un medio, no un fin en sí mismo (Cardenau, 2009). Una empresa social no es ni una organización social utilizando herramientas de mercado para ser sostenible, ni una empresa con impacto social, sino que implica una nueva manera de hacer negocios, con elementos que lo hacen esencialmente diferente de un negocio tradicional. Básicamente, es una nueva forma de hacer negocios con principios de la Economía Social.

La diferencia está marcada por la misión: el beneficio social, la inclusión y la apertura de nuevas oportunidades es la razón de ser de la empresa social,

y la generación de excedentes económicos, un medio para conseguirlo. Esto incide directamente en su forma de gobierno, en su cadena productiva, en su relación con todos los grupos afectados por ello, en cómo define sus precios y en su manera de distribuir sus excedentes. Asimismo, influye en los procesos de toma de decisión y de distribución de poder, en la manera de ejercer el liderazgo y la formación de equipos cobra una nueva dimensión. Algunos van más allá y promueven, incluso, una nueva conciencia de consumo.

Es así que, luego de la segunda edición del curso de «Mozo y auxiliar de gastronomía», un grupo de voluntarias decidió dar un paso más en busca de la inserción laboral siguiendo el camino del emprendedurismo social. De esta manera, surge la idea de llevar a cabo un emprendimiento cuya base sea la inclusión laboral y que integre a los mozos recientemente capacitados en el voluntariado. Así es como nace «Incluser-Inclusión en Servicio», un emprendimiento social de pequeño refrigerio que brinda servicio de café, almuerzo, ágape, refrigerio y servicio de mozos de eventos, integrado completamente por PcDI.

De la empresa social a Incluser

Surgida la necesidad de generar puestos laborales para estos jóvenes capacitados, es que se propone un estudio de mercado y un plan de negocios para evaluar si el proyecto Incluser resultaba viable en el mercado local. Esta tarea estuvo a cargo de una de las voluntarias participantes, estudiante de la carrera Licenciatura en Administración, quien a través de su trabajo final de grado realizó dicho estudio. Verificada la factibilidad, se procedió a identificar los perfiles más adecuados dentro del alumnado, quienes pudieran desarrollar las tareas requeridas, se contactó a sus familias, planteando el propósito de la idea, y se definió el conjunto de mozos que formaría parte de Incluser. Asimismo, se identificaron los posibles clientes y proveedores, priorizando en estos últimos a otras empresas sociales y talleres protegidos (como la panadería Nuevo Sol y el taller Santa Rita). Se comenzó con las actividades de marketing y difusión, dando imagen y formalidad a la empresa, se creó la fanpage en las redes sociales y la página web.

Para el comienzo de las actividades, se consiguieron prestados los elementos necesarios para brindar el servicio y posteriormente, poco a poco, se fue invirtiendo y abasteciendo de recursos propios. El programa Promover, impulsado por el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, con el objetivo de fomentar el empleo de PcD, contribuyó en el posible desarrollo y primeros pasos de Incluser aportando una pequeña suma de dinero para las PcDI participantes y para un tutor del proyecto, así como para la compra de elementos necesarios. En septiembre de 2014, Incluser realiza su primer trabajo en una jornada académica con aproximadamente 50 asistentes.

Actualmente, Incluser involucra a 7 personas encargadas de la gestión, finanzas, marketing, capacitación, organización y logística de eventos, investigación y desarrollo de ideas; todas ellas se iniciaron como voluntarias del proyecto inicial, sin poseer ninguna formación profesional relacionada con el

área de discapacidad. Sin embargo, la experiencia y el tiempo transcurrido han demostrado que, con empatía, voluntad y el apoyo necesario de profesionales en dicha área, pueden materializarse más cosas de las pensadas y avanzar en equipo en pos del objetivo en común.

El equipo de mozos está compuesto por 15 personas con discapacidad intelectual, quienes se caracterizan por ser muy sociables, desenvueltos, entusiastas y activos, con muchas ganas de aprender y capacitarse laboralmente. Respetuosos, responsables y amables son la constante de los halagos que obtienen de parte de clientes. Algunos finalizaron el Nivel Primario, otros el Secundario y concurren, o han concurrido, a centros de formación laboral o a talleres protegidos. Todos se encuentran alfabetizados y han realizado el curso de capacitación para «Mozos de eventos y auxiliar de gastronomía» en tres niveles y continúan su aprendizaje en el campo laboral. A través de Includer, no solo se benefician 15 PcDI, sino también sus familiares directos, quienes perciben la creciente independencia social y económica, así como la evolución y autonomía ganada a través del trabajo. A su vez, indirectamente, se favorece a la comunidad por cuanto les muestra otras posibilidades de inclusión laboral de PcD a través de emprendimientos sociales y visibiliza a las PcD como agentes económicos de su comunidad promoviendo la valoración de la diversidad. Desde 2014 se ha conseguido la participación en más de 80 eventos de la ciudad, principalmente académicos y empresariales, contribuyendo al cumplimiento del objetivo social de generar trabajo para las PcDI y visibilizar su labor en ámbitos donde normalmente no se espera su presencia. Las repercusiones obtenidas han sido muy favorables.

El 1 de noviembre de 2014, miembros de Includer participaron de la maratón «*Emprending*», una jornada de asesoramiento a emprendedores organizado por una Cátedra de Emprendedores de la Facultad de Ingeniería de la UBA, en la que Includer fue seleccionado ganador de la jornada, accediendo a una beca en el IAE Business School de la Universidad Austral, para realizar el programa Naves, una competencia de planes de negocio. Asimismo, se consagró ganador del concurso Ideas para el Desarrollo Sostenible, organizado por la Municipalidad de Bahía Blanca, en septiembre de 2015. Includer también ha sido beneficiado en convocatorias de proyectos sociales, como Generando el cambio, de la Fundación Banco Macro y donaciones locales, como de la Unión Industrial Bahía Blanca (UIBB), a través de las cuales le ha permitido realizar inversiones que ayuden al crecimiento y expansión del emprendimiento.

Reflexiones finales: de la situación inicial a Includer

Cuando el entorno es amigable, la situación de desventaja se minimiza y por ende la discapacidad deja de ser un factor relevante, facilitando la autonomía y participación de las PcD en los espacios públicos y privados disponibles para la mayoría de los ciudadanos (Pellizzari, 2012). El trabajo en conjunto en contextos reales y situaciones de empleo genuinas permitirá a las PcD implicarse en un proceso formativo sistemático e integral que los sitúe en

condiciones óptimas para asumir su rol de adulto-trabajador.

Luego de 3 años de coordinar, brindar y participar de los distintos proyectos y cursos de formación para PcDI, podemos afirmar que el prejuicio sobre las mismas suele estar más del lado del desconocimiento, el miedo o la ignorancia, que de la realidad sobre ellas. Las y los participantes de los cursos han sabido demostrar cuán bien llevan a cabo su labor, rompiendo las barreras de los prejuicios y exponiendo ser capaces de trabajar, estudiar, convivir y emprender en equipo junto a nosotras.

Tanto las autoridades, los docentes, los no docentes, estudiantes como la comunidad en general que se han acercado a los cursos muestran asombro sobre las muchas capacidades que estas personas poseen; sin embargo, muchas veces todas estas habilidades y capacidades quedan escondidas debajo de un certificado de discapacidad generando situaciones de exclusión que se perpetúan y agravan con el correr de los años.

Actualmente, se continúa con el voluntariado de formación laboral, rotando e incorporando nuevos estudiantes y docentes voluntarios, así como se pretende llegar a más asistentes con discapacidad intelectual. Respecto a Includer, se continúa capacitando al equipo de mozos y mozas, mejorando día a día las habilidades propias del servicio y buscando alcanzar la autonomía en el desarrollo del trabajo de las PcDI.

La discapacidad intelectual es una de las discapacidades que encuentra más resistencia a la hora de la inclusión laboral. Includer va más allá del beneficio puntual generado a nuestros mozos y sus familias; más allá de mejorar la imagen corporativa de las empresas e instituciones que nos contratan. Includer pretende generar oportunidades en las PcD, haciendo hincapié en sus capacidades y no en sus diferencias, y, sobre todo, promoviendo la visibilidad de estas personas. Demostrando que la inclusión en la vida cotidiana de una comunidad derriba prejuicios, proclama valores y construye mejores personas. Y ser mejores personas nos define como individuos y nos hace crecer como sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

CARDENAU, P. (2009). ¿Qué es un negocio social? Ashoka.

PELLIZZARI, B. (2012). «Beneficios de la empleabilidad de trabajadores con discapacidad: de la intención a la acción». En *Programa Nacional de capacitación profesional y tecnológico para el desarrollo del comercio en la Argentina*. Ciudad de Buenos Aires:

Came educativa.

Includer. Disponible en <https://www.facebook.com/Includer> www.includerbahia-blanca.com

Voluntariado de Formación en Inclusión Laboral para PcDI. Disponible en <https://www.facebook.com/VoluntariadoProyectoDeFormacionLaboral/timeline>

ARTÍCULO 28. LA COMUNICACIÓN MÁS ALLÁ DE LA VISTA. EXPERIENCIA DE UN SEMINARIO SOBRE TIC Y ACCESIBILIDAD COMUNICACIONAL.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA. CIPED. C

LAUDIA DE LOS ÁNGELES LACUADRA Y MAURO ALEJANDRO SOTO

Resumen

El presente trabajo se realiza en función del Aula-taller de Comunicación y Discapacidad Visual, que se brinda a los estudiantes de 4° año de las carreras Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, en la cátedra Integración Educativa de la Universidad Nacional de Salta.

Enmarcados en el Modelo Social de la Discapacidad y en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, que en su artículo 9 promulga el derecho a la accesibilidad física, comunicacional y tecnológica, se busca que los futuros educadores conozcan los alcances, posibilidades y usos de las diferentes herramientas tecnológicas que permiten a las personas con discapacidad visual acceder al conocimiento.

Asimismo, se apunta a formar profesionales que tengan una mirada inclusiva sobre la accesibilidad comunicacional y académica orientada a personas con discapacidad, y también fomentar una mirada reflexiva, crítica y situada sobre el uso de las Tecnologías de la Información.

Palabras clave: tecnologías de la información y comunicación, accesibilidad comunicacional, enseñanza y aprendizaje mediado por TIC, modelo social de la discapacidad.

Posicionamiento teórico

1) Inclusión y discapacidad

El presente trabajo se posiciona en el Modelo Social de la Discapacidad, que hunde sus raíces en los estudios de la sociología de la discapacidad, *disability studies* (Upias, 1976 citado en Oliver, 1998). Esta corriente teórica afirma que la discapacidad es una construcción de un sistema social, político y económico que legitima y reproduce una idea binómica de la persona, es decir, si es normal o anormal, sano o enfermo, productivo o improductivo; en este sentido, se dejan de lado aquellas concepciones que consideraban a la discapacidad como un castigo divino (Modelo Prescendencia) o una enfermedad (Modelo Rehabilitador o Médico), sosteniendo que es la sociedad quien pone las barreras arquitectónicas y actitudinales que impiden la plena participación social y política de las personas con discapacidad; al respecto, Oliver (1998) explica:

La discapacidad es una situación social, es decir una desventaja o la limitación de actividad causada por una organización social contemporánea que tiene escasa o ninguna consideración a las personas con insuficiencias físicas, y por tanto las excluye de la participación en las actividades sociales generales. La incapacidad física es, por consiguiente, una forma particular de opresión social. (Upias, 1976 citado en Oliver, 1998: 7)

Por ello, es que actualmente se utiliza el término persona con discapacidad, ya que se entiende que la «discapacidad es una situación *real* que vive un sujeto en un momento y lugar sociocultural dado, que se funda a través de la resultante entre la interacción entre éste y su entorno» (Rocha, 2010: 42). Entonces, se afirma que la persona tiene una discapacidad y no es discapacitada.

El marco normativo que regula y propicia el modelo social de la discapacidad es la Convención Internacional de las Personas con Discapacidad a la que adhiere nuestro país con la Ley 26.378. Este documento constituye la principal herramienta legal que permite la visibilidad de las personas con discapacidad como sujetos de derecho. Su principal objetivo es la equiparación de oportunidades con el resto de la sociedad, lo que incluye el derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad (artículo 19), el derecho al trabajo y al empleo (artículo 27), y el derecho a la educación (artículo 24).

Este último artículo establece que los Estados parte deben garantizar que todas las personas con discapacidad accedan a una Educación Inclusiva, es decir, una educación común, de calidad y gratuita, en la que se realicen las medidas de apoyo y ajustes razonables (accesibilidad física, académica y comunicacional) que permitan su participación efectiva.

Teniendo en cuenta el tema que nos convoca, resulta pertinente conceptualizar accesibilidad académica y comunicacional. Respecto al primero, refiere a «todas las acciones didácticas que realizan los docentes o profesores para eliminar los obstáculos y las barreras que posibilitan condiciones de equidad para los alumnos con discapacidad en la universidad (Grzona, 2012)» (Grzona y Moreno, 2014: 2).

La convención entiende por comunicación a todo medio a través del cual las personas socializamos con otro por «lenguajes, la visualización de textos, el braille, la comunicación táctil, [...] los medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso» (ONU, 2006: 4). En este sentido, la Accesibilidad Comunicacional garantiza que todas las personas con discapacidad puedan acceder a todo tipo de información, ya sea de carácter pública y política (artículo 29) o cultural y de esparcimiento (artículo 30) a través del medio que le sea más accesible.

Por todo esto, garantizar un proceso de Educación Inclusiva para una persona con discapacidad visual, ya sea con disminución visual severa o ceguera, implica considerar que las configuraciones de apoyo que se realicen contemplen tecnologías y herramientas comunicativas centradas en la audición y el tacto.

2) Accesibilidad comunicacional y TIC

En términos generales, se entiende a las TIC como el conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas (*hardware* y *software*), soportes y canales de comunicación relacionados con el almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizados de la información, que permiten la adquisición, producción, tratamiento, comunicación, registro y presenta-

ción de informaciones, en forma de voz, imágenes y datos contenidos en señales de naturaleza acústica, óptica o electromagnética (Castell, 2000).

La flexibilidad, inherente a la manera en que el contenido digital es almacenado y transmitido, posibilita al usuario crear o recibir un contenido dinámico y transformable. Esto permite lo que en el campo educativo se denomina «la ubicuidad del aprendizaje» (Burbules, s.f.), es decir, la posibilidad de enseñar y aprender «en cualquier lugar y tiempo».

Por lo antedicho, las TIC se convierten en herramientas que posibilitaron la accesibilidad comunicacional de los estudiantes con discapacidad visual, puesto que los lectores de pantalla y digitalizadores de texto posibilitan al sujeto acercarse al conocimiento, accediendo a libros de texto, contenidos digitales, aplicaciones varias, etcétera; y con los medios adecuados, puedan editar en tinta, en audio o braille sus propios materiales de trabajo (Peña y Fuenmayor, 2010).

Descripción de la experiencia (qué se enseñó y cómo se enseñó)

El taller Comunicación y discapacidad visual forma parte de los ciclos de talleres y seminarios que se desarrollan en la cátedra de Integración Educativa, del 4° año de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Salta. La modalidad que se utilizó fue la de aula-taller, donde se entrecruzan los contenidos teóricos con los prácticos, de esta manera cada encuentro consistió en «aprender haciendo».

El objetivo general fue generar un espacio de reflexión en el que los futuros profesionales de la educación puedan aprender el uso de las TIC y el sistema de lectoescritura braille. Nos resultó interesante que los estudiantes aprehendan estos conocimientos para que tengan las herramientas teóricas y prácticas necesarias para acompañar y apoyar la formación, ya sea de un compañero o futuro estudiante con discapacidad.

Asimismo, algunos objetivos específicos consistían en reflexionar críticamente en torno a la hegemonía de la cultura visual y a los imaginarios que circulan en torno a las personas con discapacidad visual. El aula-taller consistió en 4 encuentros presenciales. A continuación, se detalla el contenido que se enseñó y las actividades que se realizaron en cada encuentro:

- Primer y segundo encuentro dedicados a la lectura y escritura del sistema braille. El braille es un sistema de comunicación que le permite a las personas con discapacidad visual acceder a la información y comunicación por medio del sentido del tacto. A partir de la ausencia o presencia de puntos en relieve distribuidos en una matriz de seis puntos en el papel, se configuran en un conjunto de sesenta y cuatro caracteres. Estos últimos reproducen letras del alfabeto y signos de puntuación y matemáticos. Si bien el braille no se encuentra dentro de los desarrollos tecnológicos más recientes orientados a las personas con discapacidad visual, ya que tiene su origen en el siglo XIX, se lo incluyó en este taller debido a que actualmente continúa siendo la principal y primera herramienta de lectoescritura.

- En el primer encuentro se enseñó el proceso de lectura en braille, para ello, se entregó una cartilla de elaboración propia en la que se explicaban aspectos teóricos y prácticos sobre este sistema. Luego de la explicación pertinente, la actividad propuesta consistía en la lectura y transcripción de un texto en braille a un documento en tinta, a modo de ejercicio y práctica.
- En el segundo encuentro se abordó el proceso de escritura; acompañados de la cartilla y de los docentes, los estudiantes organizados en grupos de cuatro debían confeccionar folletos en braille sobre información para ingresantes con discapacidad visual a la universidad: carreras de la Universidad Nacional de Salta, información de becas, de los servicios de la Comisión de Inclusión de Personas con Discapacidad (Ciped), etcétera. Los documentos elaborados fueron entregados a las dependencias universitarias pertinentes (departamento de becas, oficina de atención al ingresante, etcétera); de este modo, la elaboración de este trabajo demandaba el compromiso por parte del estudiante de realizar una tarea prolija y útil.
- Tercer encuentro: uso de los lectores de pantalla (NVDA y Jaws). Estos realizan una lectura inteligente de los diferentes elementos visuales de la interfaz gráfica de los sistemas operativos, para luego transmitirla mediante síntesis de voz al usuario. Es decir, la aplicación interpreta de forma sonora los íconos, botones y textos de Windows y sus programas; lo que implica que un usuario con discapacidad visual pueda manejar una PC de forma autónoma sin la necesidad de un entorno gráfico. En el taller se trabajó con dos lectores el NVDA de código abierto y gratuito, y su contraparte comercial, Jaws. Como modo de enseñanza, se optó por la exposición, proyectando cómo configurar el tipo de voz, el tono y la velocidad de acuerdo a la necesidad y preferencia de la persona con discapacidad visual. Asimismo, a algunos estudiantes se les vendaron los ojos para que experimenten el uso de la computadora prescindiendo de la vista.
- Cuarto encuentro: manejo de los digitalizadores de texto (Abby Fine-reader-Balabolka). En este encuentro se explicó el funcionamiento de dos programas: Abby Fine Reader, que transforma textos impresos a documentos digitales (.doc o PDF) accesibles a los lectores de pantalla, mediante un escáner. Para el abordaje de este programa, se les entregó a los estudiantes un instructivo, de elaboración propia, para su correcta utilización. Y Balabolka, que convierte el texto digital a un archivo de sonido. Es un programa de código abierto y gratuito para el sistema Windows. Asimismo, permite seleccionar una síntesis de voz y una velocidad de lectura a elección del usuario. De este modo, el programa posibilita que la persona con discapacidad visual pueda escuchar un texto en cualquier reproductor musical sin la necesidad de un ordenador y con características a elección. Como actividad para este encuentro, los estudiantes, divididos en grupos de tres, debían digitalizar textos para un estudiante ciego de la carrera de Ciencias de la Comunicación.

Reflexiones en torno al aula-taller

Uno de los aspectos más complejos de la tarea docente es trabajar con la heterogeneidad propia del aula, es decir, con 20 estudiantes con historias, contextos y necesidades diferentes unas de otras; ante este escenario, el profesor tiene el enorme trabajo de realizar tareas, explicaciones y criterios de evaluación que intenten responder a cada uno/una de sus estudiantes.

Ante este contexto diverso, inherente a la tarea docente, resulta significativo al interior del equipo de cátedra poder brindar a los futuros profesionales en Ciencias de la Educación, formación referente a las particularidades más bien de corte pedagógico, propias de cada discapacidad, ya que la tendencia a la homogeneización y el etiquetamiento dan lugar a que cotidianamente se reproduzcan expresiones como «los *down* son muy cariñosos», «los ciegos son memoriosos» (Rusler y García, 2016: 2).

Por esta razón, se decidió incorporar las tecnologías accesibles al aula taller, para contribuir a formar una nueva mirada en torno a la persona con discapacidad visual que no solo esté relacionada con el Sistema de Lecto-escritura Braille, sino empezar a considerarlo como un usuario, creador y transformador de información.

En este sentido, otro de los objetivos del taller consistió en que los estudiantes puedan reflexionar críticamente sobre la hegemonía de la cultura visual que impone modos unívocos de acceder al conocimiento y a la información basados solo en la percepción del sentido de la vista y su correlato en la imagen. En efecto, desde este marco cultural se sostiene que existe una forma de «mirar», apreciar y comprender el mundo que sería desde el sentido de la visión, quedando entonces en un segundo plano los demás sentidos (audición, tacto, etcétera), con los que también se puede conocer.

Como más arriba se mencionó, la tendencia a homogeneizar a las personas con discapacidad según su «diagnóstico» puede limitar las variedades de actividades que se podrían realizar:

Al homogeneizar la discapacidad y reducir la complejidad de las discapacidades, siguiendo a pie juntillas su clasificación, no sólo se pierde pluralidad de diferencias que nos caracteriza como seres humanos; también se deja de lado la escucha de lo singular. (Rusler y García, 2016: 2)

De allí que una de las principales recomendaciones que se dieron a los estudiantes es que para configurar o enseñar un *software* accesible, es sumamente necesario dialogar, preguntar y repreguntar a la persona con discapacidad visual, es decir, tener en cuenta su particularidad y preferencias. Cuestión que además no está solo restringida a la persona con discapacidad, puesto que cada ser humano configura sus productos tecnológicos de acuerdo a sus necesidades y preferencias.

Por otra parte, y apuntando al proceso de enseñanza y aprendizaje, la puesta en marcha del aula-taller, principalmente para la enseñanza del siste-

ma de lecto-escritura braille, implicó la compra de regletas y punzones específicos para la escritura, de manera que pudiera contarse con al menos una regleta para dos estudiantes, ya que esto contribuía a que el conocimiento tanto teórico, pero principalmente práctico, no sea ajeno al estudiante, sino que le permita involucrarse, «poner el cuerpo» a la experiencia. De esta manera se podría incentivar un conocimiento significativo y experiencial.

La enseñanza de este sistema involucra dos momentos importantes, por un lado, la escritura y, por el otro, la lectura, en ambos procesos se observaron dificultades que las relacionamos con un modo de aprendizaje visual. Por ello, se consideró necesario, para el último dictado del taller (2016), elaborar una cartilla, en donde se especificaran los códigos del sistema, la posición de la regleta y recomendaciones varias sobre la forma apropiada de generar y leer el punto en relieve; a partir de este instrumento, se observó que los estudiantes aprendían con mayor facilidad el contenido.

En la etapa del aprendizaje de las TIC se observó que los estudiantes aprendieron el manejo de los *softwares* rápidamente, por ello solo bastó un día para los lectores de pantalla y otro para los digitalizadores de texto. Al respecto, se podría decir que esta diferenciación sobre la disponibilidad y la rapidez de aprendizaje se debe a lo que Prensky (2010) denomina nativos digitales, aquellos sujetos que tienen una buena destreza en el manejo de la tecnología, «puesto que todos han nacido y se han formado utilizando la particular “lengua digital” de juegos por ordenador, vídeo e Internet» (Prensky, 2010: 7); de esta manera el aprendizaje de un conocimiento que implica la utilización de TIC les resulta más accesible a los estudiantes que aquellos que les interpela su forma «tradicional» de escribir o leer.

Reflexiones finales

A partir de este trabajo dialógico, con los estudiantes, docentes de la cátedra y el material bibliográfico, pudimos vislumbrar que se debe trabajar articuladamente entre accesibilidad comunicacional y accesibilidad académica en pos de la inclusión educativa, pues el acceso universal a la información le posibilitará al estudiante poder construir y trazar sus propios trayectos educativos, como así también un conocimiento accesible y construido le posibilita ser creador y transmisor de información.

Asimismo, resulta interesante mencionar que el aprendizaje de estos *softwares* contribuye a que el profesional en Ciencias de la Educación pueda construir una currícula y planificaciones de clases en las que todos y todas sus estudiantes puedan sentirse partícipes. Por otra parte, la enseñanza de estos contenidos también permite que el estudiante interiorice otros conocimientos que le facilite experimentar nuevas formas de lectura, escritura y modos de acceder a la información académica que no sean los propuestos por la cultura visual.

Para finalizar, esta experiencia innovadora, al menos en nuestra universidad, nos deja algunos interrogantes: ¿Por qué se piensa en accesibilidad co-

municacional solo en el ámbito de la educación o de la discapacidad? ¿Acaso no todos en algún momento necesitamos de un recurso tecnológico accesible para conocer o comunicar un mensaje? ¿Por qué en las currículas de Ciencias de la Comunicación no se aborda esta temática, cuando existe una normativa internacional y nacional que propicia la Accesibilidad a los medios, y más aún cuando es el comunicador quien posee las herramientas teóricas para avalar?

Si bien somos conscientes de que no existe una única respuesta a estos interrogantes, pensamos que son estos los espacios en los que se deberían reflexionar críticamente nuestras prácticas, a fin de contribuir en la formación de una sociedad inclusiva.

BIBLIOGRAFÍA

- ARGENTINA. Cámara de Senadores y Diputados de la Nación Argentina (2008, 6 de junio).** Ley 26.378.
- BURBULES, N. (Sin fecha).** «¿Otra mirada sobre las TIC?». Colección educ.ar: Uso seguro y responsable de las TIC. En Castell, M. (2000). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. La sociedad red* (2ª ed.) Madrid: Alianza Editorial.
- GRZONA, M.A. y Moreno, A. (2014).** «El significado de la equidad en los estudios superiores para los estudiantes con discapacidad». Trabajo presentado en el Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos Aires. Recuperado de http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD27/datos/otra_mirada_sobre_tic.html
- OEI.** Disponible em <http://www.oei.es/congreso2014/26memorias2014.php>
- OLIVER, M. (1998).** «¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?». En Barton, L. (ed.) *Discapacidad y sociedad* (pp. 34-58). Madrid: Ediciones Morata.
- PEÑA, D. y Fuenmayor, A. (2010).** «Accesibilidad a las tecnologías de información y comunicación por los discapacitados visuales». *Revista de Artes y Humanidades Única*, 11(3), 143-155.
- PRENSKY, M. (2010).** «Nativos e inmigrantes digitales». *Cuadernos SEK 2.0*. San Sebastián de los Reyes.
- ROCHA, M. (2010).** *Discapacidad, Orientación Vocacional y Proyectos de Vida. El desarrollo de la autonomía*. Buenos Aires: Laborde Editor.
- RUSLER, V. y García, C. (2016).** *Cómo vivir juntos: del etiquetamiento a la heterogeneidad*. Programa Latinoamericano de Educación a Distancia. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- SUIZA-GINEBRA. Organización de las Naciones Unidas (2006).** *Convención internacional de los derechos de las personas con discapacidad*.
- VÁZQUEZ CANO, E. (2012).** «Propuesta de un inventario de recursos tecnológicos para el tratamiento del alumnado con discapacidad en el espacio europeo de educación superior». *Tendencias Pedagógicas*, 20, 71-92.

ARTÍCULO 29. ACCESIBILIDAD Y EDUCACIÓN ESPECIAL. UNA EXPERIENCIA CURRICULAR.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE VILLA MARÍA (CÓRDOBA). INSTITUTO ACADÉMICO PEDAGÓGICO DE CIENCIAS HUMANAS (NOTA 1). LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. SEMINARIO SOBRE EDUCACIÓN ESPECIAL.

ANDREA MARIANA AIMINO. aiminomariana@gmail.com

Resumen

El artículo focaliza en el espacio curricular Seminario sobre Educación Especial, correspondiente al primer año de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la UNVM. El mismo se constituye en una materia optativa para ser cursada por estudiantes de otras carreras que se dictan en la UNVM. En primer lugar, se presentan los fundamentos y objetivos desde los cuales se estructura el programa del seminario, posteriormente se argumenta porqué el concepto de accesibilidad se constituye en eje transversal del mismo y, por último, se comparten discusiones propias de los espacios de formación académica que en este espacio curricular se materializan en la elaboración de un proyecto de investigación y otro de extensión, los cuales interpelan las relaciones entre sujetos con y en situación de discapacidad, contextos/entornos accesibles y prácticas inclusivas en educación y salud.

Palabras clave: discapacidad, inclusión, accesibilidad, educación especial.

I. Educación Especial: imaginarios y representaciones vinculadas a los sujetos que asiste. ¿Diferentes, especiales, anormales? Sobre el uso de las palabras, modos de nombrar y significar

«Las palabras tienen significados pero también generan una sensación».

Zygmunt Bauman (Comunidad, 2017)

El programa curricular de Seminario sobre Educación Especial (Nota 2) se estructura en tres núcleos temáticos para su mejor desarrollo. El primero focaliza en el análisis de categorizaciones con respecto a «lo especial», a lo diverso, la diversidad, la discapacidad, los discapacitados, la norma, lo normal, las diferencias, las alteridades, las subjetividades y la necesaria revisión y deconstrucción conceptual para su tratamiento y comprensión en clave histórica. Ello es posible desde los aportes de perspectivas sociológicas, filosóficas, psicológicas y antropológicas que permiten profundizar en las ideologías y tramas discursivas que se condensan en prácticas sociales, las cuales nombran y clasifican encorsetando y ciñendo a quienes transitan la escuela. Este primer módulo lo he denominado «De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad. Revisión histórica en la construcción de categorías de lo especial». Los contenidos del mismo atienden a la imperiosa necesidad de la revisión de supuestos y creencias de los estudiantes, interiorizadas en sus

trayectorias de vida y en los procesos de formación disciplinar propia de cada carrera (Nota 3); en tanto, las representaciones construidas sobre el mundo y los otros direccionan actitudes y comportamientos que se naturalizan. La naturalización con que estos discursos circulan y se reproducen en tanto construcción histórica, social, cultural, política, y las connotaciones que de ellos se derivan en las prácticas de los sujetos, impone generar en el seminario un espacio de reflexión crítica sobre aquellas categorías mencionadas.

Así, las palabras usadas cotidianamente para nombrar, clasificar, describir cosas, personas, situaciones, etcétera, se sostienen en sistemas clasificatorios que generan efectos de verdad según nos ilustra Foucault. Los mismos son producidos por discursos e imaginarios que se sostienen en dualidades binarias (positivo-negativo, negro-blanco, normal-anormal, sano-enfermo, buen alumno-mal alumno, etcétera) ubicando lo positivo en un extremo y lo negativo en el otro. Esta manera de interpretar y construir el mundo enuncia y anuncia modos de ser, de estar, de relación –en el mundo social, en la escuela– rotulando, estigmatizando, haciendo marca identitaria en los sujetos. Estas indagaciones sobre las evocaciones, los significados, imágenes y sensaciones que son asociadas a los términos de discapacidad, alteridad y otredad permitirán introducir los conceptos de accesibilidad y barreras actitudinales, y sus correlatos y efectos en prácticas de inclusión y/o exclusión.

En tal sentido, Bauman nos alerta con respecto a nuestras prácticas de racionalización cuando sostiene que «las palabras tienen significados pero también generan una sensación», enunciado con el cual se inicia este apartado, el mismo que inaugura el seminario sobre Educación Especial abriendo el primer módulo e invitando a los estudiantes al trabajo de pensamientos compartidos.

II. Giros: desde el déficit de los sujetos al déficit de los entornos

El segundo núcleo de contenidos se condensa en la temática «De la escuela integradora a la educación inclusiva: experiencias institucionales y propuestas posibles» (Nota 4). Esta temática implica el trabajo de contenidos específicos tales como: principio de normalización, de integración, de inclusión, necesidades educativas especiales, adaptaciones curriculares, procesos de integración escolar, niveles de integración, discapacidad, deficiencia, minusvalía, modelo social de discapacidad, entre los más significativos. De lo que se trata aquí es que el estudiante pueda conocer históricamente el tratamiento y la emergencia de estos conceptos que luego quedarán plasmados en marcos regulatorios y normativas internacionales y regionales (declaraciones y convenciones), y las respectivas derivaciones en leyes nacionales y provinciales vinculadas a la educación, específicamente a la educación especial.

Además, se promueve el estudio y debate en profundidad de los cambios de terminologías en las políticas educativas desde la perspectiva del enfoque de derecho e igualdad de oportunidades, con respecto a los procesos de integración e inclusión de personas con discapacidad y/o necesidades educativas especiales, que no designan necesariamente al mismo colectivo de sujetos (Nota 5).

En este módulo se recupera lo trabajado en el anterior y partimos en reconocer que la Ley de Educación Nacional (2006) define a la Educación Especial como:

la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta ley y brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. (Ley N° 26.206, Capítulo VIII, artículo 42)

Se cita, además, el artículo 11, inciso n, el cual puntualiza en: «garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades»; por su parte, el inciso n del mismo artículo sostiene la necesidad de «brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos» (Ley de Educación Nacional N° 26.206, Capítulo II, Fines y Objetivos de la Política Educativa Nacional, artículo 11, incisos h y n, 2006).

Así definida, la Educación Especial es considerada como una modalidad del sistema educativo que persigue como fin último el arbitrar todos los *medios y recursos* que les permitan a los sujetos en dificultad *desarrollar al máximo sus potencialidades* a fin de que alcancen una *integración educativa, social y laboral plena, bajo el principio de inclusión educativa*.

Lo dicho impone nuevamente acudir al concepto de *accesibilidad académica* y las implicancias que esta requiere con relación a la accesibilidad comunicacional y edilicia. ¿Por qué decimos esto? Porque si hablamos de arbitrar todos los medios y recursos para garantizar la integración educativa, social y laboral desde un principio de inclusión, no podemos soslayar en la necesidad de hacer accesibles los entornos, lo cual requiere la eliminación de barreras no solo edilicias, arquitectónicas, comunicacionales, sino las *actitudinales*.

Es desde un cambio actitudinal, conceptual, cultural, habilitado por el modelo social de discapacidad plasmado en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU en 2006 (Nota 6), que se hace posible pensar en diseños universales, en configuraciones y sistemas de apoyos, que habiliten el aprendizaje y la participación social de las personas con discapacidad en igualdad de oportunidades.

III. Hacia nuevas prácticas inclusivas: construir mundos accesibles

Hemos avanzado mucho a nivel de legislación internacional y nacional, pero aún en las prácticas encontramos dificultades para su implementación.

Reconocemos que para ello es necesaria la intervención del Estado asumiendo los compromisos que imponen las leyes y normativas, aunque sostenemos que es absolutamente necesaria la intervención colectiva, el compromiso y responsabilidad docente en la formación de los estudiantes en Educación Superior y en todos los niveles del sistema educativo dar a conocer el modelo social de discapacidad, habilitar otros modos y maneras de relacionarnos con la alteridad, comprender que lo «diverso es lo común», que lo que nos iguala son los derechos y nuestra condición humana y, desde allí, construir lugares comunes en los cuales quepamos todos y todas.

Lo dicho nos habilita a interrogarnos con respecto a ¿qué modelo de discapacidad prevalece hoy en las aulas, en la sociedad, en los medios masivos de comunicación?, ¿qué tratamiento discursivo se le otorga a las personas con/o en situación de discapacidad en los diferentes ámbitos?, ¿qué se dice al respecto?, ¿cuáles son las significaciones, imágenes y representaciones asociadas cuando hablamos de discapacidad?, ¿y de accesibilidad?

Ocurre que conviven en las prácticas y los discursos dos concepciones y/o modelos de discapacidad con mayor hegemonía de uno por sobre el otro. Esta cuestión podemos afirmarla cuando se tensionan las diferentes concepciones de discapacidad en la Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM) realizada por la OMS en 1980 y su posterior revisión en 2001, plasmada en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF).

He aquí la importancia de que los estudiantes puedan *re-conocer*, no solo reproducir, desde qué perspectiva/modelo/clasificación se vinculan desde sus prácticas para poder hacer efectiva la cuestión de *accesibilidad e inclusión* y remover barreras y prejuicios.

Es así que la primera clasificación CIDDM, expresada por la OMS en 1980, centraliza o vincula la discapacidad con relación al déficit/enfermedad de los sujetos, y esta (discapacidad) queda cercenada a una cuestión individual del sujeto, comprendiendo en general que la discapacidad y la minusvalía son una consecuencia o efecto del déficit o la enfermedad. Centraliza las restricciones y dificultades en las características individuales de la persona. Mientras que la segunda clasificación CIF, realizada por la OMS en 2001, propone un giro conceptual respecto a la discapacidad, ya que define a esta como las limitaciones de la actividad y restricciones a la participación, debido a *la interacción* resultante entre las características de las personas que padecen alguna enfermedad y las características de los entornos (actitudes de las personas y factores ambientales). Centraliza en las restricciones del entorno social y en las barreras que el medio le impone a un sujeto con características particulares en su funcionamiento, entornos que no habilitan o dificultan la interacción con el mundo social.

¿Por qué no hablar entonces de *barreras para el aprendizaje y la participación social* a tono con el espíritu y las conceptualizaciones de discapacidad y accesibilidad vertidas en la CDPD y el modelo social de discapacidad, que focaliza

en las restricciones del entorno, en lugar de hablar de NEE que focalizan en las necesidades «especiales» de una persona ante una carencia o un déficit?

Estas preguntas y otras han sostenido los debates y las interpelaciones al interior del seminario y además han dado lugar a la elaboración en 2015 de un proyecto de investigación denominado «Accesibilidad y Universidad. Nuevos paradigmas en educación superior», en el cual participan estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y de la Licenciatura en Terapia Ocupacional. El objetivo principal del mismo focaliza en identificar y analizar las barreras existentes a partir de relatos de experiencias de sujetos ingresantes a la UNVM 2016 en situación de discapacidad y de los docentes de primer año implicados en la formación de grado, objetivando en las condiciones materiales y subjetivas que determinan barreras académicas e interfieren en los procesos del enseñar y del aprender. Por otro lado, pero en la misma dirección, se diseñó un proyecto de Voluntariado Universitario, que fue aprobado por la SPU, durante la convocatoria 2015 denominado «Cuentos con SentidoS». Es llevado adelante por estudiantes voluntarios y docentes de las diferentes carreras de la UNVM (Nota 7). El proyecto se inscribe en el eje Inclusión Educativa y surge al identificar dificultades en niñas y niños que asisten a Escuelas Especiales en la ciudad de Villa María y Villa Nueva, Córdoba, en el acceso a cuentos infantiles (Nota 8).

Hasta aquí se ha intentado compartir de manera muy general y descriptiva cómo ingresa el concepto de accesibilidad en un seminario sobre Educación Especial desde las intenciones y razones de quien suscribe. Se espera que el propósito de socializar esta experiencia abone nuevas discusiones sobre las relaciones entre accesibilidad, discapacidad y educación inclusiva; en definitiva, que puedan interpelar las bases ideológicas de nuestras prácticas y discursos, potenciando acciones colectivas que asuman posiciones políticas a cerca de lo común.

Notas al pie

1. Profesora y Licenciada en Psicología (UNC). Especialista y Magister en Docencia Universitaria (UTN Buenos Aires). Docente Investigadora categorizada del IAPCH-UNVM. Profesora Adjunta Ordinaria de Psicología General de Licenciatura en Terapia Ocupacional, Seminario sobre Educación Especial y Psicología General, y de la Educación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Miembro de la Comisión Asesora de la carrera de Terapia Ocupacional RR N° 535. Representante de la Asociación de Docentes e Investigadores de la Universidad de Villa María (Adiuvim) en la Comisión de Accesibilidad y DDHH, 2016-2017, Secretaría de Bienestar, UNVM. Integrante de la Ruedes. Representante Titular por UNVM. Evaluadora Externa de Tesis de Maestría de Salud Pública, Escuela de Salud Pública, Facultad de Ciencias Médicas, UNC.
2. El seminario se ubica en el programa de estudios en el segundo cuatrimestre del primer año de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación, correspondiente al IAPCH de la UNVM, su crédito de horario semanal es dos

horas, y tiene un crédito total de treinta y dos horas. Puede ser cursado como seminario optativo de otras carreras que se dictan en la UNVM.

3. La mayoría de los estudiantes que cursan el Seminario sobre Educación Especial correspondiente al 1° año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, cursan la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación con requisitos especiales de ingreso, deben presentar una titulación anterior vinculada a la formación docente, mientras que otros estudiantes cursan dicho espacio curricular como seminario optativo y proceden de otras carreras de licenciaturas tales como: Terapia Ocupacional (los más significativos) y además pueden incorporarse estudiantes de Sociología, Composición Musical, Diseño y Producción de Imagen Audiovisual, Comunicación Social.

4. El segundo módulo para su desarrollo se entrelaza con los contenidos del núcleo temático tres nominado: *Acuerdos internacionales, interregionales, políticas nacionales y marcos de acción sobre inclusión social, educativa y atención a la diversidad*. No desarrollado en el presente artículo.

5. En la provincia de Córdoba, según lo establece la Resolución N° 1.114 (2000):

Se entiende por alumnos con NEE aquellos que requieren en un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer alguna discapacidad (física, sensorial, psíquica), o por (en destacado) presentar manifestaciones de trastornos graves de la conducta o (en destacado) por estar en situación social o cultural desfavorable. También se contempla a los alumnos (en destacado) altamente dotados.

6. Nuestro país la ratificó en 2008 con la Ley N° 26.378, Ley Nacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad.

7. Estudiantes de las carreras de licenciaturas en Ciencias de la Educación, Terapia Ocupacional, Diseño y Lenguaje Audiovisual, Composición en Música Popular, Ciencias Políticas, Diseño Industrial, Profesorado de Lengua y Literatura, Tecnicatura Universitaria de Interpretación en Lengua de Señas, de la UNVM. Además, se suman los alumnos del Profesorado de Artes Visuales del espacio curricular Arte y Educación Especial de la Escuela Superior de Bellas Artes Emiliano Gómez Clara, de la ciudad de Villa María.

8. Nos proponemos construir productos de apoyo, atendiendo las necesidades de niños y niñas con discapacidad para favorecer el acceso a un cuento infantil, tales como atriles, agarraderas, bases, pasadores, etcétera, con la intención de eliminar barreras materiales detectadas y facilitar el acceso a un bien cultural como lo es un libro. Además, se prevé adaptaciones del cuento sobre su formato e ilustraciones, respetando el contenido textual original, reconsiderando dimensiones, texturas, materiales, contraste de colores, tamaños de imágenes y la adaptación en formato digital audiovisual, en versión narrada, sonorizada y en lengua de señas. El marco teórico referencial del proyecto sienta su base en los conceptos de modelo social de discapacidad, accesibilidad, diseño universal e inclusión educativa.

C. Conclusiones



Descripción de imagen: jóvenes estudiantes de la universidad en clase teórica.

Conclusiones

Magíster Marcela Méndez y Magíster Bibiana Misischia

La lectura transversal de cada uno de los ejes nos permite visualizar algunas problemáticas que abren nuevos interrogantes y demandas para la incidencia en políticas públicas con respecto a la Educación Superior, vinculadas a la situación de la discapacidad.

Un elemento permanente es la diversificación y diversidad de cada uno de los componentes que abordan las encuestas; podría suponerse que ello sucede como efecto de contemplar las realidades y necesidades de cada institución y cada grupo en particular, en un marco de autonomía universitaria. Sin embargo, también puede reflejar la falta de políticas públicas centrales y sostenidas a lo largo del tiempo, dedicadas a la situación de discapacidad en las universidades nacionales, lo que lleva a la fragilidad e inestabilidad con la consiguiente dificultad de sostenimiento y efectividad de las medidas definidas. Un aspecto que refuerza esta hipótesis es la ampliación de acciones dentro de las universidades, en momentos donde se han previsto programas específicos financiados por la Secretaría de Políticas Universitarias.

En lo que respecta a la accesibilidad comunicacional, especialmente a los recursos disponibles accesibilizados, esta dispersión funciona como barrera para la socialización de los mismos, por falta de información compartida y la no utilización de los sistemas comunes disponibles. En relación con la accesibilidad académica, la mayor fragilidad aparece en la inestabilidad de las diferentes figuras que acompañan el trabajo con estudiantes con discapacidad y los equipos docentes, como ser intérpretes de Lengua de Señas Argentina, acompañamientos pedagógicos, tutorías de accesibilidad, etcétera. Dicha fragilidad en las condiciones laborales impacta de manera directa en la previsión de los servicios en tiempo y forma, y en la garantía de los mismos a lo largo del tiempo.

Esta situación vislumbra un largo camino por recorrer para lograr la visibilización y transversalización de la perspectiva de discapacidad en los presupuestos, normativas y procesos de evaluación internos de cada universidad, paralelamente a la creación de figuras y roles institucionales que den respuesta a las barreras físicas, comunicacionales, académicas y culturales para hacer efectivo el derecho a la Educación Superior para las personas en situación de discapacidad.

Otro de los elementos recurrentes es la necesidad de políticas universitarias que incorporen la accesibilidad física y comunicacional como puerta de entrada a la accesibilidad académica. En este sentido, el mayor desarrollo de estrategias de accesibilidad comunicacional se centra en adecuaciones para

personas con ceguera, en menor grado las requeridas por personas sordas y casi inexistentes las que abordan la situación de la discapacidad mental, como ser la lectura fácil.

Los datos y las experiencias compartidas muestran el escaso desarrollo en políticas relacionadas a los no docentes y a espacios autoconvocados de estudiantes u otros miembros de la comunidad universitaria con discapacidad.

Las experiencias institucionalizadas identifican las problemáticas y los intereses de las personas con discapacidad, los abordan y así los convierten en asuntos públicos a través de los diferentes programas y acciones implementados, haciendo efectivos y operativos sus derechos. Es necesario aún un trabajo intenso en la remoción de las barreras culturales, comunicacionales, sociales, tecnológicas y físicas para el logro de la accesibilidad académica, entendida como el requisito que cumple una institución educativa, cuando no existen –o se suprimen– barreras que dificultan o limitan el acceso al conocimiento por parte de todas las personas implicadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, independientemente de sus particularidades biofísicas, psicológicas, lingüísticas o culturales.

En este orden de ideas y realidades de las universidades nacionales, se hace indispensable retomar y resignificar los documentos generados por la Red Interuniversitaria de Discapacidad –ex Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos (CIDyDDHH)–, el Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas. Profundización y avances en su implementación (2011), que hace hincapié en:

Comprender la amplitud de las responsabilidades de nuestras universidades y realizar una lectura aguda de las barreras existentes nos lleva más allá de la accesibilidad física, eje en el que debemos profundizar las acciones, e incluye las barreras comunicacionales en todas las áreas, dependencias y actividades de la institución universitaria, en todos sus ámbitos y niveles. Al mismo tiempo nos conmina a reconocer especialmente las barreras académicas, y a cuestionar el tradicional vínculo establecido entre docentes, estudiantes y conocimiento, que ha cristalizado en un modo único de enseñar y aprender (CIDyDDHH, 2011).

Y la Declaración de Paraná sobre accesibilidad académica (2013) que plantea:

Llamamos imperativamente a que las universidades den cumplimiento efectivo a los compromisos asumidos con el objeto de modificar el sentido homogeneizante de la institución universitaria lo cual supone cuestionar los modos únicos y rígidos de vincularse con el conocimiento y de acreditarlo. [...] En este sentido queremos enfatizar en los siguientes principios

orientadores de acción para que las universidades públicas argentinas en el marco del CIN y la Secretaría de Políticas Universitarias ejecuten planes estratégicos que garanticen el efectivo cumplimiento de los acuerdos mencionados anteriormente: Continuar fortaleciendo desde el CIN y junto al Ministerio de Educación de la Nación el cumplimiento efectivo, sistemático y concreto de los compromisos asumidos; Instar a las universidades a gestionar y presentar al Ministerio de Educación a través del CIN, planes, programas y proyectos con objetivos y metas concretas en plazos perentorios; Exhortar a que las universidades adecuen sus normativas, resoluciones y acuerdos internos a los principios del Programa Integral de Accesibilidad (Resolución 426/07-Acuerdo 798/11). La accesibilidad académica es una responsabilidad histórica y un compromiso jurídico y ético que no debe depender de voluntades ni de decisiones personales y/o individuales de los miembros de la comunidad universitaria.

La implementación de políticas sostenidas en este sentido, especialmente si ellas involucran la incorporación de la perspectiva de discapacidad en la formación de los futuros profesionales universitarios, la promoción de la investigación y vinculación tecnológica con innovación y el diseño, planificación e implementación de una política universitaria de accesibilidad y discapacidad –transversal, transdisciplinaria, integral e integrada–, generará un impacto esencial en la transformación de las sociedades en pos de la defensa de los derechos estructurantes de la condición humana y hacia la construcción de comunidades democráticas concebidas desde la diversidad como pilar invaluable para el desarrollo de los pueblos.

D. Anexos



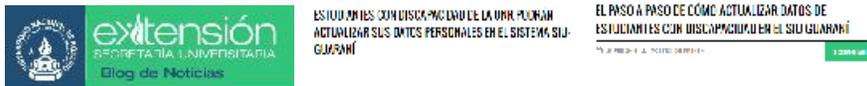
Descripción de imagen: alumnas en ambo durante un intervalo de descanso.

Anexo 1

Formularios institucionales

PLANILLAS DE INSCRIPCIÓN

Imagen 2



En la parte central de la pantalla debajo de la palabra Discapacidad aparece un cuadro de texto de opciones que son el Tipo, Grado y Carácter de la discapacidad. Luego también existe una pregunta acerca de su CONDICIÓN DE SALUD y la posibilidad de elegir dicha situación. Al mismo tiempo debajo un rectángulo de texto para escribir alguna observación respecto de la temática que usted crea conveniente.

En el cuadro de texto seleccione el **TIPO (7)** de discapacidad, despliegue el rectángulo de texto y aparecerán las opciones. Párese con el curso del mouse o teclas de desplazamiento sobre la indicada y cliquee o dar enter sobre ella y la misma quedará seleccionada.

En el cuadro de texto seleccione el **GRADO (8)** de discapacidad, despliegue el rectángulo de texto y aparecerán las opciones. Párese con el curso del mouse o teclas de desplazamiento sobre la indicada y cliquee o dar enter sobre ella y la misma quedará seleccionada.

En el cuadro de texto seleccione el **CARÁCTER (9)** de discapacidad, despliegue el rectángulo de texto y aparecerán las opciones. Párese con el curso del mouse o teclas de desplazamiento sobre la indicada y cliquee o dar enter sobre ella y la misma quedará seleccionada. Si no desea realizar otra elección haga click o presione en GUARDAR que se encuentra en el margen derecho, extremo inferior de la página.

La imagen es una captura de pantalla. En el margen superior izquierdo se encuentra el logotipo de la Universidad Nacional de Rosario, con fondo azul, imagen y letras blancas.

Debajo del logo aparece el Blog de Noticias de la Secretaría de Extensión Universitaria que indica el paso a paso de cómo actualizar datos de estudiantes con discapacidad en el SIU-GUARANÍ...

Imagen 3



• **Para el formulario de preinscripción**

- - ¿Tiene algún tipo de discapacidad? SI/NO
- - ¿Qué tipo de discapacidad? (Preg. Abierta)
- - ¿Qué tipo de ayuda necesitaría que la Universidad le brinde? (Preg. Abierta)

La imagen es una captura de pantalla. En el margen superior izquierdo se encuentra el logotipo de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (una letra jota de color azul con un cuadrado de color negro al inicio de su trazo).

Debajo del logo se encuentra el formulario de preinscripción que contiene las siguientes preguntas:

¿Tiene algún tipo de discapacidad? Sí/NO

¿Qué tipo de discapacidad? (Pregunta abierta)

¿Qué tipo de ayuda necesitaría que la universidad le brinde? (Pregunta abierta)

Imagen 4



FICHA MÉDICA
CERTIFICADO DE SALUD

Desde la Universidad Nacional de Río Negro decidimos no incorporar preguntas referidas a discapacidad en el ingreso, incluimos en el SIU y otros documentos un párrafo informando la existencia de la Comisión y formas de contactar

A screenshot of a medical form titled 'FICHA MÉDICA CERTIFICADO DE SALUD'. The form contains the following text:

Existe alguna condición en la que requiera una atención médica o asistencia particular. (Por ejemplo ataques de pánico, convulsiones, etc.)
Indique cuáles:

Consideraciones y/o recomendaciones específicas:

Algunas de sus condiciones de salud no le permiten realizar la práctica de actividades deportivas u otras actividades que generen una situación de riesgo para su salud.
Indique cuáles:

Consideraciones y/o recomendaciones específicas:

Consideramos que es posible instalar otras estrategias para contactar y conocer a los estudiantes, hemos realizado capacitaciones a las oficinas de alumnos, tenemos afiches, volantes de difusión de la comisión y estrategias comunicacionales en las webs y facebook de la universidad y/o sus alumnos. Por otro lado el trabajo que se viene haciendo con las Direcciones de Carrera y Docentes

La imagen es una captura de pantalla. En el margen superior izquierdo se encuentra el logotipo de la Universidad Nacional de Río Negro. Es un rectángulo vertical con fondo rojo, con una letra u minúscula cursiva, de carta, en color blanca, y a su derecha, un punto blanco. Debajo del logo se observa una ficha médica. Certificado de Salud que contiene, entre otros datos, información aclaratoria referente a las estrategias para contactar y conocer a los estudiantes...

Imagen 5



¿Tiene usted alguna discapacidad? Especifique.

- Junto al comprobante de inscripción, se le entrega a toda persona que se inscribe, un folleto donde figura información general de la Comisión y cómo contactarse.
- Los aspirantes que se inscriben en el Rectorado de la UNVM (no así en las sedes en otras localidades de la provincia aún) personal docente del Área, informa personalmente acerca del trabajo que realiza la Comisión.
- Posteriormente, profesionales del Área de Ingreso, se ponen en contacto con la Secretaría de Bienestar para comunicarse con el aspirante y se trabaja en conjunto durante esta etapa.
- Tal como dice Bibi, esto no nos garantiza tomar conocimiento de tod@s quell@s que puedan tener alguna discapacidad y requerir algún tipo de configuración de apoyo.
- Previamente estaba la misma pregunta que utilizó la SPU en los relevamientos para el programa de entrega de notebooks (tomada del Censo Nacional). Esto ocasionó muchas confusiones así como datos erróneos. Actualmente la información obtenida se consigna en el Sistema Académico.
- Los resultados, desde que se modificó la pregunta, han sido mejores.
- Consideramos que los buenos resultados obedecen a que no es sólo la pregunta sino el acompañamiento que se realiza desde el primer momento y el trabajo coordinado de la **Secretaría de Bienestar** con la **Secretaría Académica** (Inscripción e Ingreso). Cabe aclarar que tanto una de las personas que trabaja en Inscripción como una de Ingreso, son parte de la **Comisión de Accesibilidad y D.D.H.H. de la U.N.V.M.**
- En el caso de las sedes, los Coordinadores de las mismas, se ponen en contacto con la Secretaría de Bienestar para luego comunicarse con l@s estudiantes.

La imagen es una captura de pantalla. En el margen superior izquierdo se encuentra el logotipo de la Universidad Nacional de Villa María. Es un círculo disforme con delineado grueso de color rojo, su fondo es gris claro, en el centro se encuentra un cuadrado de color azul en cuyo interior hay como gotas de agua con líneas blancas.

Debajo del logo está escrito, entre otras cosas:

¿Tiene usted alguna discapacidad?

Junto al comprobante de inscripción, se le entrega a toda persona que se inscribe, un folleto...

Imagen 6



La UNSAM cuenta con el mismo sistema que refiere la UNLPam, dado que desde el espacio de sistemas nos comentan que no pueden modificar la estructura del SIU. Situación que seguiremos militando para que pueda referenciarse a la Comisión en el momento de la inscripción con alguna leyenda como la que vienen trabajando las demás UUNN. Por otro lado se está haciendo un trabajo minucioso desde cada departamento de alumnos (trabajo de hormiga) para que todos estén informados de la labor de la Comisión y se produzca un estrecho contacto.

La imagen es una captura de pantalla. En el margen superior izquierdo se encuentra el logotipo de la Universidad Nacional de la Pampa. Es un cuadrado dividido verticalmente en dos partes, el lado izquierdo es de color gris, y el derecho es de color negro, el mismo simula el rostro de una persona de perfil, mirando hacia el lado izquierdo, de sus ojos hacia arriba se extiende una figura de color rojo, naranja y amarillo. De su boca sale una línea blanca que se ramifica hacia el lado izquierdo.

Debajo del logo se observa, entre otras cosas, un formulario virtual para completar datos personales sobre la situación de discapacidad...

Debajo del formulario, en el margen inferior izquierdo, se encuentra el logotipo de la Universidad Nacional de San Martín. Es un cuadrado con fondo de color verde; en el centro, hay otro cuadrado con fondo de color blanco; en la parte superior están las iniciales de la universidad en color verde y en la inferior está el nombre de la universidad con letras de color verde; en el centro se encuentra un cuadrado con líneas verdes, cuyo fondo es blanco, con la figura de algunos elementos en su interior...

Debajo del logo se encuentra escrito, entre otras cosas:

La Unsam cuenta con el mismo sistema que refiere la UNLPam...

Imagen 7



Planilla de completamiento voluntario para estudiantes con discapacidad

Estimado estudiante:

La siguiente encuesta está dirigida a los estudiantes que se reconocen como personas con discapacidad y sus directivos. Ofrecer información que permita a la Comisión de Accesibilidad de esta universidad para identificar la situación y para las medidas que sean necesarias para resolver las barreras que puedan aparecer y prestar los apoyos necesarios para culminar exitosamente sus estudios. El completamiento de esta planilla es voluntario y permitirá tenerlo en cuenta en la implementación de políticas y beneficios para las personas con discapacidad. Si Ud. quiere informarse acerca de las tareas de la Comisión de Accesibilidad puede pedir información al mail: accesibilidad@unlu.edu.ar

4. ¿Utiliza algún otro tipo de software o sistema de accesibilidad?

<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
<input type="checkbox"/> Sí, ¿cuál?	<input type="checkbox"/> No, ¿por qué?
<input type="checkbox"/> Sí, ¿cuál?	<input type="checkbox"/> No, ¿por qué?
<input type="checkbox"/> Sí, ¿cuál?	<input type="checkbox"/> No, ¿por qué?
<input type="checkbox"/> Sí, ¿cuál?	<input type="checkbox"/> No, ¿por qué?
<input type="checkbox"/> Sí, ¿cuál?	<input type="checkbox"/> No, ¿por qué?

5. ¿Cuáles son los apoyos que maneja para estudiar?

<input type="checkbox"/> No maneja ningún tipo de apoyo de la U.N.L.U. (Compartir, con un amigo, con un abuelo, etc.)	<input type="checkbox"/> Sí, ¿cuáles?
<input type="checkbox"/> No maneja ningún tipo de apoyo de la U.N.L.U. (Compartir, con un amigo, con un abuelo, etc.)	<input type="checkbox"/> Sí, ¿cuáles?
<input type="checkbox"/> No maneja ningún tipo de apoyo de la U.N.L.U. (Compartir, con un amigo, con un abuelo, etc.)	<input type="checkbox"/> Sí, ¿cuáles?
<input type="checkbox"/> No maneja ningún tipo de apoyo de la U.N.L.U. (Compartir, con un amigo, con un abuelo, etc.)	<input type="checkbox"/> Sí, ¿cuáles?
<input type="checkbox"/> No maneja ningún tipo de apoyo de la U.N.L.U. (Compartir, con un amigo, con un abuelo, etc.)	<input type="checkbox"/> Sí, ¿cuáles?
<input type="checkbox"/> No maneja ningún tipo de apoyo de la U.N.L.U. (Compartir, con un amigo, con un abuelo, etc.)	<input type="checkbox"/> Sí, ¿cuáles?

6. ¿Siente algún tipo de discriminación por su condición de discapacidad?

<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
<input type="checkbox"/> Sí, ¿cuáles?	<input type="checkbox"/> No, ¿por qué?
<input type="checkbox"/> Sí, ¿cuáles?	<input type="checkbox"/> No, ¿por qué?
<input type="checkbox"/> Sí, ¿cuáles?	<input type="checkbox"/> No, ¿por qué?
<input type="checkbox"/> Sí, ¿cuáles?	<input type="checkbox"/> No, ¿por qué?
<input type="checkbox"/> Sí, ¿cuáles?	<input type="checkbox"/> No, ¿por qué?

La imagen es una captura de pantalla. En la parte superior central se encuentra el logotipo de la Universidad Nacional de Luján. Es un círculo con fondo de color gris claro, de manera circular está escrito el nombre de la universidad con letras negras, en el centro hay otro círculo con línea negra y el fondo de color gris claro; en el interior está la imagen de un animal.

En el lateral derecho de la pantalla está escrito, entre otras cosas: Planilla de completamiento voluntario para estudiantes con discapacidad. Abajo se muestra una encuesta para que complete el estudiante...

Imagen 9

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
Sociedad de Bienestar de la Comunidad Universitaria
Programa de Capacitación y Equipación de Oportunidades

¿Puede una actividad o tarea a que padece una discapacidad?
¿Le debe ser posible para garantizar una accesibilidad dentro de la Universidad y obtener los servicios de apoyo necesarios?

Ninguna
 Actividad (actividad académica, recreativa, etc. no laboral)
 Corredor (movilidad de personas con discapacidad)
 Servicio (prestación de servicios académicos, empadronamiento)
 Visual (programas, videos, reuniones)
 Visual (Mapas, (apoyos), bases de datos, mapas, etc.)
 Realización y seguimiento (para el acceso a recursos como la biblioteca, correo, folios, etc.)
 Email (para el correo electrónico)
 Trabajo (para el desarrollo de las actividades)
 Tratamiento del lenguaje (lecturas, diálogos, reuniones, etc.)
 Otros: _____

Requiere un sistema de accesibilidad?
SI No

¿Posee un sistema de accesibilidad único?
SI No

Observaciones o sugerencias:
SI No Cursar: _____

Secretaría de Bienestar de la Comunidad Universitaria
Programa de Capacitación y Equipación de Oportunidades
E-mail: secretaria@comunidad.unmdp.edu.ar
Tel. 0122-252 1905 (ext. 100)
Eje. San Martín 2520

La imagen es una captura de pantalla. En el margen superior izquierdo se encuentra el logotipo de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Es un cuadrado con borde de color azul, con un fondo blanco; en el interior, en el lateral derecho hay una figura de color gris. Debajo del logo se observa una encuesta con preguntas cerradas...

Imagen 10



Se agradece responder de forma voluntaria y confidencial las siguientes preguntas:

- Si Ud. está transitando una situación de discapacidad ¿Necesita algún tipo de apoyo para el cursado de las materias?

- Si
- No
- No Contesta

En caso de que la respuesta sea afirmativa ¿desea ser contactado para su orientación?

- Si
- No
- No Contesta

Se está trabajando con el personal administrativo de las facultades para que al momento del ingreso puedan informar sobre la Comisión Accesibilidad Universitaria y la Dirección de Orientación Educativa que tiene un programa específico de orientación.

La imagen es una captura de pantalla. En el lateral superior izquierdo se encuentra el logotipo de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Es un cuadrado con fondo blanco, en el centro hay un círculo de color azul con la imagen de un ave con las alas extendidas.

En el lateral derecho de la pantalla está escrito, entre otras cosas: se agradece responder de forma voluntaria y confidencial...

Imagen 11



¿Te reconoces como persona en situación de discapacidad? Si No

En caso que conteste sí : Indica qué tipo de discapacidad: Motora: Visual: Auditiva: Visual: Intelectual: Otra (especificar):

Esta información es sistematizada por la Dirección de Ingreso de la Secretaría Académica y luego enviada a la Comisión Asesora de Discapacidad (CAD). Una vez identificados los estudiantes, se realizan las entrevistas con los mismos y se les propone completar la siguiente encuesta (que tiene carácter voluntario). La CAD, a partir de este trabajo se conecta con la Dirección de las carreras y comienza trabajo articulado con docentes, estudiantes y comunidad universitaria.

1. ¿Alguna vez te reconoces como persona en situación de discapacidad?

1. Tipo de discapacidad

a. Motora | Visual | Auditiva

b. Mental | Intelectual | Otra (Especificar).....

2. ¿Bastante Comprendo el nivel de discapacidad? SI No

3. ¿Puede vivir solo/a? SI NO

4. ¿Alguna? Motora Subido Baja

2. ¿Alguna vez recibiste algún tipo de apoyo?

a. ¿Recibí algún tipo de apoyo? SI No

b. ¿Qué tipo de apoyo recibiste? (Especificar).....

c. ¿Recibí algún tipo de apoyo? SI No

d. ¿Qué tipo de apoyo recibiste? (Especificar).....

3. ¿Alguna vez recibiste algún tipo de apoyo? SI No

a. ¿Qué tipo de apoyo recibiste? (Especificar).....

b. ¿Qué tipo de apoyo recibiste? (Especificar).....

c. ¿Qué tipo de apoyo recibiste? (Especificar).....

d. ¿Qué tipo de apoyo recibiste? (Especificar).....

4. ¿Alguna vez recibiste algún tipo de apoyo? SI No

a. ¿Qué tipo de apoyo recibiste? (Especificar).....

b. ¿Qué tipo de apoyo recibiste? (Especificar).....

c. ¿Qué tipo de apoyo recibiste? (Especificar).....

d. ¿Qué tipo de apoyo recibiste? (Especificar).....

5. ¿Alguna vez recibiste algún tipo de apoyo? SI No

a. ¿Qué tipo de apoyo recibiste? (Especificar).....

b. ¿Qué tipo de apoyo recibiste? (Especificar).....

c. ¿Qué tipo de apoyo recibiste? (Especificar).....

d. ¿Qué tipo de apoyo recibiste? (Especificar).....

6. ¿Alguna vez recibiste algún tipo de apoyo? SI No

a. ¿Qué tipo de apoyo recibiste? (Especificar).....

b. ¿Qué tipo de apoyo recibiste? (Especificar).....

c. ¿Qué tipo de apoyo recibiste? (Especificar).....

d. ¿Qué tipo de apoyo recibiste? (Especificar).....

7. ¿Alguna vez recibiste algún tipo de apoyo? SI No

a. ¿Qué tipo de apoyo recibiste? (Especificar).....

b. ¿Qué tipo de apoyo recibiste? (Especificar).....

c. ¿Qué tipo de apoyo recibiste? (Especificar).....

d. ¿Qué tipo de apoyo recibiste? (Especificar).....

8. ¿Alguna vez recibiste algún tipo de apoyo? SI No

a. ¿Qué tipo de apoyo recibiste? (Especificar).....

b. ¿Qué tipo de apoyo recibiste? (Especificar).....

c. ¿Qué tipo de apoyo recibiste? (Especificar).....

d. ¿Qué tipo de apoyo recibiste? (Especificar).....

9. ¿Alguna vez recibiste algún tipo de apoyo? SI No

a. ¿Qué tipo de apoyo recibiste? (Especificar).....

b. ¿Qué tipo de apoyo recibiste? (Especificar).....

c. ¿Qué tipo de apoyo recibiste? (Especificar).....

d. ¿Qué tipo de apoyo recibiste? (Especificar).....

10. ¿Alguna vez recibiste algún tipo de apoyo? SI No

a. ¿Qué tipo de apoyo recibiste? (Especificar).....

b. ¿Qué tipo de apoyo recibiste? (Especificar).....

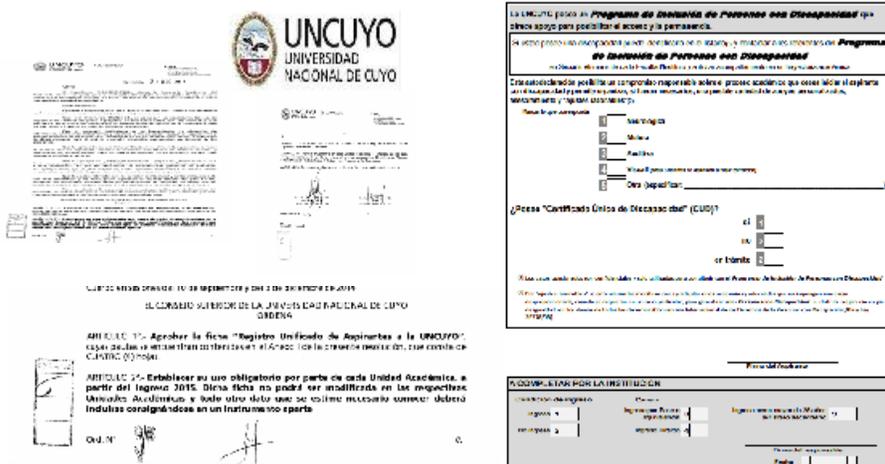
c. ¿Qué tipo de apoyo recibiste? (Especificar).....

d. ¿Qué tipo de apoyo recibiste? (Especificar).....

La imagen es una captura de pantalla. En el margen superior izquierdo se encuentra el logotipo de la Universidad Nacional de Lanús. Es un cuadrado con fondo rojo, en los laterales está escrito el nombre de la universidad y en el centro, las iniciales.

En el lateral derecho de la pantalla dice, entre otras cosas:
¿Te reconoces como persona en situación de discapacidad? Sí - No...

Imagen 12



La imagen es una captura de pantalla. En la parte superior central se encuentra el logotipo de la Universidad Nacional de Cuyo. Es un óvalo con borde de color marrón claro, en el interior se encuentra el nombre de la universidad y la imagen de una cordillera y un libro abierto. Debajo del logo se muestra, entre otras cosas, la imagen de varias notas selladas y firmadas, también encuestas, que hacen referencia al programa de inclusión de personas con discapacidad de la Uncuyo.

Imagen 13



¿Tiene usted alguna discapacidad? SI---No
Especifique....cual?

Además se les entrega un instructivo en el cual figura un párrafo que ofrece el servicio a toda persona con discapacidad que lo solicite.

Se realizaron reuniones y capacitación al personal administrativo a cargo de las inscripciones sobre buenas prácticas en la atención de las personas con discapacidad.

La imagen es una captura de pantalla. En el margen superior izquierdo se encuentra el logotipo de la Universidad Nacional de Quilmes. Es un círculo con el fondo de color rojo, con la letra q mayúscula de color blanco.

Debajo del logo está escrito, entre otras cosas:

¿Tiene usted alguna discapacidad? Sí-No-especifique cuál.

Imagen 14



Vemos a la discapacidad con una perspectiva de derechos humanos; en consecuencia valoramos las diferencias y la diversidad, por lo cual nos interesa tu información propendiendo a la igualdad de oportunidades, requisito importante para el acceso pleno a la educación superior.

¿Tiene alguna discapacidad? SI NO

¿Cuál de ellas?

Visual?

auditiva?

motriz?

De la alimentación?

¿Tiene Certificado de Discapacidad?

La imagen es una captura de pantalla. En el margen superior izquierdo se encuentra el logotipo de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Es un círculo rodeado por ramas de laurel. El fondo es de color azul en el que está escrito el nombre de la universidad. En el centro se encuentra el mapa de la provincia.

Una línea vertical en el lateral derecho separa el logo de las iniciales Unicen. Debajo del logo dice, entre otras cosas, vemos a la discapacidad con una perspectiva de Derechos Humanos...

Imagen 15



En UNER después de mucha discusión se subieron al SIU- Guaraní dos preguntas

¿Se considera Ud una persona con discapacidad?

¿ Tiene algún requerimiento de accesibilidad? si /no cual?

Son dos preguntas que han generado controversias por distintas razones, en principio por ejemplo porque en el caso de la primera se sugería que fuese mas explicita por ejemplo ¿Tenes algunas discapacidad? definimos que no...

Entendemos que ambas tienen cierta amplitud pero no son ambiguas dado que las personas con discapacidad entienden de que se trata...

Igual es para seguir conversando

La imagen es una captura de pantalla. En el margen superior izquierdo se encuentra el logotipo de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Es una imagen de bandera doble onda de color azul, celeste y blanco. En la parte inferior de la bandera está escrito el nombre de la universidad.

Debajo del logo dice, entre otras cosas: En Uner después de mucha discusión se subieron al SIU-Guaraní dos preguntas...

Imagen 16



En la Regional Avellaneda de la UTN sigue siendo un tema de debate la fundación de un centro de estudios para la discapacidad funcional para el que el texto significa una asignación.
Los centros de discapacidad están en el texto de la discapacidad, algunos que elevan los costos y son conflictivos (el caso de la UFRBA de los estudiantes su vez podría ser un caso de birregión).

Luego, en la resolución de la UTN sobre el desarrollo de los cursos de ingreso a la universidad. En este caso se le pasó a la comisión de la Regional FRAD (Regional de Accesibilidad e Intervención en la Comunidad) de la UFRBA (UTN) Centro de la discapacidad de los estudiantes que eleva el costo de los cursos personales, otros familiares, otros náuticos, otros de formación. Los centros de estudio están las siguientes preguntas:

¿Faltó asignar a la red?

Nó. Sí. ¿Cuál?

¿Faltó asignar a la red? No. Sí. ¿De qué tipo?

¿Faltó asignar a la red y a la intervención personal?

Nó. Sí. ¿Cuál?

¿Faltó asignar a la red y a la discapacidad?

(CUI)? No. Sí.

Consulta por el Regional FRAD (Regional de Accesibilidad e Intervención en la Comunidad) de la UFRBA

La imagen es una captura de pantalla. En el margen superior izquierdo se encuentra el logotipo de la Universidad UTN Fra Avellaneda. Son dos semicírculos invertidos de color negro, en el centro se encuentran dos líneas en forma de cruz. En la parte inferior están escritas las iniciales de la universidad UTN Fra Avellaneda.

Debajo del logo está escrito, entre otras cosas: En la regional Avellaneda de la UTN sigue siendo un tema de debate...

Imagen 17



- 1) Tuvo adaptación curricular en nivel primario y/o secundario del sistema educativo?
S
- 2) Tuvo adaptación de los criterios de egreso de la carrera de estudio? Cual?
- 3) Tuvo adaptación en la metodología de evaluación?
- 4) ¿Se requiere esta que se necesite y/o capacitación personalizada para la incorporación de los criterios de egreso de las asignaturas de plan de estudio de su carrera?
- 2) ¿Fue el diagnóstico de discapacidad?
- 1) ¿De qué tipo es la discapacidad?
- 1) Mfz - Discapacidad de discapacidad
 - 2) Vta - Ceguera o disminución visual (% de discapacidad / clasificación de discapacidad)
 - 3) Aud - Sordera o disminución auditiva (% de discapacidad / clasificación de discapacidad)
 - 4) Int - Discapacidad de discapacidad
 - 5) Oa - Cual?
- 6) ¿Discapacidad de grado de dificultad para incorporar los criterios académicos?
- 1) S
- Utilizó recursos de apoyo en su discapacidad?
- 1) Si los utilizó
 - 2) No
 - 3) Sí
 - 4) Ocs - cual?
- Utilizó guías para la metodología (de discapacidad) para incorporar los criterios académicos?
- Fue el Certificado de Discapacidad expedido por la Unidad de Certificación de Discapacidad de la Universidad de Río Cuarto?
- Realizó talleres de capacitación y/o rehabilitación en relación a su discapacidad?

La imagen es una captura de pantalla. En el margen superior izquierdo se encuentra el logotipo de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Tiene un escudo. En su interior aparece las siglas UNRC de color negro. El fondo de la imagen es celeste. En la parte inferior tiene la imagen de montañas con líneas marrón y fondo blanco.

En el lateral derecho de la pantalla dice, entre otras cosas: ¿Tuvo adaptación curricular en el nivel primario y/o secundario del sistema educativo?...

Imagen 18



Hemos trabajado con Secretaría Académica, con docentes que conforman la Comisión de Discapacidad y con estudiantes para modificar la información que se obtalla ya que a nuestro entender, responde a 'viejos' paradigmas. Estamos pensando algunas preguntas que en este caso el estudiante a informar nos si requiere apoyos específicos para acceder a la Universidad. En cuanto a las redacciones, serán compartidas con los by asustados.

Al hacer clic sobre diferentes ítems aparece en la pantalla un ítem con la palabra "Discapacidad", al abrirse se despliegan diferentes opciones:
Selección:

Tipo de Discapacidad	Grado:	Carácter:
Neurológica	Severo	Transitorio
Psicológico	Moderado	Permanente
Motora	Leve	
Renal		
Respiratoria		
Auditiva		
Cardíaca		
Visual		
Metabólica		
Trastornos del lenguaje		
Otras		

La imagen es una captura de pantalla. En el margen superior izquierdo se encuentra el logotipo de la Universidad Nacional de Avellaneda. Son líneas gruesas de color azul, que van formando las iniciales de la universidad. Al final de la misma está escrito el nombre completo.

En el lateral derecho de la pantalla está escrito, entre otras cosas: Hemos trabajado con Secretaría Académica, con docentes que conforman la comisión...

Imagen 19

A screenshot of a web form titled 'Accesibilidad - Destinado a personas con discapacidad'. The form includes several sections: 'Requerimientos de Accesibilidad Física' with a dropdown menu 'Seleccione una opción'; a red text label 'Destinado a personas con movilidad reducida'; 'Otro requerimientos de accesibilidad:' with a dropdown menu showing options like 'Materiales bibliográficos adaptados', 'Intérprete de Lengua de Señas', and 'Otras'; 'Domicilio del grupo familiar' with a dropdown menu 'Argentina'; 'País' with a dropdown menu 'Argentina'; and 'Localidad' with a dropdown menu 'Seleccione la localidad' and a 'Buscar' button.

La imagen es una captura de pantalla. En el margen superior izquierdo se encuentra el logotipo de la Universidad Nacional del Litoral. Es un rectángulo. En su interior, en el lado superior izquierdo, se encuentra un cuadrado de fondo azul con las iniciales de la universidad en color blanco. El resto del rectángulo es de color blanco y está escrito con letras azules el nombre completo de la universidad. Con color gris, está escrito Santa Fe y Argentina. Debajo del logo dice, entre otras cosas: Accesibilidad destinada a personas con discapacidad...

Imagen 20



Comenzamos con la difusión en colegios secundarios, luego realizamos difusión en carteles por los pasillos y en la entrada de la Facultad.
- Durante el proceso de inscripción online existe una pregunta: "¿Considera usted que posee alguna discapacidad?" Y ante la respuesta positiva se sugiere un contacto con ORADIS.
- En el seminario de verano para el ingreso se realizan pasadas por los cursos.
Una vez aprobado el ingreso los alumnos, para votar una clave que permita su inscripción y gestiones académicas, completan una encuesta en donde también se consulta si consideran que tienen alguna discapacidad. A su vez se realizan las preguntas:

Tenes dificultad o limitación permanente para...⁴

- Leer sin con anteojos o lentes puestos
- Oír sin cuando sea audifono
- Caminar o subir escalones
- Apoyarse algebras y/o aldar dependiendo de los exámenes
- Otro:

Si un alumno firma contacto con el área, se le envía un link para que completen una ficha online con mayor información. <http://goa.gti.fcma.edu.ar/WuJSMVnYxW1u4E3>

La imagen es una captura de pantalla. En el margen superior izquierdo se encuentra el logotipo de la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Buenos Aires. Es un círculo con doble línea. El fondo es de color blanco, en el que aparece la imagen de dos semicírculos invertidos, sobre los que se encuentran dos rectas perpendiculares en forma de cruz. A la derecha están las iniciales de la universidad. Abajo está escrito, con color negro, el nombre completo de la universidad.

Debajo del logo está escrito, entre otras cosas: Comenzamos con la difusión en colegios secundarios...

Imagen 21



Se entrega un cuadernillo de inscripción en el que aparece información sobre el Programa de Discapacidad del Ciclo Básico Común de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (PRODISUBA SEUBE- CBC) . El personal no docente que realiza las inscripciones ha recibido capacitación sobre la temática y, cuando se acerca un estudiante con discapacidad, completa una ficha. Esta ficha es enviada al Programa, quien realiza una entrevista a aquellos estudiantes que aceptan la propuesta. Este proceso se socializa con el Programa Discapacidad y Universidad dependiente de Rectorado. Cuando los estudiantes finalizan el CBC la información es enviada a los representantes de cada facultad.

La imagen es una captura de pantalla. En el margen superior izquierdo se encuentra el logotipo de la Universidad de Buenos Aires. Es un círculo de fondo blanco, con la imagen de una persona sentada. En uno de los lados está escrito con letras azules la sigla UBA. Abajo se encuentra escrito el nombre completo de la universidad.

Debajo del logo dice, entre otras cosas: Se entrega un cuadernillo de inscripción en el que aparece información sobre el programa de discapacidad...

Imagen 22



El sistema SIU-Guaraní registra la información de los estudiantes con discapacidad (si es que lo desea). Muchas veces no se puede acceder a esa información porque no existe la opción para que el usuario pueda compartir esa información con la Comisión de Discapacidad

La imagen es una captura de pantalla. En el margen superior izquierdo se encuentra el logotipo de la Universidad Nacional de Salta. Es un rectángulo vertical con líneas de color gris claro y fondo blanco; en la parte central se observa, en blanco y negro, el paisaje de una ciudad, con una leyenda que dice: mí sabiduría viene de esta tierra; en la parte inferior está escrito el nombre de la universidad.

En el lateral derecho de la pantalla se encuentra escrito, entre otras leyendas: El sistema SIU-Guaraní registra la información de los estudiantes con discapacidad (si es que lo desea).

Anexo II Documentos del proceso de institucionalización

ACTA CONSTITUTIVA DE LA COMISIÓN PROVISORIA INTERUNIVERSITARIA PARA LA DISCAPACIDAD*

En la ciudad de Mar del Plata, a los diez días del mes de septiembre de 1994, se reúnen representantes de las Universidades Nacionales y participantes del «II Encuentro interuniversitario sobre la problemática de la discapacidad», realizado entre el 8 y el 10 del corriente. Estos deciden constituir una Comisión Provisoria Interuniversitaria para la Discapacidad, en cumplimiento de las conclusiones y recomendaciones del I y II Encuentros y con el objeto de crear una Comisión permanente sobre el tema.

Sus integrantes se comprometen a realizar las siguientes acciones inmediatas:

- a) Elevar las conclusiones del Encuentro que culmina en la fecha a las autoridades universitarias y otros organismos afines.
- b) Informar sobre la constitución de esta Comisión Provisoria e invitar a las distintas Universidades a que envíen su representación a la reunión a efectuarse en la ciudad de Mar del Plata, los días 14 y 15 de abril de 1995.
- c) Elaborar el temario a tratar en dicha reunión y aportar información pertinente, incluyendo la propuesta de objetivos y funciones para la Comisión permanente.
- d) Procurar, conjuntamente con la Comisión Nacional Asesora para la Integración de personas discapacitadas, dar cumplimiento al Decreto N° 1027/94, Anexo 6°.

LA COMISIÓN PROVISORIA QUEDA CONSTITUIDA DEL SIGUIENTE MODO:

COORDINADORA

TO Liliana Díaz - Universidad Nacional de Mar del Plata.

SECRETARIA

Lic. Amelia Dell'Anno - Universidad Nacional de Mar del Plata.

CO-SECRETARIA

Lic. Nuncia Di Iorio - Universidad Nacional de Mar del Plata.

VOCALES

Dr. Emiliano Alvarez - Universidad Nacional de La Pampa.

Dr. Alfonso Maria - Universidad Nacional de La Pampa.

Dr. Albor Cantard - Universidad Nacional del Litoral.

Arq. Clotilde Amengual - Universidad de Buenos Aires.

Arq. Rosa Connio - Universidad de Buenos Aires.

Prof. Susana Contino Universidad Nacional de La Plata.

Lic. Humberto Lovecchio - Universidad Nacional de la Patagonia Juan Bosco.

Estudiante Carlos Matos - Universidad Nacional de Mar del Plata.

Estudiante Rosario Comaleras - Universidad Nacional de Entre Ríos.

*Documento histórico proporcionado por la primera Coordinadora TO Liliana Díaz

ANTECEDENTES (PROYECTO DE ESTATUTO ELEVADO AL CIN QUE NO FUERA INCORPORADO EN EL TEXTO DE LA RESOLUCIÓN DE APROBACIÓN DEL CIN).

HISTORIA, HITOS EN LA TRAYECTORIA DE LA COMISIÓN DOCUMENTOS Y CONTEXTO PREVIOS A LA CONSTITUCIÓN COMO RED DEL CIN

COMISIÓN REDACTORA

Ariel Librandi (UNLu) / Alicia Reparaz (UNCuyo) / Sandra Katz (UNLPI), María del Carmen Vaquero (UNS), Marcela Méndez (UNLA), Bibiana Missischia (UNRN), Natalia Pieroni (UNR) y Esteban Kipen – Alfonsina Angelino (UNER). Miembros de la Comisión Ejecutiva.

Aportes: Gustavo Goyochea (UNGS) / Carolina Orcola - Marcela Borrás (UTN – Reg. Rcia).

Coordinación: Julio Putallaz. Coordinador Ejecutivo (UNNE).

En el año 1992 se realizó en Mar del Plata, organizada por la Secretaría de Extensión Universitaria a través del programa Discapacidad y Equiparación de Oportunidades el 1º Encuentro Interuniversitario sobre la problemática de la discapacidad. En septiembre de 1994 se llevó a cabo el 2º Encuentro Interuniversitario sobre la problemática de la discapacidad, organizado nuevamente por la Universidad Nacional de Mar del Plata. De las conclusiones se desprende la reivindicación a la defensa del principio de igualdad de los derechos constitucionales de las personas con discapacidad. Como resultado del 2º Encuentro Interuniversitario se creó la Comisión Provisoria Interuniversitaria para la discapacidad, que funcionó hasta convertirse en la Comisión Interuniversitaria para la integración de las Personas con Discapacidad, en noviembre de 1995.

La Comisión Interuniversitaria para la integración de las Personas con Discapacidad se planteó la misión de defender el principio constitucional de igualdad de derechos, tendientes a la equiparación de oportunidades en favor de las personas con discapacidad teniendo en cuenta las siguientes funciones: a) orientar, asesorar y propiciar condiciones equitativas de ingreso y desempeño en la Universidad de alumnos, docentes, no docentes y graduados con discapacidad; b) difundir la temática de la discapacidad y promover la reflexión sobre ella en el seno de la comunidad y la Universidad y c) fomentar el intercambio de conocimientos y experiencias entre las universidades del país y del extranjero. La Comisión solicitó a las universidades nacionales la designación de representantes (en calidad de oficiales) e invitó

a participar a diferentes organismos nacionales y extranjeros. Promovió la realización de jornadas de trabajo, de encuentros interuniversitarios y firmó un acta acuerdo con la Red Universitaria de Educación Especial (RUEDES).

En octubre de 1996 la Universidad Nacional del Litoral organizó el 3° Encuentro Interuniversitario, en la ciudad de Santa Fe.

La Universidad Nacional de La Plata en el año 2002 realizó las 1° Jornadas Nacionales Universidad y Discapacidad, donde se convocó a todas las universidades a retomar al trabajo en la Comisión, acordaron reunirse nuevamente en dicha universidad en octubre de 2003 y en ese nuevo encuentro se resolvió cambiar el nombre por el de Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos (CIDyDDHH).

En 2003 fue el 2° encuentro organizado por la Universidad Nacional del Comahue; en el 2005 el 3° encuentro organizado por la Universidad Nacional de Entre Ríos; en el 2006 el 4° encuentro organizado por la Universidad Nacional de Buenos Aires; en el 2008 el 5° encuentro organizado por la Universidad Nacional de Tucumán y así se continuó con el año 2010 el 6° encuentro en la Universidad Nacional de Cuyo; en el año 2012 el 7° encuentro se realizó en la Universidad Nacional de Río Cuarto; el 8° encuentro fue en el año 2014 en la Universidad Nacional de General Sarmiento y el 9° encuentro en la Universidad Nacional del Nordeste en el año 2016. En la actualidad más de cuarenta universidades miembros del CIN participan de este espacio interuniversitario.

La Comisión concretó en 2011 una primera publicación bajo el nombre “Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos - Estado actual de las Políticas de Educación Superior en las Universidades Nacionales”, que incluyó artículos de veinte experiencias en universidades nacionales e incorporó el texto del Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas y el Reglamento de la Comisión. Este texto fundacional se incorpora en esta segunda publicación de RID.

A lo largo de este tiempo se desempeñaron como coordinadores del espacio la Lic. Graciela Díaz (UNMdPl. 1994 a 2006), la Dra. Alejandra Grzona (UNCuyo. 2006 a 2008), la Prof. Sandra Katz (UNLPl. 2008 a 2010), el Prof. Darío Mamani (UNT. 2010 a 2014) y la Lic. Marcela Méndez (UNLA, 2014 a 2017) y se contó con el valioso aporte de referentes indiscutidos en el campo de la discapacidad como la Arq. Nora Demarchi y el Prof. Cayetano De Lella. Se realizaron varias gestiones para lograr la institucionalización ante el CIN habiéndose presentado una propuesta de conformación como Red a inicios del año 2014.

A los fines de su constitución, alrededor de dos terceras partes de las instituciones universitarias que integran el CIN que cuentan con áreas o desa-

rollos en la temática involucrada han confirmado recientemente su interés en participar designando representantes en el Registro habilitado por el CIN para tal fin.

El estatuto definitivo surge de una nueva propuesta a partir de la presentación que efectuara la actual Comisión Ejecutiva al CIN en mayo de 2017 y luego de la primera reunión anual de la Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos celebrada el 20 de abril de 2017. Su articulado fue considerado en asamblea en la 3º reunión plenaria que sesionó en la sede del CIN en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires el 29 de septiembre de 2017 y luego de que el Comité Ejecutivo del CIN declarara de interés institucional la temática de la CIDyDDHH y autorizara su incorporación como red-organización interuniversitaria en los términos del Ac. Pl. N° 1012/17 (Resol. N° 1257/17 – Comité Ejecutivo. 28 de septiembre de 2017). Bajo el nombre de Red Interuniversitaria de Discapacidad y con los objetivos, funciones y espíritu descritos en los Arts. 1º, 2º y 3º (Cap. 1ro. “Naturaleza y fines. Marco”) se perfeccionó su redacción volcando las resoluciones y acuerdos alcanzados en dicho encuentro.

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 20 de marzo de 2018



Fotografía 1: El primer antecedente de la Comisión Interuniversitaria, se remonta al 2º Encuentro Interuniversitario sobre la problemática de la discapacidad, realizado en la Universidad Nacional de Mar del Plata en septiembre de 1994.



Fotografía 2: Jornada de trabajo de la Primera Reunión del año 2017, en el patio del Campus Miguelete de la UNSAM. Autoridades de la universidad anfitriona junto a los representantes institucionales de las universidades públicas que participaban al momento de la CID y DDHH. San Martín, Prov. de Buenos Aires, 20 de abril de 2017.



Varios

REDES-ORGANIZACIONES INTERUNIVERSITARIAS DEPENDIENTES DEL CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL. Reglamento

**Acuerdo Plenario N°1012/17
Junín, 31 de marzo de 2017**

VISTO:

el Ac. Pl. N° 903/14 de fecha de 28 de marzo de 2014; y

CONSIDERANDO:

que por dicho acuerdo plenario se aprobó el reglamento de funcionamiento de las organizaciones interuniversitarias creadas por el CIN denominadas redes;

que el entonces vigente artículo 28 del Estatuto del CIN establecía con respecto a las redes que "serán creadas y ajustarán sus requisitos y funcionamiento a la reglamentación que a tal efecto establezca el Plenario de Rectores";

que por el Ac. Pl. 995/16 de fecha 30 de septiembre de 2016 se resolvió modificar el artículo 28 del Estatuto y se establecieron, en su artículo primero que "serán creadas y ajustarán sus requisitos y funcionamiento a la reglamentación que, a tal efecto, establezca el Plenario de Rectores, siendo su coordinador el Presidente o Vicepresidente de la comisión que en su cuerpo se constituyó. En el caso de tener más de una red a cargo de una misma comisión, se podrá designar como coordinador de la red a un rector en funciones";

que, conforme resulta de la cláusula transitoria, dicha modificación entrará en vigencia a partir del Plenario ordinario de marzo de 2017;

que, sin perjuicio de la referida adecuación, se advierte la necesidad de introducir cambios a dicha reglamentación en procura de optimizar la gestión de las redes y organizaciones interuniversitarias;

que, a su vez, en relación con la Asociación de Rectorías Universitarias Nacionales Argentinas (ARUNA), se deberá tener una consideración especial en cuanto a los plazos para adecuar su estatuto ya que cuenta con personería jurídica como asociación civil;

que, consecuentemente, se procede derogar el Ac. Pl. N° 903/14 y su anexo y dictar una nueva reglamentación conforme las pautas que resultan de la reforma estatutaria y necesidades propias de una procurada mejor gestión, todo ello como forma de homogenizar su aplicación a todas las redes y comenzar su efectiva vigencia a partir de la fecha prevista.

Por ello,

**EL CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL
ACUERDA:**

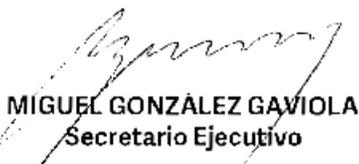
Artículo 1º: Aprobar el "Reglamento de redes y organizaciones interuniversitarias dependientes del Consejo Interuniversitario Nacional" obrante en el anexo que integra el presente acuerdo.

Artículo 2º: Derogar, en consecuencia del artículo anterior, el Ac. Pl. N° 903/14 del 28 de marzo de 2014 y su anexo.

Artículo 3º: Las redes y organizaciones interuniversitarias que no ajusten o adecuen su funcionamiento a lo que se establece en el presente acuerdo y en su reglamentación quedarán desvinculadas del CIN y deberán omitir utilizar el nombre o los símbolos propios del Consejo en el futuro o invocar su pertenencia a él.

Artículo 4º: Delegar en el presidente del CIN el dictado de las normas transitorias y complementarias y establecer el plazo para la adecuación de los estatutos de las redes, especialmente, para ARUNA y organizaciones Interuniversitarias que permitan implementar, en cada caso, la presente reglamentación.

Artículo 5º: Regístrese, dese a conocer y archívese.


MIGUEL GONZÁLEZ GAVIOLA
Secretario Ejecutivo


GUILLERMO R. TAMARIT
Presidente

REGLAMENTO DE REDES DEPENDIENTES DEL CIN

OBJETO Y FUNCIONES

ARTÍCULO 1º

Podrán constituirse en el seno del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) las REDES - ORGANIZACIONES INTERUNIVERSITARIAS (R-OI) tales como CONSORCIOS u otras formas de organización asociativa que se dediquen a la consideración, análisis y/o elaboración de propuestas, gestiones u organización de servicios comunes, relativos a temas sectoriales o multisectoriales que hagan al que hacer universitario.

ARTÍCULO 2º

El nombre, tipo de objetivo y funciones de cada R-OI acompañados de un proyecto de estatuto deberán ser propuestos al solicitar su constitución y serán aprobados por el Comité Ejecutivo del CIN, conjuntamente con su pertenencia a una correspondiente comisión permanente.

A los fines de su constitución, se requerirá, como número mínimo de miembros, dos terceras partes de las instituciones universitarias que integran el CIN que cuenten con áreas o desarrollos en la temática involucrada.

El objeto de la R-OI deberá estar de acuerdo con los intereses y principios rectores de las instituciones universitarias nacionales y enmarcado por las definiciones y abordajes que efectúe el CIN mediante sus acuerdos plenarios, resoluciones de Comité Ejecutivo y los documentos de trabajo. Sus propuestas no serán vinculantes, sino orientativas y en la dirección de un desarrollo solidario del sistema universitario y su vinculación con la sociedad.

COMPOSICIÓN

ARTÍCULO 3º

Cada R-OI estará conformada por un representante de cada institución universitaria miembro del CIN que optase por incorporarse. El pedido de incorporación deberá emanar de la máxima autoridad de cada institución universitaria que, estatutariamente, corresponda. Su incorporación será registrada por la Secretaría Ejecutiva.

Las instituciones universitarias miembros de la R-OI podrán designar un representante suplente para que lo reemplace en caso de ausencia o finalización de las funciones del titular en dicha institución universitaria.



ARTÍCULO 4º

La designación de cada representante deberá ser hecha por las autoridades de cada institución universitaria que estatutariamente corresponda. Los cargos no son nominales, sino que corresponden a la institución representada.

La Secretaría Ejecutiva llevará el registro actualizado de las instituciones universitarias nacionales integrantes de cada R-OI como, asimismo, de los respectivos representantes designados por cada una de ellas.

ÓRGANOS DE GOBIERNO Y GESTIÓN

ARTÍCULO 5º

Los órganos de gobierno de la R-OI serán la Asamblea, el Rector Coordinador y la Comisión Ejecutiva.

DE LA ASAMBLEA:

ARTÍCULO 6º

La Asamblea es el órgano superior de gobierno de la R-OI. Las reuniones de la Asamblea podrán ser ordinarias o extraordinarias.

ARTÍCULO 7º

Los acuerdos alcanzados en Asamblea serán adoptados por mayoría simple de votos de los representantes presentes de cada una de las instituciones universitarias que integran la R-OI.

En caso de empate de votos, define quien preside la Asamblea.

ARTÍCULO 8º

El quórum de la Asamblea se formará con la presencia de la mitad más uno de los representantes miembros de la R-OI.

ARTÍCULO 9º

La Asamblea de la R-OI deberá reunirse en sesión ordinaria con antelación a cada Plenario del CIN y será presidida por el Rector Coordinador. En caso de ausencia, lo reemplazará el Coordinador Ejecutivo si el Rector Coordinador así lo dispone. Se establece un máximo de tres reuniones anuales.

ARTÍCULO 10º

Las convocatorias a las Asambleas ordinarias o extraordinarias serán efectuadas por el Rector Coordinador, quien fijará el lugar de reunión en acuerdo con la Comisión Ejecutiva de la R-OI.

En el caso de que fuera solicitada por un miembro de la R-OI, la convocatoria deberá estar avalada por el 50 por ciento de los representantes del total de las instituciones integrantes de la R-OI con



El Rector Coordinador será asistido en su gestión por la Comisión Ejecutiva que estará constituida por NUEVE (9) miembros elegidos por la Asamblea ordinaria de la R-OI por el término de DOS (2) años. Se recomienda que sea al menos un referente por cada región geográfica de conformidad con la distribución que realizan los CPRES.

Las designaciones recaen sobre los representantes de las instituciones universitarias miembro. En caso de reemplazo como representantes, la condición se trasladará al reemplazante que designe dicha institución. Está permitido ser reelegidos por un solo período consecutivo.

Solo con intervalo de un período de dos (2) años se podrá volver a conformar la Comisión Ejecutiva.

El comienzo y vigencia de la designación de los integrantes de la Comisión Ejecutiva de la R-OI deberá coincidir con el inicio y vigencia del mandato de las autoridades designadas en los términos de los artículos 17 y 20 del Estatuto del CIN.

El Rector Coordinador, en la primera sesión de la Comisión Ejecutiva y en consulta con sus miembros, designará al Coordinador Ejecutivo por el término de su función entre los NUEVE (9) integrantes.

ARTÍCULO 14°

La Comisión Ejecutiva tendrá las siguientes funciones:

- a) Hacer cumplir los acuerdos de la Asamblea.
- b) Elevar al Rector Coordinador un informe semestral de las actividades de la R-OI.
- c) Mantener en la sede del CIN el archivo oficial de toda la documentación que produzca la R-OI.
- d) Promover estudios y proyectos sobre el desarrollo de actividades propias de cada R-OI.
- e) Preparar la memoria anual para la Asamblea y las rendiciones de cuentas cuando correspondiera para elevarlas al Rector Coordinador.
- f) Proponer al Rector Coordinador representantes para asistir a conferencias especializadas u otros eventos del mismo carácter.
- g) Proponer al Rector Coordinador la resolución de las cuestiones no previstas en este estatuto.
- h) Informar a los miembros de la R-OI sobre las resoluciones que tome.
- i) Participar en todas y cada una de las reuniones de la Comisión del CIN respectiva con la presencia de al menos DOS (2) de sus miembros.

ARTÍCULO 15°

La Comisión Ejecutiva de la R-OI se reunirá en sesión por convocatoria del Rector Coordinador, quien fijará el lugar y la fecha de la reunión.



El Rector Coordinador será asistido en su gestión por la Comisión Ejecutiva que estará constituida por NUEVE (9) miembros elegidos por la Asamblea ordinaria de la R-OI por el término de DOS (2) años. Se recomienda que sea al menos un referente por cada región geográfica de conformidad con la distribución que realizan los CPRES.

Las designaciones recaen sobre los representantes de las instituciones universitarias miembro. En caso de reemplazo como representantes, la concisión se trasladará al reemplazante que cesigne dicha institución. Está permitido ser reelegidos por un solo período consecutivo.

Solo con intervalo de un período de dos (2) años se podrá volver a conformar la Comisión Ejecutiva.

El comienzo y vigencia de la designación de los integrantes de la Comisión Ejecutiva de la R-OI deberá coincidir con el inicio y vigencia del mandato de las autoridades designadas en los términos de los artículos 17 y 20 del Estatuto del CIN.

El Rector Coordinador, en la primera sesión de la Comisión Ejecutiva y en consulta con sus miembros, designará al Coordinador Ejecutivo por el término de su función entre los NUEVE (9) integrantes.

ARTÍCULO 14°

La Comisión Ejecutiva tendrá las siguientes funciones:

- a)** Hacer cumplir los acuerdos de la Asamblea.
- b)** Elevar al Rector Coordinador un informe semestral de las actividades de la R-OI.
- c)** Mantener en la sede del CIN el archivo oficial de toda la documentación que produzca la R-OI.
- d)** Promover estudios y proyectos sobre el desarrollo de actividades propias de cada R-OI.
- e)** Preparar la memoria anual para la Asamblea y las rendiciones de cuentas cuando correspondiera para elevarlas al Rector Coordinador.
- f)** Proponer al Rector Coordinador representantes para asistir a conferencias especializadas u otros eventos del mismo carácter.
- g)** Proponer al Rector Coordinador la resolución de las cuestiones no previstas en este estatuto.
- h)** Informar a los miembros de la R-OI sobre las resoluciones que tome.
- i)** Participar en todas y cada una de las reuniones de la Comisión del CIN respectiva con la presencia de al menos DOS (2) de sus miembros.

ARTÍCULO 15°

La Comisión Ejecutiva de la R-OI se reunirá en sesión por convocatoria del Rector Coordinador, quien fijará el lugar y la fecha de la reunión.



Las sesiones serán presididas por el Rector Coordinador. En su ausencia, será reemplazado por el Coordinador Ejecutivo solo si el Rector Coordinador así lo determina.

El Coordinador Ejecutivo redactará el informe de cada reunión de la Comisión Ejecutiva y lo elevará al Rector Coordinador en un término no mayor a DIEZ (10) días hábiles de finalizada.

Todo integrante de la Comisión Ejecutiva podrá solicitar al Rector Coordinador la citación a reunión al invocar los motivos y el temario a considerar.

Compete al Rector Coordinador la coordinación y comunicación entre la R-OI y la comisión del CIN a la que pertenece la R-OI.

ARTÍCULO 16°

El Coordinador Ejecutivo tendrá a su cargo la gestión administrativa de la R-OI conforme a las facultades y competencias que le sean asignadas por la Asamblea y/o por el Rector Coordinador.

En caso de ausencia temporaria, será reemplazado, provisoriamente, por uno de los restantes integrantes de la Comisión Ejecutiva en acuerdo con el Rector Coordinador.

La Coordinación Ejecutiva tendrá a su cargo la elaboración de los informes específicos que le sean asignados por el Rector Coordinador o que estime necesarios o de interés para la administración de la R-OI.

Asimismo, será competencia del Coordinador Ejecutivo la elaboración del proyecto del informe general anual que debe ser presentado ante la Asamblea. Con razonable antelación, dicho proyecto debe ser puesto en conocimiento del Rector Coordinador y de la Comisión Ejecutiva. El informe aprobado será girado a la Asamblea de la R-OI para su tratamiento.

La Coordinación Ejecutiva, a través del Rector Coordinador, elevará a la comisión permanente del CIN a la que pertenece la R-OI el informe general anual aprobado por la Asamblea de la R-OI. Dicha elevación debe efectuarse con la debida y suficiente antelación, de modo tal que, a su vez, pueda ser presentado ante el Comité Ejecutivo del CIN por el Rector Coordinador, previo a la primera reunión anual del Plenario de Rectores ordinario del CIN.

De igual modo, la Coordinación Ejecutiva, a través de Rector Coordinador, elevará los informes específicos que soliciten la comisión permanente del CIN respectiva, o el Comité Ejecutivo del CIN y/o el Plenario de Rectores del CIN.

El Coordinador Ejecutivo deberá informar fehacientemente al Comité Ejecutivo del CIN la nómina de los integrantes de la Comisión Ejecutiva de la R-OI elegidos por la Asamblea.

Asimismo, le compete informar a los miembros de la R-OI sobre las resoluciones que adopte la Comisión Ejecutiva.

ARTÍCULO 17°

Quienes ocupen cargos dentro de la Comisión Ejecutiva de la R-OI podrán ser removidos y/o reemplazados antes de finalizar su mandato, únicamente, por Asamblea o por los miembros de la Comisión Ejecutiva "ad referéndum" de aquella. Serán causales de remoción o reemplazo el incumplimiento de sus responsabilidades y funciones dentro de la Comisión Ejecutiva o haber actuado en perjuicio de la R-OI.

DE LOS FONDOS DE LA RED

ARTÍCULO 18°

La R-OI podrá recaudar fondos para actividades especiales pero, en todos los casos, deberán contar con la autorización previa del Comité Ejecutivo del CIN.

Todos los fondos deberán ser percibidos y administrados por el CIN o por la universidad que este disponga.

ARTÍCULO 19°

El CIN podrá afectar, especialmente, fondos a las actividades de la R-OI y designar un responsable y el procedimiento a seguir para la correspondiente rendición. Los fondos podrán ser los que se mencionan a continuación, aunque el carácter no es taxativo:

- a) Los aportes realizados por las instituciones universitarias nacionales que integran la R-OI.
- b) Los aportes y subsidios que otorguen entidades gubernamentales o no gubernamentales a nivel nacional o internacional para el cumplimiento de sus fines.
- c) Donaciones.
- d) Otros ingresos con afectación específica que, por cualquier concepto, pudiera obtener.



NOTA DE RECTORA DE LA UNNE AL SECRETARIO EJECUTIVO DEL CIN. INICIO DEL PROCESO DE RECONOCIMIENTO COMO RED DEL CIN. S/EXP. N° 220/17 CIN.



Universidad Nacional del Nordeste
Rectorado

CORRIENTES, 15 de mayo de 2017

Al Señor
Secretario Ejecutivo del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN)
C/ MIGUEL GONZALEZ GAVIOLA
Su Despacho.-

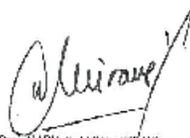
Ref.: Eleva nota del Coordinador Ejecutivo de la Comisión Interuniversitaria "Discapacidad y Derechos Humanos" luego de su Resolución del 20 y 21 de abril de 2017.

Me dirijo a Ud., y por su intermedio a los Sres. Rectores que presiden la Comisión de Extensión, Bienestar y Vinculación Territorial, a efectos de elevar nota del Coordinador Ejecutivo de la Comisión Interuniversitaria "Discapacidad y Derechos Humanos" en representación de esta Universidad, por la cual esta Comisión adhiere a la Reglamentación dispuesta en el último Acuerdo Plenario para Rectorías y Organizaciones Interuniversitarias dependientes del CIN.

En la misma, el Mg. Julio Putallaz en representación de las universidades que participan de esta Comisión luego de la Primera Reunión del año celebrada el 20 y 21 de abril p.m.c. p.d., solicita formalmente iniciar el proceso de reconocimiento como Red/Organización Interuniversitaria, en virtud de los valiosos resultados alcanzados en materia de inclusión y accesibilidad a la educación superior y lo agenda futuro atento a lo establecido en la Ley de Educación Superior y la Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad.

A tal efecto acompaña el Acta de la referida reunión en que se prestó conformidad al Reglamento aprobado en Acuerdo Plenario N° 1012/17, un informe del último período de gestión (2015 - 2017), el Reglamento vigente, la Agenda preliminar de Ejec. Prioritarios y una Propuesta del Proceso de transición para la adecuación a los términos de la referida reglamentación.

Sin otro particular, luego propicia la oportunidad para saludar a Ud. muy atentamente.-


Dra. MARIA OLIMIA MIRAVALLAS
RECTORA
UNNE CORRIENTES, ENTRE RIOS

Se adjunta Carpeta anillada con documental de retención y ocho (8) folios foliados e inicialados s/Exp. N° 01-2017-0425T.
Universidad Nacional del Nordeste - Rectorado
26 de Mayo 853 - W34003CH Corrientes, Argentina
Teléfono: 54 376 4425094 / 4424678 - Mail: rctorada@unne.edu.ar

MESA DE ENTRADAS
CIN
07/05/2017

NOTA DEL COORDINADOR EJECUTIVO DE LA CIDYDDHH A RECTORA DE LA UNNE. S/EXP. N° 01-2017-04251. 15/05/2017.



COMISIÓN INTERUNIVERSITARIA:
DISCAPACIDAD Y
DERECHOS HUMANOS



CORRIENTES, 15 de mayo de 2017

A La Señora
Rectora de la Universidad Nacional del Nordeste
Prof. MARIA DELFINA VEIRAVE
Su Despacho.-

Ref: Solicitud de elevación al CIN para iniciar el Proceso de reconocimiento como Red/OI de la Comisión Interuniversitaria "Discapacidad y Derechos Humanos".

Me complace dirigirme a Ud., y por su intermedio al Secretario Ejecutivo y Sres. Rectores que presiden la Comisión de Extensión, Bienestar y Vinculación Territorial del Consejo Interuniversitario Nacional, en mi calidad de Coordinador Ejecutivo de la Comisión Interuniversitaria "Discapacidad y Derechos Humanos" en representación de esta Universidad, a efectos de informarles la adhesión de esta Comisión a la Reglamentación dispuesta para Redes y Organizaciones Interuniversitarias dependientes del CIN.

Por la presente y en nombre de las cuarenta y dos universidades que participan de esta Comisión, elevo la solicitud formal para iniciar el proceso de reconocimiento como Red/Organización Interuniversitaria conforme a lo resuelto en la Primera Reunión del año celebrada el 20 y/o 21 de abril pmo. pdo. en Buenos Aires para lo cual adjunto el Acta de la referida reunión en que se prestó conformidad al Reglamento para Redes y Organizaciones Interuniversitarias dependientes del CIN (Acuerdo Plenario N° 1012/17), y se facultó a la Coordinación y Comité Ejecutivo para realizar las gestiones correspondientes.

Acompaño a esta presentación avalada por la totalidad de miembros del Comité Ejecutivo, los fundamentos que acreditan el trabajo realizado a lo largo de estos años y que hacen necesario un espacio específico para gestionar el tema desde una perspectiva de derechos y el modelo social de la discapacidad, el Informe del último periodo de gestión (2015 – 2017), el Reglamento vigente, la Agenda preliminar de Ejes Prioritarios y una Propuesta del Proceso de transición para la adecuación a los términos de la referida reglamentación.

Dada la necesidad de profundizar el abordaje interuniversitario de la temática en términos de lo establecido en la Ley de Educación Superior y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad - hoy con rango constitucional en la República Argentina - y en vistas a los valiosos y alentadores resultados alcanzados por este espacio, solicito se realicen los mayores esfuerzos impulsando las gestiones institucionales y técnicas que sean necesarias para consolidar el espacio de trabajo y alcanzar el objetivo de lograr la definitiva institucionalización, para lo cual quedo a disposición junto a los miembros del Comité Ejecutivo.

Agradeciendo su permanente apoyo, hago propicia la oportunidad para saludar a Ud. con atenta y distinguida consideración.

MR JULIO ENRIQUE PUTALAZ
COORDINADOR EJECUTIVO
(DIRECCIÓN INTERUNIVERSITARIA DISCAPACIDAD Y DERECHOS HUMANOS)

Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos. Dependiente de la Comisión de Extensión, Bienestar Universitario y Vinculación Territorial del Consejo Interuniversitario Nacional.
Coordinación Ejecutiva: Universidad Nacional del Nordeste – Rectorado. 25 de mayo 868 – W3400BCH Corrientes, Argentina. Telefax. +54 0379 4425064 /4424678 – Email UNNE Secretaría Privada: sprivada@unne.edu.ar; Email CIDyDDHH: interuniversitariadiscapacidad@gmail.com / Web: discapacidad.org.ar

**RESOL. P. N° 375/17 - CIN. OBLIGATORIEDAD DE ADECUACIÓN DE REDES Y OI
A RESOL. N° 1012/17. 24/08/2017.**



Varios

**REDES - ORGANIZACIONES INTERUNIVERSITARIAS DEPENDIENTES DEL
CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL. Cláusulas transitorias**

**Resolución P N°375/17
Buenos Aires, 24 de agosto de 2017**

VISTO:

el Ac. Pl. N° 1012/17 por el que se aprobó el reglamento de funcionamiento de las organizaciones Interuniversitarias y redes dependientes del CIN; y

CONSIDERANDO:

que en el artículo 4° del mencionado acuerdo se delegó en el presidente del CIN el dictado de las normas transitorias y complementarias, así como establecer el plazo para la adecuación de los estatutos de las redes y las organizaciones Interuniversitarias para que pueda aplicarse correctamente dicho acuerdo plenario;

que, asimismo, se reconoce que la Asociación de Radiodifusoras Universitarias Nacionales Argentinas (ARUNA) atraviesa una situación particular por tener personería jurídica propia, lo que puede demandar un periodo especial para su adecuación.

Por ello,

**EL PRESIDENTE DEL
CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL**

Resuelve:

Artículo 1°: Establecer que todas las Redes - Organizaciones Interuniversitarias dependientes de este Consejo deberán adecuar sus estatutos y normas internas a la reglamentación aprobada por el Ac. Pl. N° 1012/17, antes del Plenario de Rectores a celebrarse en marzo /abril de 2018.

Artículo 2°: Especificar que por tratarse de un caso especial, la Asociación de Radiodifusoras Universitarias Nacionales Argentinas (ARUNA) podrá solicitar una prórroga, justificando la necesidad de un proceso de adaptación que requerirá mayor tiempo por cuanto registra personería jurídica propia.

Artículo 3°: Fijar que, a partir de la vigencia de la presente resolución y hasta tanto se encuentren vigentes sus designaciones, los actuales

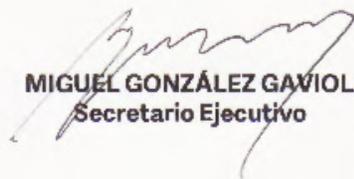
integrantes de las comisiones ejecutivas de cada red en los términos del artículo 13 del anexo del derogado Ac. Pl. N° 903/14 integrarán en cada caso la comisión ejecutiva prevista en el artículo 13 del reglamento contenido en el anexo del Ac. Pl. N° 1012/17.

Artículo 4º: Establecer que los coordinadores y vice-coordinadores que fueron designados en los términos del apartado primero in fine del artículo 13 del derogado reglamento cesarán en sus designaciones como tales, sin perjuicio de que puedan ser designados nuevamente como coordinadores ejecutivos por el Sr. Rector Coordinador de esa red.

Artículo 5º: Determinar que los mandatos de dos años de los integrantes de la Comisión Ejecutiva, designados en los términos del reglamento del derogado Ac. Pl. N° 903/14, que vencieran con anterioridad a la celebración del Plenario de Rectores previsto para marzo de cada año en orden a los términos de los artículos 17 y 20 del Estatuto del CIN, quedarán prorrogados hasta el Plenario de Rectores de marzo/abril de 2018, y deberán asumir a partir de entonces los nuevos integrantes, conforme lo previsto en el apartado cuarto del artículo 13 del reglamento del Ac. Pl. N° 1012/17, por lo que deberán sustanciarse los correspondientes procedimientos electorales.

Artículo 6º: Determinar que los mandatos que excedieran a la celebración del Plenario previsto para marzo de cada año cesaran al tiempo de celebrarse el correspondiente Plenario de Rectores, y deberán asumir a partir de entonces los nuevos integrantes, conforme lo previsto en el apartado cuarto del artículo 13 del reglamento del Ac. Pl. N° 1012/17.

Artículo 7º: Regístrese, dése a conocer y archívese.


MIGUEL GONZÁLEZ GAVIOLA
Secretario Ejecutivo


RODOLFO A. TECCHI
Presidente

RESOL. CE N° 1257/17 - CIN. DECLARACIÓN DE INTERÉS DE LA TEMÁTICA DE LA CIDYDDHH. 28/09/2017.



**Comisión de Extensión, Bienestar Universitario y Vinculación Territorial
COMISIÓN INTERUNIVERSITARIA DE DISCAPACIDAD Y DERECHOS HUMANOS**

**Resolución CE N° 1257/17
Pergamino, 28 de septiembre de 2017**

VISTO:

el pedido de ser incorporada al CIN, en el marco de lo dispuesto por el Ac. Pl. N° 1012/17, de la Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos; y

CONSIDERANDO:

que la Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos viene trabajando dentro de la Comisión de Extensión, Bienestar Universitario y Vinculación Territorial;

que, a su vez, sus objetivos son promover, orientar y asesorar el cumplimiento de leyes y normativas que cautelan los derechos de las personas con discapacidad tendientes a hacer de la universidad un ámbito accesible e incluyente;

que dicha temática resulta de interés para el CIN en orden a los objetivos, alcances y funciones de esta institución, conforme lo contemplado en los artículos 1, 2 y concordantes del Estatuto vigente;

que, sin perjuicio de las instituciones integrantes de este Consejo que participan al presente de dicha red, corresponderá hacer saber a todo el resto la propuesta de constitución de la Red;

que aquellas instituciones que tengan o cuenten con áreas o desarrollos en la temática involucrada deberán hacer saber a este Consejo su voluntad de participar en la red;

que, sin perjuicio de ello, se tiene presente que la Red solo cuenta con la participación de 42 de las 66 instituciones universitarias integrantes de este Consejo, por lo que corresponderá hacer saber al resto que pueden manifestar su voluntad de participar y designar su representante si se aspira a constituirse como red - organización interuniversitaria del CIN;

que, además, debe solicitarse a dicha Comisión la adecuación de su denominación;

que corresponde tener presente la propuesta de reglamento presentada por dicha Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos para su evaluación;

que, hasta tanto no se satisfagan los recaudos referidos, no se procederá a su incorporación como organización interuniversitaria en los términos del Ac. Pl. N° 1012/17.

Por ello,

**EL COMITÉ EJECUTIVO DEL
CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL
RESUELVE:**

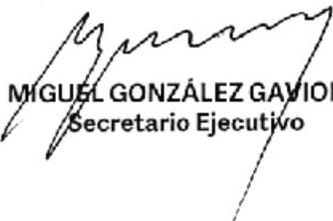
Artículo 1º: Declarar de interés institucional la temática que hace a objeto y finalidad la Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos y, en virtud de ello, su incorporación como red - organización interuniversitaria en los términos del régimen previsto en el Ac. Pl. N° 1012/17.

Artículo 2º: Poner en conocimiento de las instituciones universitarias miembros del CIN el presente acuerdo a los efectos de que aquellas instituciones que al presente no participan de la Red hagan saber su voluntad de sumarse.

Artículo 3: Solicitar que las instituciones universitarias miembros del Consejo designen un representante ante la Red en los términos previstos por el sistema de representaciones (Resol. CE N° 1260/17).

Artículo 4: Solicitar a la Comisión la adecuación de su denominación en los términos del Ac. Pl. N° 1012/17 como presupuesto previo a todo proceso de incorporación como red - organización interuniversitaria perteneciente a esta Consejo.

Artículo 5: Regístrese, dése a conocer y archívese.


MIGUEL GONZÁLEZ GAVIOLA
Secretario Ejecutivo


RODOLFO A. TECCHI
Presidente

NOTA DE COORDINADOR EJECUTIVO DE LA CIDYDDHH AL SECRETARIO EJECUTIVO DEL CIN. ELEVACIÓN DEL PROYECTO DE ESTATUTO DE LA RID. ANEXADO AL EXP. N° 220/17 CIN. 24/05/2018



Red Interuniversitaria de Discapacidad
Comisión de Extensión, Bienestar
Universitario y Vinculación Territorial
Consejo Interuniversitario Nacional

Corrientes, lunes 21 de mayo de 2018

Sr. Secretario Ejecutivo
Consejo Interuniversitario Nacional (CIN)
Abog. Mario Gimelli
S/D

Ref: Elevación del Estatuto de la RID (P/ anexar al Exp. N° 220/17 CIN)

Me complace dirigirme a Ud. en mi carácter de Coordinador Ejecutivo y luego de la 1ra. Reunión Anual celebrada el jueves 17 y viernes 18 pasado, con relación al Estatuto de la Red Interuniversitaria de Discapacidad.

En tal sentido en la jornada del viernes 18 en sede del CIN, que fuera presidida por el Vicepresidente de la Comisión de Extensión, Bienestar Universitario y Vinculación Territorial a la que pertenecemos, el Bioing. Anibal Sattler, se dió tratamiento en particular al Proyecto que fuera elevado el 18 de abril pro. pdo. en cumplimiento del Orden del Día, habiendo sido aprobado por unanimidad de los presentes el texto que acompaño.

Este espacio de construcción interuniversitaria con eje en la accesibilidad y la inclusión desde donde se empezó hace más de dos décadas a transitar el camino de defensa de los derechos de las personas con discapacidad en las universidades nacionales, ha conseguido ser una referencia ineludible en materia de discapacidad en el campo de la educación superior, y hoy nos encuentra en la etapa final del proceso de reconocimiento como Red del CIN lo que supone un paso más en el camino hacia la institucionalización dentro de las estructuras de decisión y participación del Consejo de Rectores de las Universidades Públicas.

Por lo expuesto elevo el mismo solicitando sea adjuntado a las actuaciones que se tramitan y se dé continuidad al trámite para completar el proceso de incorporación como Red Interuniversitaria dependiente del CIN (Exp. N° 220/17), entendiendo que se ha dado cumplimiento a lo dispuesto en la Resol. N° 125/17 del Comité Ejecutivo.

Con atenta y distinguida consideración,

Mg. Julio E. Putallaz
Coordinador Ejecutivo RID CIN

**RESOL. CE N° 1330/18 - CIN. APROBACIÓN DEL ESTATUTO DE LA RID. ANEXO
CON ESTATUTO VIGENTE. 03/07/2018.**



**Comisión de Extensión
RED INTERNIVERSITARIA DE DISCAPACIDAD (RID). Estatuto**

**Resolución CE N° 1330/18
Buenos Aires, 3 de julio de 2018**

VISTO:

el Expte N° 0020/2017 por el que se tramita la adecuación del estatuto de la Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID) y la normativa relativa a estos temas (Ac. Pl. N° 1012/17 y Resol. CE N° 1257/17); y

CONSIDERANDO:

que la RID es una Red del CIN desde el 2017 de acuerdo a la Resol. CE N° 1257/17;

que por el Ac. Pl. N° 1012/17 se aprobó una reglamentación para ordenar el funcionamiento de las redes y organizaciones interuniversitarias dependientes del Consejo;

que corresponde, en virtud de esto último, adecuar el estatuto de dicha red;

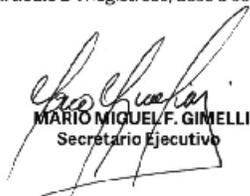
que la Asesoría Jurídica del CIN tomó la intervención correspondiente; que, por lo tanto, corresponde que este Comité se expida al respecto.

Por ello,

**EL COMITÉ EJECUTIVO DEL
CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL
RESUELVE:**

Artículo 1º: Aprobar el Estatuto de la Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID) que se agrega como anexo de la presente.

Artículo 2º: Regístrese, dése a conocer y archívese.


MARIO MIGUEL F. GIMELLI
Secretario Ejecutivo


HUGO JURJ
Presidente

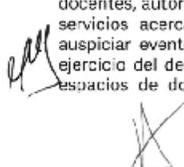
**RED INTERNIVERSITARIO DE DISCAPACIDAD
ESTATUTO
(en cumplimiento del Ac. PL. N° 1012/17 – Anexo)**

ARTICULADO

Capítulo 1. Naturaleza y fines. Marco

Artículo 1º. El presente Estatuto rige el funcionamiento de la RED INTERUNIVERSITARIA DE DISCAPACIDAD la que se inscribe en los intereses y principios fundantes de las instituciones universitarias que forman parte del CIN y se enmarca por las definiciones y abordajes que efectúe el CIN mediante sus acuerdos y resoluciones, buscando incidir en las políticas públicas y universitarias para asegurar los derechos de las personas con discapacidad.

Artículo 2º. Son funciones de la Red: a) Promover, orientar y asesorar el cumplimiento de leyes y normativas que cautelan los derechos de las personas con discapacidad. b) Promover acciones tendientes a hacer de la universidad un ámbito accesible y no excluyente. c) Promover acciones que tiendan a la equiparación de oportunidades para personas con discapacidad en las universidades que forman parte del CIN. d) Formular recomendaciones a las universidades para la implementación de medidas de acción positiva con el objeto de garantizar el ejercicio del derecho a la educación y plena participación de las personas con discapacidad en el ámbito universitario. e) Propiciar la accesibilidad integral: al medio físico, comunicacional y académico, promoviendo nuevas perspectivas en este campo, el acceso a la información, la incorporación a los programas y planes de estudios de las carreras los derechos de las personas con discapacidad y las contribuciones disciplinares a la eliminación de barreras, la implementación de servicios de interpretación y tecnologías necesarias y suficientes para las personas con discapacidad. f) Relevar datos acerca del acceso, permanencia y egreso de personas con discapacidad al sistema universitario. g) Impulsar y dictar capacitaciones a estudiantes, docentes, autoridades, graduados y personal técnico administrativo y de servicios acerca de la temática de la discapacidad. h) Organizar y auspiciar eventos científicos y académicos tendientes a efectivizar el ejercicio del derecho a la educación inclusiva. i) Fomentar y organizar espacios de docencia, formación, extensión, vinculación tecnológica,



difusión, investigación y gestión, acerca de la temática de la discapacidad f) todas aquellas acciones que favorezcan la participación de personas en situación de discapacidad y el paradigma de la diversidad, enmarcadas en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad

Artículo 3°: El presente Estatuto se fundamenta en las siguientes Leyes y documentos: a) Ley de Educación Superior N° 24521 (1995) y que incorpora en el 2002 la Ley N° 25.573; b) Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006); c) Ley N° 26378 (2008); d) Ley N° 27.044/15 donde la Convención adquirió jerarquía constitucional; e) Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES, 2008); f) Programa Integral de Accesibilidad (Res. N° 426/07 del CIN y Acuerdo Plenario, Res. N° 798/11). Consejo Interuniversitario Nacional; g) las Declaraciones de Paraná (2005, Entre Ríos), Horco Molle (2008, Tucumán) y Nordeste (2016, Corrientes) los que servirán de orientación para que se mantengan el espíritu, la filosofía de trabajo y las ideas que animaron el proceso de creación, desarrollo y consolidación de este valioso espacio interuniversitario con eje en la accesibilidad y el respeto del derecho de todos a la educación tal lo expresado en la CRES 2008 en el sentido que "La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado" y con el horizonte puesto en "La accesibilidad académica que integra el principio de la accesibilidad universal a la vida universitaria y que sin soslayar la obligada accesibilidad física y comunicacional y el equipamiento que esto requiera, atiende específicamente los aspectos curriculares, pedagógicos y didácticos para respaldar la formación integral" (Res. N° 798/11 – CIN).

Capítulo 2. Organización y funcionamiento

Artículo 4°: La Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID), en tanto organización interuniversitaria, se dedica a la consideración, análisis y/o elaboración de propuestas, gestiones u organización de servicios comunes relativos a temáticas de discapacidad y derechos de personas con discapacidad atinentes a temas sectoriales y multisectoriales que hacen al quehacer universitario. Se encuadra en el Art. 1° del Reglamento de Redes y Organizaciones Interuniversitarias dependientes del Consejo Interuniversitario Nacional – AP N° 1012/17 del 31 de marzo de 2017.

el **Artículo 5°:** El objeto de la RID está en un todo de acuerdo con los intereses y principios rectores de las instituciones universitarias nacionales y se enmarca en las definiciones y abordajes que viene



efectuando el CIN mediante sus acuerdos plenarios, resoluciones de Comité Ejecutivo y los documentos de trabajo. Sus propuestas no serán vinculantes, sino orientativas y en la dirección de un desarrollo solidario del sistema universitario y su vinculación con la sociedad.

Artículo 6°. La RID está conformada por un representante de cada institución universitaria miembro del CIN que optase por incorporarse. El pedido de incorporación deberá emanar de la máxima autoridad de cada institución universitaria que, estatutariamente, corresponda. Su incorporación será registrada por la Secretaría Ejecutiva del CIN. Las instituciones universitarias miembros de la RID podrán designar un representante suplente para que lo reemplace en caso de ausencia o finalización de las funciones del titular en dicha institución universitaria. Resulta conveniente que los representantes de cada Universidad miembro del CIN tengan antecedentes en la temática y asimismo, preferentemente, al menos uno de ellos (titular o suplente), sea persona con discapacidad a criterio de la institución que lo designe, de manera de contribuir a asegurar la presencia del colectivo en los ámbitos de representación institucional. En el caso de la Universidad Tecnológica Nacional podrán participar con voz todas las Regionales debido a su dispersión geográfica, aunque en los casos de votación deberán unificar dicha representación sólo teniendo derecho al voto el representante designado por la máxima autoridad de dicha institución.

Artículo 7°. La designación de cada representante deberá ser hecha por las autoridades de cada institución universitaria que estatutariamente corresponda. Los cargos no son nominales, sino que corresponden a la institución representada. La Secretaría Ejecutiva del CIN llevará el registro actualizado de las instituciones universitarias integrantes de la RID como, asimismo, de los respectivos representantes designados por cada una de ellas.

Artículo 8°. Los órganos de gobierno de la RID son la Asamblea, el Rector Coordinador y la Comisión Ejecutiva.

cm
Artículo 9°. La Asamblea es el órgano superior de gobierno de la RID. Las reuniones de la Asamblea podrán ser ordinarias o extraordinarias. Los acuerdos alcanzados en Asamblea serán adoptados por mayoría simple de votos de los representantes presentes de cada una de las instituciones universitarias que integran la RID. En caso de empate de votos, define quien preside la Asamblea. El quórum de la Asamblea se formará con la presencia de la mitad más uno de los representantes miembros de la RID.

X

Artículo 10°. La Asamblea de la RID deberá reunirse en sesión ordinaria con antelación a cada Plenario del CIN y será presidida por el Rector Coordinador. En caso de ausencia, lo reemplazara el Coordinador Ejecutivo si el Rector Coordinador así lo dispone. Se establece un máximo de tres reuniones anuales y no menos de dos veces al año – una en la primer parte del año y la otra en la segunda.

Artículo 11°. Las convocatorias a las Asambleas ordinarias o extraordinarias serán efectuadas por el Rector Coordinador, quien fijará el lugar de reunión en acuerdo con la Comisión Ejecutiva de la RID. En el caso de que fuera solicitada por un miembro de la RID, la convocatoria deberá estar avalada por el 50 por ciento de los representantes del total de las instituciones integrantes de la R-OI con voto. La presentación de la petición deberá hacerse a la Comisión Ejecutiva, junto con el temario a considerar. La convocatoria deberá hacerse dentro de los 30 días de recibidos los mencionados avales.

Artículo 12°. La Asamblea podrá ser convocada en sesión extraordinaria, en los siguientes casos:

- a) Cuando peligran los intereses de la RID.
- b) Cuando no se cumplan con el estatuto vigente y las normativas que rigen a la RID.

Artículo 13°. Son funciones y atribuciones de la Asamblea ordinaria:

- a) Definir y aprobar las políticas, el Plan de Trabajo y los Programas de la RID, los que deberán ser compatibles con los objetivos y políticas del CIN.
- b) Dictar orientaciones generales para las actividades de la RID.
- c) Elegir a los integrantes de la Comisión Ejecutiva.
- d) Considerar y aprobar los informes emitidos por la Comisión Ejecutiva, la memoria anual y las rendiciones de cuentas si fuera el caso.
- e) Formular propuestas de financiación de sus actividades para ser puestas a consideración del Comité Ejecutivo del CIN.
- f) Elevar al Plenario de Rectores del CIN para su aprobación la propuesta de normas y pautas de funcionamiento de la RID y la de sus órganos, sobre aspectos que no estén estipuladas o fueran previstos en el presente estatuto.
- g) Llevar adelante todas aquellas acciones inherentes a este tipo de cuerpo dentro de los fines de la RID.
- h) Proponer la adhesión a Redes internacionales temáticas, con preferencia latinoamericanas-caribeñas. Se debe solicitar autorización al Comité Ejecutivo del CIN para su integración y designación de representantes.

i) Las acciones propuestas en las Redes internacionales que no respondan a lo contemplado en la RID miembro del CIN deberán contar con referendo del Comité Ejecutivo del CIN o del Plenario de Rectores, según corresponda.

j) Tomar conocimiento de los representantes propuestos por cada institución universitaria nacional.

Artículo 14'. La RID será coordinada por un Rector Coordinador designado conforme lo previsto en el artículo 28° del Estatuto del CIN. El Rector Coordinador será asistido en su gestión por la Comisión Ejecutiva que estará constituida por NUEVE (9) miembros elegidos por la Asamblea Ordinaria de la RID por el término de DOS (2) años. Se recomienda que sea al menos un referente por cada región geográfica de conformidad con la distribución que realizan los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior - CPRES. Las designaciones para integrar la Comisión Ejecutiva recaerán sobre los representantes de las instituciones universitarias miembro, previéndose y de ser factible en orden a lo previsto en el Artículo 6to. que al menos un tercio de los cuales – es decir TRES (3) miembros como mínimo – sean personas con discapacidad. Está permitido ser reelegidos por un solo período consecutivo. Solo con intervalo de un período de dos (2) años se podrá volver a conformar la Comisión Ejecutiva. El comienzo y vigencia de la designación de los integrantes de la Comisión Ejecutiva de la RID deberá coincidir con el inicio y vigencia del mandato de las autoridades designadas en los términos de los artículos 17° y 20° del Estatuto del CIN. Si por alguna circunstancia no se alcanzara el tercio de miembros con discapacidad, los cargos se cubrirán hasta alcanzar el total de 9 miembros previsto en el Reglamento de Redes y OI dependientes del CIN - AC Pl. 1012/17. En caso de reemplazo como representantes, la condición se trasladará al reemplazante que designe dicha institución. El Rector Coordinador, en la primera sesión de la Comisión Ejecutiva y en consulta con sus miembros, designará al Coordinador Ejecutivo por el término de su función entre los NUEVE (9) integrantes.

Artículo 15'. La Comisión Ejecutiva tendrá las siguientes funciones:

- a) Hacer cumplir los acuerdos de la Asamblea.
- b) Elevar al Rector Coordinador un informe semestral de las actividades de la RID.
- c) Mantener en la sede del CIN el archivo oficial de toda la documentación que produzca la RID.
- d) Promover estudios y proyectos sobre el desarrollo de actividades propias de la RID.

- e) Preparar la memoria anual para la Asamblea y las rendiciones de cuentas cuando correspondiera para elevarlas al Rector Coordinador.
- f) Proponer al Rector Coordinador representantes para asistir a conferencias especializadas u otros eventos del mismo carácter.
- g) Proponer al Rector Coordinador la resolución de las cuestiones no previstas en este estatuto.
- h) Informar a los miembros de la RID sobre las resoluciones que tome.
- i) Participar en todas y cada una de las reuniones de la Comisión de Extensión, Bienestar Universitario y Vinculación Territorial del CIN con la presencia de al menos DOS (2) de sus miembros.

Artículo 16°. La Comisión Ejecutiva de la RID se reunirá en sesión por convocatoria del Rector Coordinador, quien fijará el lugar y la fecha de la reunión. Las sesiones serán presididas por el Rector Coordinador. En su ausencia, será reemplazado por el Coordinador Ejecutivo sólo si el Rector Coordinador así lo determina. El Coordinador Ejecutivo redactará el informe de cada reunión de la Comisión Ejecutiva y lo elevará al Rector Coordinador en un término no mayor a DIEZ (10) días hábiles de finalizada. Todo integrante de la Comisión Ejecutiva podrá solicitar al Rector Coordinador la citación a reunión al invocar los motivos y el temario a considerar. Compete al Rector Coordinador la coordinación y comunicación entre la RID y la Comisión de Extensión, Bienestar Universitario y Vinculación Territorial del CIN.

Artículo 17°. El Coordinador Ejecutivo tendrá a su cargo la gestión administrativa de la RID conforme a las facultades y competencias que le sean asignadas por la Asamblea y/o por el Rector Coordinador. En caso de ausencia temporaria, será reemplazado, provisoriamente, por uno de los restantes integrantes de la Comisión Ejecutiva en acuerdo con el Rector Coordinador. La Coordinación Ejecutiva tendrá a su cargo la elaboración de los informes específicos que le sean asignados por el Rector Coordinador o que estime necesarios o de interés para la administración de la RID. Asimismo, será competencia del Coordinador Ejecutivo la elaboración del proyecto del informe general anual que debe ser presentado ante la Asamblea. Con razonable antelación, dicho proyecto debe ser puesto en conocimiento del Rector Coordinador y de la Comisión Ejecutiva. El informe aprobado será girado a la Asamblea de la RID para su tratamiento. La Coordinación Ejecutiva, a través del Rector Coordinador, elevará a la Comisión de Extensión, Bienestar Universitario y Vinculación Territorial del CIN el informe general anual aprobado por la Asamblea de la RID. Dicha elevación debe efectuarse con la debida y suficiente antelación, de modo tal que, a su vez, pueda ser presentado ante el Comité Ejecutivo del CIN por el Rector Coordinador, previo a la

primera reunión anual del Plenario de Rectores ordinario del CIN. De igual modo, la Coordinación Ejecutiva, a través de Rector Coordinador, elevará los informes específicos que soliciten la comisión permanente del CIN respectiva, o el Comité Ejecutivo del CIN y/o el Plenario de Rectores del CIN. El Coordinador Ejecutivo deberá informar fehacientemente al Comité Ejecutivo del CIN la nómina de los integrantes de la Comisión Ejecutiva de la RID elegidos por la Asamblea. Asimismo, le compete informar a los miembros de la RID sobre las resoluciones que adopte la Comisión Ejecutiva.

Artículo 18°. Quienes ocupen cargos dentro de la Comisión Ejecutiva de la RID podrán ser removidos y/o reemplazados antes de finalizar su mandato, únicamente, por Asamblea o por los miembros de la Comisión Ejecutiva "ad referéndum" de aquella. Serán causales de remoción o reemplazo el incumplimiento de sus responsabilidades y funciones dentro de la Comisión Ejecutiva o haber actuado en perjuicio de la RID.

Artículo 19°. La RID podrá recaudar fondos para actividades especiales pero, en todos los casos, deberán contar con la autorización previa del Comité Ejecutivo del CIN. Todos los fondos deberán ser percibidos y administrados por el CIN o por la universidad que este disponga.

Artículo 20°. El CIN podrá afectar, especialmente, fondos a las actividades de la RID y designar un responsable y el procedimiento a seguir para la correspondiente rendición. Los fondos podrán ser los que se mencionan a continuación, aunque el carácter no es taxativo:

- a) Los aportes realizados por las instituciones universitarias nacionales que integran la RID.
- b) Los aportes y subsidios que otorguen entidades gubernamentales o no gubernamentales a nivel nacional e internacional para el cumplimiento de sus fines.
- c) Donaciones.
- d) Otros ingresos con afectación específica que, por cualquier concepto, pudiera obtener.

Artículo 21°. Conforme al espíritu y los principios fundantes del espacio, se deberá propender a la accesibilidad y al derecho a la igualdad y equidad de oportunidades en las distintas actividades e iniciativas de la Red Interuniversitaria de Discapacidad; a tal efecto el CIN considerará propuestas de la Comisión Ejecutiva de la RID que tiendan a asegurar las condiciones de accesibilidad física y comunicacional de las reuniones programadas, como la disposición de espacios con itinerarios y sanitarios




accesibles y el uso de tecnologías y materiales en formatos que permitan la accesibilidad de personas con discapacidad.

Capítulo 3. Cláusulas transitorias

Artículo 22': Establecer que la RID dependiente del CIN deberá elevar al Comité Ejecutivo a través de su Rector Coordinador, el Proyecto de Estatuto y normas internas adecuado a la reglamentación aprobada por el Ac. Pl. No. 1012/17, antes del Plenario de Rectores a celebrarse el 27 y 28 de marzo de 2018 de modo que pueda considerarse y aprobarse dentro del año 2018.

Artículo 23': Fijar que, a partir de la vigencia del Ac. Pl. No 1012/17 y hasta tanto se encuentren vigentes sus designaciones, los integrantes que fueran electos para integrar el Comité Ejecutivo de la Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos - en los términos del artículo 13 del anexo del derogado Ac. Pl. N° 903/14 - integrarán la Comisión Ejecutiva prevista en el artículo 13 del reglamento contenido en el anexo del referido Acuerdo Planario (Ac. Pl. No 1012/17).

Artículo 24': Establecer que el Coordinador Ejecutivo que fuera designado en los términos del apartado primero in fine del artículo 13 del derogado reglamento cesarán en su designación como tal, sin perjuicio de que pueda ser designado nuevamente como Coordinador Ejecutivo por el Sr. Rector Coordinador de la RID, en consulta con los miembros de la Comisión Ejecutiva.

Comisión Redactora.

Ariel Libranci (UNLu) / Alicia Reparaz (UNCuyo) / Sandra Katz (UNLPI),
María del Carmen Vaquero (UNS), Marcela Méndez (UNLA), Bibiana
Missischia (UNRN), Natalia Pieroni (UNR) y Esteban Kipen - Alfonsina
Angelino (UNER). Miembros de la Comisión Ejecutiva.

Aportes: Gustavo Goyochea (UNGS) / Carolina Orcola - Marcela Borrás
(UTN - Reg. Rcia).

Coordinación: Julio Putallaz, Coordinador Ejecutivo (UNNE).

**Políticas en Educación Superior en
las Universidades Públicas
Discapacidad y Universidad
Período 2014-2016**

se compuso y diagramó en EUDENE en el mes
de noviembre de 2019.



ISBN 978-987-3619-53-3



9 789873 619533

La Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID) es un espacio que se origina en 1992 a partir del activismo de distintos actores institucionales interuniversitarios, que asume diferentes denominaciones en el proceso de constitución. Desde 2003 se gesta formalmente la Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos –actualmente Red Interuniversitaria de Discapacidad– en el marco del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Con la participación de las Universidades Públicas se trabaja activamente en la incidencia de políticas universitarias que incorporen la accesibilidad física, comunicacional y académica en diálogo con la docencia, extensión e investigación.

Esta es la segunda publicación que se realiza con el objetivo de dar a conocer a través de la sistematización de información y el registro de experiencias la situación respecto al derecho a la educación de las personas con discapacidad en las Universidades Públicas.

Creemos en el trabajo colaborativo y en la construcción participativa, por eso esta publicación es una puesta para socializar algunas de las discusiones y reflexiones que se llevan a cabo en torno a la lucha porque la Universidad Pública sea un espacio de posibilidades para todas y todos.