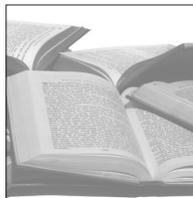


Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Marzo - Agosto 2014 / Volumen 8 / Número 1

Versión electrónica: <http://www.rinace.net/rlei/>



Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva
Facultad de Ciencias de la Educación



INDEPENDENCIA · PLURALISMO · COMPROMISO

Dirección Editorial:

Cynthia Duk H.

Editor invitado presente número:

Sandra Katz y Ariel Librandi

Coordinación Editorial:

Versión electrónica: Verónica González de Alba

Versión impresa: Sylvia Contreras

Comité Editorial:

Gerardo Echeita Sarrionandia	Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España
Eliseo Guajardo Ramos	Universidad Autónoma de Morelos, Cuernavaca - México
Ana Belén Domínguez Gutiérrez	Universidad de Salamanca, Salamanca - España
Fulvia Cedeño Ángel	Corporación Inclusión y Diversidad, Bogotá - Colombia
Ofelia Reveco Vergara	Universidad Central de Chile, Santiago de Chile
Odete Moliner García	Universidad Jaume I. Castellón, Castellón de la Plana - España
Arturo Pinto Guevara	Universidad Católica del Maule, Talca - Chile
Paula Riquelme Bravo	Universidad Católica de Temuco, Temuco - Chile
Rosa Blanco Gujjarro	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura - Santiago de Chile

Consejo Editorial:

Beatriz Rodríguez Sánchez	Secretaría de Educación Pública, D.F. – México
Jaime Bermeosolo Bertrán	Universidad Católica de Chile - Santiago de Chile
Abelardo Castro	Universidad de Concepción, Concepción - Chile
Soledad Cisternas	Naciones Unidas, Santiago de Chile
Windyz Ferreira Hidalgo	Universidad Federal de Paraíba, João Pessoa - Brasil
Paulina Godoy Lenz	Fundación HINENI, Santiago de Chile
Seamus Hegarty	IEA, Londres – Reino Unido
Victor Molina	Universidad de Chile), Santiago de Chile
Javier Murillo Torrecilla	Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España
Mariano Narodowski	Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires - Argentina
Rafael Sarmiento Guevara	Universidad Central de Chile, Santiago de Chile
Rodrigo Vera Godoy	Fundación HINENI, Santiago de Chile
Álvaro Marchesi Ullastres	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, España

Impresión:

Norte Grande EIRL
(02) 7733158

Edita:

Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile
en colaboración con RINACE, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.

I.S.S.N. versión impresa: 0718-5480

I.S.S.N. versión electrónica: 0718-7378

Dirección electrónica: <http://www.rinace.net/rlei/>

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Facultad de Educación Universidad Central de Chile.
Santa Isabel 1278, Santiago de Chile. Fonos: (56-2) 5851307 - 5826760
Personas de contacto: Cynthia Duk, cduk@uccentral.cl

Santiago de Chile.

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central de Chile

I.S.S.N. versión impresa: 0718-5480
I.S.S.N. versión electrónica: 0718-7378
Volumen 8 N° 1
Marzo - Agosto 2014

La *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* surge ante la necesidad de contar con un medio que propicie el diálogo académico en torno a los grandes dilemas y retos que plantea la educación inclusiva a los sistemas educativos y a la escuela de hoy. Se trata de una publicación científica de libre acceso y carácter periódico que persigue tres objetivos fundamentales:

1. Generar un espacio de intercambio, debate y reflexión con relación a los desafíos que supone avanzar hacia una educación inclusiva, de calidad para todos, en el ámbito de las políticas, la cultura y las prácticas educativas.
2. Difundir estudios, investigaciones, programas y experiencias innovadoras, que aporten al conocimiento y desarrollo de escuelas que acojan y respondan a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes.
3. Promover propuestas y estrategias que apunten a la mejora de la calidad y equidad de los sistemas educativos, con especial atención en los sectores y grupos más vulnerables.

La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, tiene una periodicidad bianual, se publica en los meses de marzo y septiembre y es editada en versión impresa y electrónica en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE. Los números tienen una sección monográfica, con un tema prefijado y coordinado por un editor invitado, y una sección libre, en el que se publican artículos de temática libre.

Contempla la publicación de trabajos inéditos o de muy escasa difusión en Latinoamérica que versen sobre los siguientes temas:

- Avances y dificultades que experimenta la inclusión educativa en el plano de la legislación, las políticas, las actitudes y prácticas educativas.
- Reflexiones y revisiones conceptuales asociadas a los principios y fundamentos teóricos de la educación inclusiva y su relación con la calidad y equidad de la educación.
- Análisis de barreras que dificultan el desarrollo del enfoque inclusivo (en los sistemas educativos, escuelas y aulas), así como los procesos de cambio y mejora para la superación de las dificultades.

- Enfoques, programas y resultados vinculados a la educación de población indígena, con necesidades educativas especiales (asociadas o no discapacidad), de sectores de pobreza, inmigrantes, etc.
- Propuestas y experiencias de respuesta a la diversidad, con referencia a adaptaciones curriculares; metodologías y estrategias de aprendizaje; procedimientos e instrumentos de evaluación; medios y materiales educativos.
- Revisiones de la literatura relacionada con la educación inclusiva, la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales.
- Evaluación de la eficacia y calidad de los procesos educativos en contextos escolares inclusivos.

Todos los artículos publicados son sometidos a una estricta doble evaluación ciega por pares. El plazo máximo de recepción de manuscritos es el 30 de junio y el 30 de octubre, siendo las fechas de publicación el 30 de septiembre y 30 de marzo respectivamente (Ver normas de publicación en apartado final).

EDITORIAL

- La Co enseñanza como estrategia de respuesta a la diversidad en el aula**
Cynthia Duk y F. Javier Murillo 11-13

SECCIÓN TEMÁTICA: INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR
THEME SECTION: INCLUSION IN HIGHER EDUCATION

- Presentación**
Presentation
Sandra Katz y Ariel Librandi 17-21

ARTÍCULOS SECCIÓN TEMÁTICA
THEME SECTION ARTICLES

- Derecho a la Educación Universitaria de personas con discapacidad**
Right to the University Education of persons with disabilities
Bibiana Sandra Mischia 25-33

- Discapacidad y educación superior: las contiendas por la participación y la ciudadanía en las reformas neoliberales de la Universidad y la educación superior en Colombia**
Disability and higher education: the struggles for participation and citizenship in the neoliberal reforms of the university and higher education in Colombia
Alexander Yarza, Henry Rojas y Jhuranny López 35-49

- Comisión Universitaria sobre Discapacidad: una experiencia de gestión en la Universidad Nacional de La Plata**
University Commission on Disability: management experience at the National University of La Plata
María Castignani, Paula Hanlon, María Innaro, Sandra Katz y Mabel Peiró 51-61

- Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile**
Perceived facilitators, barriers and support needs of students with disabilities at the University of Chile
Sandra Mella, Nicole Díaz, Stephanie Muñoz, María Orrego y Carolina Rivera D. 63-80

Diversidad, interculturalidad e inclusión en la Educación Superior: creación de un programa de extensión como alternativa de avance en la toma de conciencia y eliminación de barreras actitudinales

Diversity, interculturalism and inclusion in Higher Education: creating an outreach program as an alternative to advance awareness and removing attitudinal barriers

Carol Andrea Bernal Castro

81-92

La Inclusión de la Persona Sorda a la Educación Superior

The inclusion of deaf people to Higher Education

Rose Mery Gómez Tovar

93-108

Aprender a través de enseñar: análisis de la experiencia de tutores de estudiantes con discapacidad sensorial o motora, en un contexto Universitario

Learning through teaching: analysis of the experience of tutors of students with sensory or motor disabilities, in a Higher Education context.

María Lissi, Valentina Onetto, María Zuzulich,
Marcela Salinas y Maribel González

109-126

ARTÍCULOS TEMÁTICA LIBRE

FREE THEME ARTICLES

Interculturalidad y educación superior en México; panorama del estado actual

Intercultural and higher education in Mexico; overview of the current state

Jaime García y Patricia Jáuregui

129-141

Análisis de los distintos enfoques del paradigma del diseño universal aplicado a la educación

Analysis of different approaches of universal design paradigm applied in education

Ingrid Sala Bars, Sergio Sánchez Fuentes, Climent Giné Giné y
Emiliano Díez Villoria

143-152

Educación Especial y alteridad: en busca de lo común.

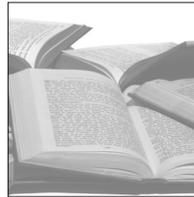
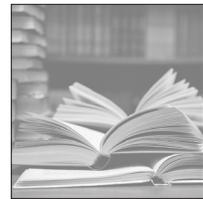
Special education and otherness: in search of the common

Andrea Verónica Perez

153-169

EDITORIAL

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



Editorial

La Co enseñanza como estrategia de respuesta a la diversidad en el aula

Cynthia Duk y F. Javier Murillo

Si hay algo en lo cual existe acuerdo en la comunidad educativa es que, para que los estudiantes aprovechen las oportunidades de aprendizaje, es necesario tener en cuenta y atender sus diferencias. Sin embargo, las evidencias muestran que son pocos los docentes que llevan este principio a la práctica del aula, pese a que consideran que beneficiaría a todos (Tomlinson y Mc Tighe, 2007). En gran medida esto se debe al hecho de que, en general, los docentes han tenido escasas opciones de conocer cómo planificar y desarrollar clases diversificadas, que se ajusten a los diferentes intereses, estilos y niveles de aprendizaje con que los estudiantes enfrentan el proceso educativo.

Algunos de los hallazgos del trabajo con escuelas realizado por Ainscow y colaboradores, muestran que el cambio de las practicas docentes no suele suceder si no se les da a los profesores y profesoras la posibilidad de observar formas diferentes de llevar a cabo la enseñanza y sin exponerse a alguien que les ayude a comprender la diferencia entre lo que están haciendo y lo que sería deseable que hicieran para ofrecer respuestas adecuadas a la diversidad del alumnado. Contar con observaciones útiles de un colega que refuerce y ayude a los docentes a revisar sus concepciones y a experimentar nuevas alternativas de acción, es de vital importancia para conseguir cambios perdurables en el tiempo, que logren instalarse en la práctica pedagógica habitual.

La experiencia muestra que una de las formas más efectivas de apoyo al desarrollo de prácticas inclusivas en el aula, es parejas de docentes trabajando juntos con el propósito de explorar e implementar nuevas estrategias de enseñanza basadas en la colaboración mutua.

En este sentido, el trabajo colaborativo entre docentes se revela como una estrategia con enorme potencialidad para promover el desarrollo profesional, aumentar la capacidad de la escuela de dar respuesta a la diversidad y conseguir que todos participen y aprendan Sin embargo, este proceso requiere prestar especial atención al desarrollo individual de la docencia, de modo de reducir el riesgo de que profesores que trabajan juntos terminen reforzando las prácticas existentes antes de enfrentarse a la incertidumbre que implica experimentar formas diferentes de enseñanza (Ainscow, 2005).

Dicho de otro modo, es fundamental que los profesores cuenten con apoyo institucional que les permita sortear las dificultades que suelen experimentar cuando intentan modificar esquemas de enseñanza fuertemente instalados a consecuencia de la formación inicial recibida y un posterior desempeño profesional sustentado en el modelo homogeneizador, que ha prevalecido hasta nuestros días.

En este contexto, en las últimas décadas han surgido una serie de propuestas innovadoras orientadas a favorecer el trabajo colaborativo entre parejas o grupos de profesionales de una misma escuela, con el propósito de maximizar los recursos y desarrollar competencias para avanzar hacia una pedagogía inclusiva, como forma de superar las prácticas educativas diseñadas para las mayorías que ofrecen experiencias adicionales y diferentes para algunos, basadas en enfoques remediales centrados en las dificultades o carencias de los alumnos y no en los retos que implica para la enseñanza atender la diversidad (Florian y Black-Hawkins, 2011).

Desde el enfoque de la inclusión, una de las estrategias que merece la pena comentar dada la expansión que ha tenido en distintos países, en particular en Estados Unidos de Norteamérica, es la “Co enseñanza”. Esta estrategia consiste en la unión de dos o más profesionales que comparten la responsabilidad de desarrollar la enseñanza en aulas que incluyen alumnos con diversas necesidades de aprendizaje. La principal ventaja que se le reconoce es que permite capitalizar el conocimiento y la experiencia de dos o más profesores en una misma clase, a fin de obtener logros que difícilmente conseguirían trabajando solos (Wenzlaff, et. al. 2002).

Una condición esencial para implementar la Co enseñanza es que los docentes implicados comprendan su significado, estén convencidos de sus beneficios, desarrollen relaciones de confianza y una comunicación efectiva que les permita llevar este enfoque a la práctica. Para alcanzar este propósito es necesario a la vez, que los centros educativos generen las condiciones que posibiliten una gestión centrada en la colaboración durante las distintas fases del proceso educativo: planificación curricular, implementación del proceso de enseñanza, monitoreo y evaluación de los aprendizajes.

L. Cook (2004) distingue seis modalidades de Co enseñanza. La opción más pertinente dependerá de la naturaleza de la clase planificada y los objetivos que se persigan para facilitar el aprendizaje de la totalidad del grupo, estas son:

1. *Uno enseña y el otro observa*: Los docentes acuerdan previamente lo que desean observar y a través de qué método lo llevaran a cabo. Mientras uno imparte la clase el otro observa, posteriormente analizan y utilizan la información registrada para optimizar sus prácticas.
2. *Uno enseña el otro ofrece apoyo*: Uno de los docentes desarrolla el contenido principal de la clase y el otro circula monitoreando el aprendizaje y proporcionando apoyo a los estudiantes que lo requieren. Luego cambian de roles.
3. *Enseñanza paralela*: Se divide la clase en dos grupos heterogéneos y cada docente se encarga de la enseñanza de un grupo en forma simultánea. Se facilita el aprendizaje al ampliar las oportunidades de participación de los estudiantes y tener mayor control del progreso.
4. *Enseñanza por estaciones*: Se asignan contenidos y actividades por áreas entre los docentes y se organiza el aula en dos o tres estaciones. Los estudiantes se distribuyen en cada estación a cargo de un docente y luego rotan a la segunda estación siendo atendidos por ambos docentes. Puede organizarse una tercera estación destinada a que los estudiantes realicen un trabajo en forma independiente.

5. *Enseñanza alternativa*: Uno de los docentes se encarga de la enseñanza del gran grupo, mientras que el otro trabaja en forma simultánea con un grupo pequeño reforzando o profundizando determinados contenidos y destrezas en función de las particulares necesidades de aprendizaje del subgrupo. Se pueden reagrupar los estudiantes e intercambiar roles.
6. *Enseñanza en equipo*: Ambos docentes imparten el contenido de manera colaborativa a la clase entera. Se intercambian para manejar al grupo en las distintas actividades e intervienen durante su desarrollo según hayan planificado previamente.

Un aspecto clave para el éxito es que las instituciones educativas hagan de la planificación colaborativa una prioridad, generando los espacios y tiempos para que el trabajo conjunto se lleve a cabo de manera sistemática. Asimismo, es deseable que se realice un seguimiento de las experiencias de Co enseñanza, de manera de valorar su impacto tanto en el aprendizaje de los estudiantes como en el desempeño de los co-docentes.

Cabe señalar por último, que aun cuando la Co enseñanza es aplicable en cualquier nivel educativo, en la Educación Superior, foco de la sección monográfica de esta edición, ha sido poco explorada a pesar que se le reconoce una gran potencialidad para mejorar la calidad de la formación profesional y satisfacer las diversas necesidades de los estudiantes. En especial, en el ámbito de la formación de profesores puede constituirse en una estrategia efectiva para el modelamiento de prácticas de enseñanza colaborativa, competencia clave que requieren desarrollar los docentes para implementar una pedagogía inclusiva.

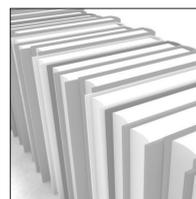
El presente número aborda la problemática de la Inclusión en la Educación Superior, tema que cobra cada vez más importancia para el ejercicio pleno del derecho a la educación de las personas con discapacidad. Ha sido editado con la colaboración de los académicos Sandra Katz de la U. Nacional de la Plata y Ariel Librandi de la U. Nacional de Luján, y la Red Universitaria Latinoamericana de Discapacidad y DDHH.

Referencias

- Ainscow, M. (2005). *El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva*. Presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar, Barcelona, España.
- Cook, L. (2004). *Co-Teaching: Principles, Practices and Pragmatics*. Albuquerque, New Mexico: Public Education Department.
- Florian, L. y Black-Hawkins, K. (2011). *Exploring inclusive pedagogy*. British Educational Research Journal, 37(5), 813–828.
- Tomlinson, C. y Mc Tighe, J. (2007). *Integrando comprensión por diseño + enseñanza basada en la diferenciación*. Buenos Aires: Paidós.
- Wenzlaff, T., Berak, L., Wieseman, K., Monroe-Baillargeon, A., Bacharach, N., & Bradfield-Kreider, P., (2002). Walking our talk as educators: Teaming as a best practice. In E. Guyton & J. Ranier (Eds). *Research on Meeting and Using Standards in the Preparation of Teachers*. (pp.11-24). Dubuque, IA: Kendall-Hunt Publishing.

Sección temática: Inclusión en la Educación Superior

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



Presentación

Sandra Katz y Ariel Librandi

La temática de la sección monográfica del presente número “Inclusión en la Educación Superior” es relativamente novedosa en el ámbito de la lucha por los derechos de las personas con discapacidad, tema al que aluden la mayoría de los artículos de este número.

Si bien hay graduados universitarios con discapacidad, que han culminado sus estudios con gran esfuerzo personal; la consagración de sus derechos, especialmente el de la educación, permite la llegada de grupos cada vez más numerosos de personas con discapacidad a las instituciones de Educación Superior. Se han generado así multitud de problemáticas al interior de las instituciones, algunas de ellas ya conocidas y otras que interpelan por el verdadero acceso a la educación en este nivel educativo. En consecuencia, se han producido transformaciones de dispositivos organizacionales y estrategias para derribar las barreras existentes. Este desafío incluye no solo el trabajo relacionado con las personas con discapacidad (ya sean estudiantes, docentes y no docentes) sino las intervenciones que implica una universidad accesible: abordar lo académico, la gestión, lo comunicacional y urbanístico. Asimismo la transversalización de la temática en áreas de la comunidad universitaria y su incorporación en la currícula. De esto dan cuenta la variedad de artículos que presentamos en este número, el cual ofrece una perspectiva abarcadora, pero necesariamente limitada e incompleta, de las preocupaciones, intereses y acciones en pos de lograr el pleno respeto de los derechos de las personas con discapacidad en el marco de la educación superior en América Latina. Podríamos decir entonces, que este número brinda apenas unos puntos de referencia que permiten apreciar la marea que lentamente, a través de una lucha ideológica intensa y arduos labores de gestión, va permeando nuestros centros de educación superior, instalando nuevas concepciones acerca de las personas con discapacidad, sus posibilidades y derechos.

El primero de estos puntos referenciales es el de la consagración de derechos a través de la legislación de los países y el compromiso que estos han asumido al ratificar la Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad. La mayoría de los trabajos que aquí se presentan se sustentan en el enfoque de derechos. Importa destacar esta referencia, ya que es demostrativa de una nueva manera de pensar la situación de las personas con discapacidad. Sus derechos emanan de su condición de seres humanos, de personas, que los iguala a todos los otros seres humanos. No existe desde este punto de vista nada en la circunstancia de tener una discapacidad que los haga sustancialmente diferentes de otros seres humanos. Se rompe así con la idea de una humanidad normal opuesta a una anormal; son formas, circunstancias vitales del ser humano. Se trata entonces de hacer respetar los derechos consagrados, y esta es una lucha política al igual que la que llevan adelante otros grupos discriminados socialmente por razones de etnia, cultura, género, etc. y que tiene expresión en la constitución de grupos, redes, instituciones con el objetivo de disputar poder para hacer valer estos derechos y construir prácticas realmente inclusivas.

El segundo de estos puntos referenciales estriba en la convicción de que la noción de discapacidad es una construcción histórica, cultural, no “natural” y, por lo tanto, sujeta a la interpretación histórica y pasible de ser analizada desde sus implicancias políticas, económicas y culturales, lo que ha permitido la emergencia de nuevos constructos fundamentados en los Disabilities Studies, en la concepción social de la discapacidad, en los estudios y las pedagogías de las diferencias, que propugnan, mediante un minucioso trabajo de crítica filosófica, una ruptura cultural sustantiva: abandonar la matriz de pensamiento positivista, de raíz organicista, biologicista, de opciones dicotómicas; para reemplazarlo por concepciones de la discapacidad alejadas de la división de normalidad/anormalidad y entenderla como una de las formas posibles de la existencia de los seres humanos, despojada de concepciones valorativas sobre su capacidad y productividad, poniendo en tensión la ideología de la normalidad. Estas son las reflexiones que se imponen en los primeros trabajos de este número y que buscan establecer el contraste entre la situación de progresiva exclusión social que golpea a la mayoría de los países atados a la lógica del capital financiero, y las exigencias de inclusión que se proponen para el sistema educativo.

En realidad no se trata de una situación nueva. La lógica positivista biologicista, dicotómica, tecnocrática estuvo tradicionalmente al servicio del desarrollo del capital en sus diferentes etapas, a través de procesos de selección social, al principio basado en las características raciales de los grupos y posteriormente en la pretendida existencia de una inteligencia meramente biológica, innatamente determinada. Cabe entonces tomar seriamente la advertencia de numerosos autores que alertan contra el escamoteo discursivo que oculta tras una retórica de corrección política la pervivencia de viejas formas de pensar. El trabajo de Andrea Verónica Pérez, “Educación Especial y alteridad: en busca de lo común”, analiza con sutileza como nuevas formas discursivas montadas sobre términos como inclusión, necesidades educativas especiales, inciden en la formación de los nuevos docentes inculcando las nociones de discapacidad como disvalor, como lo no deseable, como algo que debe curarse o superarse.

Otro eje de lectura vinculado al debate sobre la inclusión educativa nos propone reflexionar históricamente sobre las instituciones de educación superior. Su origen y mandato fundacional fue la formación de elites, sus características el cientificismo y academicismo, la meritocracia y el verticalismo; orientadas a la formación de profesionales liberales, para desempeñarse en un mercado laboral pretendidamente aséptico y desregulado. Si bien muchos de los países de la región realizan ingentes esfuerzos por la ampliación de la base social de la Educación Superior, considerando que la educación no es un bien de consumo sino un bien social que mediante la acción estatal debería ponerse a disposición de todos los ciudadanos, muchos de aquellos rasgos atávicos todavía las caracterizan y orientan sus políticas y prácticas, desalentando el ingreso y permanencia de diversos grupos sociales que encuentran en estos formatos barreras poco menos que infranqueables. Las luchas de los colectivos de estudiantes, docentes y otros grupos que defienden la gratuidad de la educación, el libre ingreso, presupuestos adecuados, salarios y condiciones dignas de trabajo, así lo ratifica. De esta situación da cuenta el artículo de Alexander Yarza, Henry Rojas y Jhuranny López “Discapacidad y educación superior: las contiendas por la participación y la ciudadanía en las reformas neoliberales de la Universidad y la educación superior en Colombia”, que propone un marco epistemológico (estudios decoloniales) para analizar el campo de la educación superior y la participación de los colectivos de personas con discapacidad, ejemplificando en Colombia las luchas de la comunidad educativa, especialmente estudiantil,

contra la imposición del modelo neoliberal con su secuela de privatizaciones y deterioro de las condiciones laborales y académicas. Un caso análogo de luchas por los derechos en la Educación Superior es el referido por Jaime García y Patricia Jáuregui en su artículo “Interculturalidad y educación superior en México; panorama del estado actual, el cual hace referencia a las comunidades indígenas mexicanas y su lucha por ingresar al sistema de educación superior en Universidades Interculturales.

Un cuarto punto de referencia es el de la medición de la incidencia de la discapacidad y el de sus consecuencias sobre la calidad de vida de las personas. El primer dato que surge es el de la precariedad de la información: datos insuficientes, parciales, poco representativos, y aún contradictorios, son muestra de las dificultades de los investigadores a la hora de su utilización, como de la necesidad de más y mejores investigaciones de campo. Sin embargo existen coincidencias significativas, incluso en diferentes países, que muestran la existencia de estas barreras: la participación de las personas con discapacidad en la Educación Superior (tanto ingreso, permanencia como graduación) es en cualquiera de las mediciones significativamente inferior a la de la población sin discapacidad. Como también hay coincidencias regionales e internacionales en destacar otros datos respecto de la población con discapacidad, que muestran el deterioro de su calidad de vida, como la pauperización, la mayor desocupación o subocupación, el bajo acceso a los servicios de salud, a vivienda digna, a actividades recreativas y de ocio. Bibiana Misischia en su trabajo “Derecho a la educación universitaria de personas con discapacidad, señala a través de datos aportados tanto por organismos internacionales como de estudios realizados en Argentina la gravedad y profundidad de estas asimetrías. Es de especial interés el relevamiento de información sobre la participación de personas con discapacidad en la educación superior en Argentina según datos del Ministerio de Educación y los organismos estadísticos. Incluye además trabajos que se refieren a mediciones realizadas en otros países de la región como Colombia y Chile.

Por último, son referencia de varios trabajos las barreras que aparecen en las instituciones de Educación Superior y las estrategias que se han adoptado para derribarlas. En este panorama puede advertirse la complejidad de la problemática, así como las diferentes concepciones desde las que se las aborda, generando así un cúmulo de experiencias que responden a la diversidad de contextos y condiciones de aplicación y generación de nuevos conocimientos y prácticas, a partir de múltiples dispositivos para la investigación y la acción. Para advertir esta complejidad deberíamos atender a las diferentes áreas de la actividad social que están comprometidas en estos dispositivos: académica, científica, ideológica, jurídica, institucional, de políticas públicas, pedagógica, comunicacional, etc. En este contexto el artículo de María Castignani, Paula Hanlon, María Innaro, Sandra Katz y Mabel Peiró, “Comisión Universitaria sobre Discapacidad: una experiencia de gestión en la Universidad Nacional de La Plata”, describe el proceso realizado en la UNLP en donde se menciona, sin agotar las posibilidades, las comisiones de trabajo creadas: Accesibilidad a la tecnología de la información y comunicación, Accesibilidad urbana y edilicia, Salud y seguridad social, Bibliotecas accesibles, Capacitación, Áreas pedagógicas, Investigación, Comunicación y medios. Historizan la experiencia de la lucha por los derechos de las personas con discapacidad a partir de la formación hace trece años de una comisión y las vicisitudes de su desarrollo en las distintas unidades académicas, y en relación con la Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y DDHH.

En el marco de la Educación Superior aparecen algunas problemáticas específicas del nivel que deben ser investigadas y atendidas. El trabajo de Rose Mery Gómez, “La inclusión de la persona sorda a la educación superior”, nos propone un recorrido por el complejo cúmulo de barreras que enfrentan los estudiantes sordos (que en algunos aspectos podrían generalizarse a estudiantes con otras discapacidades), destacando que no sólo se trata de obstáculos financieros, administrativos, de gestión, sino también del desarrollo de las herramientas culturales que hacen posible los apoyos y que requiere la preparación de los intérpretes para acceder al lenguaje complejo y altamente especializado de algunos de los cursos universitarios. No se trata sólo de un problema de capacitación, ya que en algunos casos el común de los intérpretes no maneja estas señas tan específicas y podríamos suponer que tampoco se utilizan en algunas de las lenguas de señas, ya que estos son las primeras personas sordas en acceder a estas especialidades académicas.

Entre los dispositivos que habitualmente son referidos en los trabajos merecen destacarse las diversas formas de grupalidad, y especialmente el rol de las redes sociales y académicas en la elaboración de nuevas perspectivas de abordaje de las barreras de distinto tipo. Estas redes tienen un enorme potencial de socialización y concientización de los problemas, como así también de generar compromiso de los participantes en su solución. Muchas veces surge de manera casi espontánea como forma de empoderamiento y confluencia de acción para el logro de objetivos consensuados, para el intercambio de información sensible para el ejercicio de derechos, para potenciar la acción académica, el desarrollo de la investigación. Una lectura atenta a las experiencias presentadas nos permitirá percibir que los dispositivos organizacionales que permiten su realización están constituidos por redes de diferente alcance y amplitud, desde las intercontinentales, nacionales, interuniversitarias, intrauniversidades, así como por grupos actores (investigadores, extensionistas, docentes, estudiantes con discapacidad, etc.).

Asimismo el presente número, incluye varios artículos que abordan un aspecto importantísimo y sensible: las experiencias, investigaciones, dispositivos y estrategias utilizadas para eliminar o minimizar las barreras al acceso, permanencia y graduación de los estudiantes con discapacidad. El trabajo de Sandra Mella, Nicole Díaz, Stephanie Muñoz, María Orrego y Carolina Rivera, “Percepción de facilitadores, barreras, y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile” consiste en una investigación exploratoria que tiene como objetivo avanzar en el conocimiento de la población estudiantil con discapacidad (visual), identificando la percepción que tienen de los facilitadores y barreras que han influido en su ingreso y permanencia.

Por su parte, el artículo de Carol Andrea Bernal, “Diversidad, interculturalidad e inclusión en la educación superior: creación de un programa de extensión como alternativa de avance en la toma de conciencia y eliminación de barreras actitudinales”, aborda una experiencia de aplicación del Índice de Inclusión de Booth y Aincow (2000), en la Educación Superior de Colombia con la participación del colectivo de estudiantes universitarios Afrocolombianos. María Lissi, Valentina Onetto, María Zuzulich, Marcela Salinas y Maribel González, en “Aprender a través de enseñar: análisis de la experiencia de tutores de estudiantes con discapacidad sensorial o motora, en un contexto universitario”, muestran las potencialidades que ofrecen los sistemas de tutoría entre pares para el aprendizaje a nivel superior, en este caso la experiencia tiene lugar en la Universidad Católica de Chile y busca apoyar el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad sensorial o motora. Por último, Ingrid Sala, Sergio Sánchez, Climent Giné y Emiliano Díez, “Análisis de

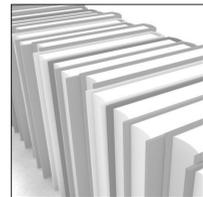
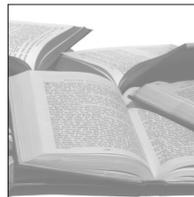
los distintos enfoques del paradigma del diseño universal aplicado a la educación” examina la aplicabilidad de los principios del paradigma del Diseño Universal de Aprendizaje en las aulas, a través de un exhaustivo estudio bibliográfico, y la posibilidad de que estas propuestas constituyan herramientas eficaces para el desarrollo de prácticas inclusivas.

Sin duda quedan temas vacantes , discusiones pendientes que no han sido consideradas en este número y sería deseable incluir en uno próximo: la formación de formadores de la educación superior en los principios de la educación inclusiva; el currículo desde dos puntos de vista: el de las adecuaciones académicas y el de la incorporación de contenidos relativos a las personas con discapacidad y sus derechos en la formación de los profesionales en las carreras de grado; y la participación y necesidades de aquellos que trabajan en la instituciones de educación superior: docentes, personal administrativo y técnico.

Esperamos que esta producción de autores latinoamericanos ayude a seguir generando puntos de encuentro y debates, que sus voces, experiencias, reflexiones e investigaciones acompañan las transformaciones urgentes y necesarias para que las educación sea un bien público y social.

ARTÍCULOS SECCIÓN TEMÁTICA

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



Derecho a la educación universitaria de personas con discapacidad

Right to the university education of persons with disabilities

Bibiana Sandra Misischia*

Recibido: 24-09-2013 – Aceptado: 23-11-2013

Resumen

La Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) es un hito en la construcción de derechos, allí se expresan los debates en relación al abordaje de la discapacidad. Uno de ellos es el referido al derecho a la educación, sin discriminación y en base a la igualdad de oportunidades, en todos los niveles educativos y a lo largo de toda la vida de la persona. Si bien hace décadas que el sistema educativo ha incorporado estrategias para la inclusión, las mismas se han dirigido mayoritariamente a la educación inicial, primaria y en menor medida secundaria. En lo que refiere a la educación universitaria es escasa la información, por ello el artículo se enfoca en describir el estado de situación del derecho a la educación de personas con discapacidad en general en América Latina y particularmente en Argentina, como base para la toma de decisiones en políticas públicas.

Palabras claves: derecho a la educación, universidad, política, estado, personas con discapacidad.

Abstract

The International Convention on the Rights of the Persons with Disabilities (2006) is a milestone in the creation of rights since it is where all debates related to disabilities are expressed. One of debates is connected to the right to education, without discrimination and with equal rights of opportunities, in every level of education and throughout a person's life. Even though the educational system incorporated strategies for inclusion decades ago, these strategies have been mainly aimed at early childhood and primary education and, to a lesser extent, secondary education. As far as higher education is concerned, the information is scarce; consequently, the article is focused on providing a description of the situation regarding the right to education to persons with disabilities in general, especially in Latin American and particularly in Argentina, as the foundation for decision making in public policies.

Key words: right to education, university, policy/politics, state, persons with disabilities.

* Doctorada en Educación, Magister en Formación de Formadores, Licenciada en Cs. de la Educación Universidad de Buenos Aires. bmisischia@unrn.edu.ar

Derecho a la educación universitaria de personas con discapacidad

La múltiple invisibilización que enfrentan las personas con discapacidad, acentúa las situaciones de desigualdad e injusticia y las colocan en una evidente desventaja respecto al resto de los miembros de una comunidad. Ello se evidencia en el acceso limitado a servicios y prestaciones de salud de calidad suficiente, al empleo, a trayectos educativos incompletos, mayor riesgo de sufrir situaciones de violencia, etc.

Algunos datos permiten identificar situaciones de desigualdad que muestran la invisibilización mencionada.

- El 38,4% de las personas con discapacidad (ENDI, 2001¹), el 28,8% de quienes poseen certificado de discapacidad (SNR, 2011) no cuenta con cobertura de salud. “Tienen dos veces más probabilidades de tener insuficiente prestación de servicio, ya sea por incapacidad o por falta de equipo; tres veces más probabilidades de que se le niegue la atención por desconocimiento de su condición, y cuatro veces más probabilidades de ser maltratados”. (Informe Mundial, 2011).
- Las personas con discapacidad llegan a un 80% de desempleo en los países en desarrollo. (Naciones Unidas. 2006).
- En Argentina las personas con discapacidad registran una reducida inserción en el mercado de trabajo. Si consideramos el total de las personas certificadas en 2011, sólo el 9,2% estaba ocupado y el 1,3% buscaba trabajo, lo que representa una tasa de desempleo del 12,2%. (SNR, 2011).
- “El Banco Mundial estima que el 20% de los más pobres del mundo tienen discapacidades, y tienden a ser considerados dentro de sus propias comunidades como las personas en situación más desventajosa”. (Naciones Unidas. 2006).
- El 25% de los niños con discapacidad tienen acceso a la educación primaria y mientras que sólo el 5% la finaliza. (Informe Mundial, 2011).
- La percepción de discriminación en relación a las personas en situación de discapacidad es del 52%. (INADI 2006).

Respecto al Derecho a la Educación

Según la UNESCO, el 90% de los niños con discapacidad no asiste a la escuela; la tasa mundial de alfabetización de adultos con discapacidad llega solamente al 3%, y al 1% en el caso de las mujeres con discapacidad, según un estudio del PNUD de 1998. En los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), los estudiantes con discapacidad

¹ Los datos derivados de la Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad del Censo del 2001 en nuestro país, son la última sistematización de datos estadísticos globales respecto a la situación de las personas con discapacidad.

siguen estando subrepresentados en la enseñanza superior, pese a que su número va en aumento. (Naciones Unidas. 2006).

Datos del informe “Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica” (2009) elaborado por CERMI España, indica que en Argentina, no hay crecimiento en las tasas de alfabetización (la tasa de analfabetismo en ese sector oscila entre el 40 y 55%), se evidencia un retroceso leve en las cifras de personas que llegan a quinto grado, se sostienen las brechas en las tasas de matriculación en el sistema secundario y terciario. En 2001 se había incluido a las escuelas comunes sólo el 32% de la matrícula total de educación especial.

Para el año 2007 según datos del Ministerio de Educación Nacional, hay 78.797 alumnos en escuelas especiales; de ellos, 10.640 están en el nivel inicial, 65.479 en el primario y 2.678 en el secundario. En tanto, de los alumnos integrados: 3.935 en inicial, 21.421 en primaria y sólo 831 en el secundario. Sin embargo comparativamente se ha incrementado el % de ingreso a la escuela especial, por sobre el de la escuela común.

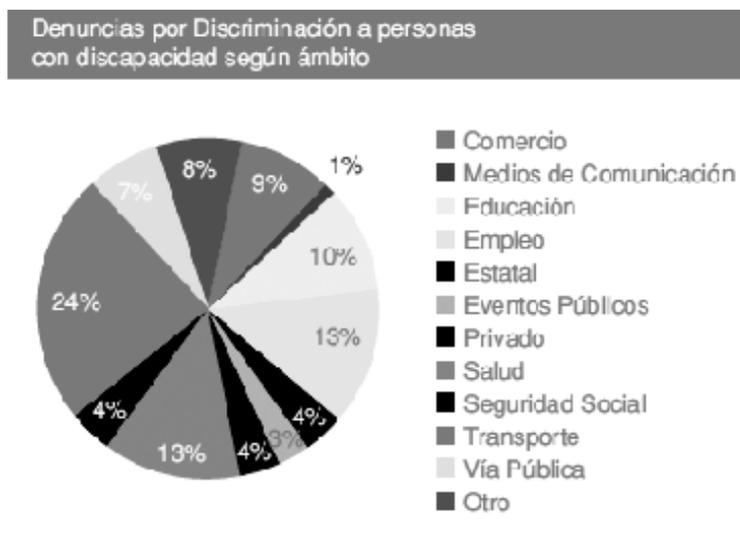
Tabla 1. Datos Ministerio de Educación de la Nación Argentina sobre % de distribución de estudiantes con discapacidad en escuela especial y común.

2001		2007	
69,92 %	20,93%	75,06%	24,94%
Escuela Especial	Escuela Común	Escuela Especial	Escuela Común

Estos datos indican que es necesario profundizar las políticas públicas referidas a inclusión desde los niveles básicos de la educación, sino la brecha en los niveles superiores y especialmente en el acceso a la Universidad, que es el tema de interés, se mantendrá. Ello tiene un doble impacto, por un lado en las propias personas con discapacidad, que no estarán en igualdad de derecho en el acceso a la educación universitaria y por otro en la posibilidad de transformación de las Universidades respecto al derecho a la educación de las personas con discapacidad. Esto último ya que al estar invisibilizadas dichas personas en el ámbito universitario se reproducen las representaciones referidas a la imposibilidad y ciudadanos de segunda clase. Lo natural es la no-presencia en dichos espacios.

Si se indagan datos en relación a los procesos de discriminación, el Instituto Nacional contra la Discriminación la Xenofobia y el Racismo (INADI) sobre denuncias de actos de discriminación, reflejan que “en el ámbito de competencia del INADI históricamente las denuncias por motivos de discapacidad han sido las más numerosas” (INADI 2012), lo cual podría reflejar el alto nivel de vulnerabilidad de dicho grupo. Por otro lado en el mapa de discriminación confeccionado en el año 2006, el 54% de la población, percibe a la escuela como ámbito donde se suceden los hechos de discriminación (INADI, 2006).

Gráfico 1. Fuente: Documento temático INADI. Discapacidad y No Discriminación



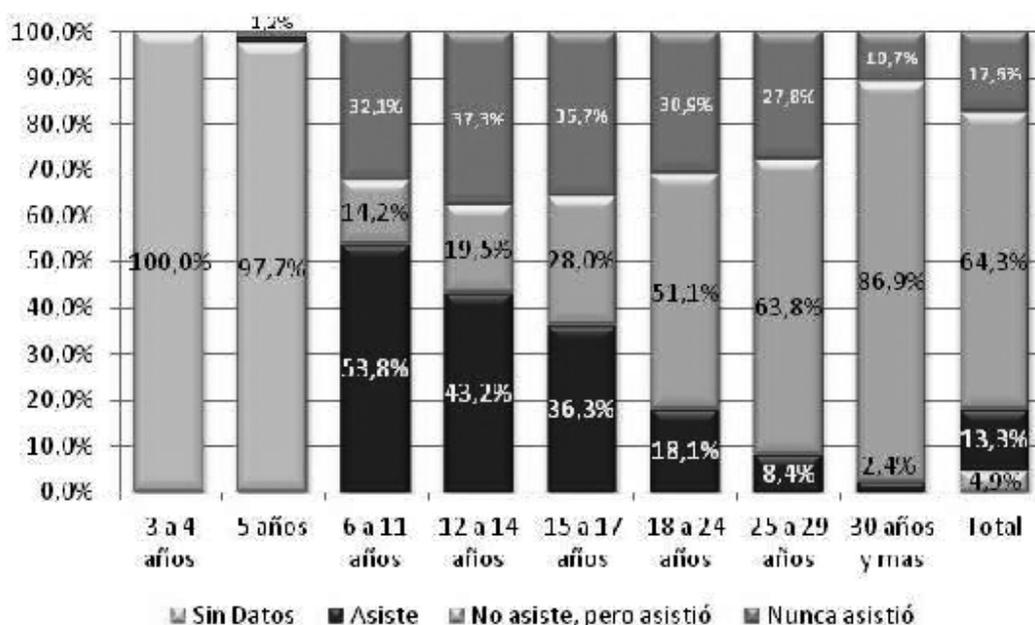
Fuente: Dirección de Asistencia a la Víctima, INADI, 2012

Vulnerabilidad y ámbito educativo como referentes de procesos de discriminación alertan sobre la necesidad de políticas públicas que incidan en dichos procesos que limitan el acceso a la educación. A su vez refuerza lo comentado con anterioridad respecto a que a pesar de los avances en esta materia, prevalece la exclusión, donde el cambio de las condiciones histórico políticas no fue suficiente para desterrar la normalidad como fuerza legitimadora. Las personas con discapacidad siguen siendo percibidas y pareciera que más aún en el ámbito educativo como “anormales”, configurando las relaciones que se establecen desde la desigualdad e imposibilidad.

Una ausencia a destacar es la falta de datos significativos respecto al acceso a la educación de personas con discapacidad en el Censo Nacional del año 2010. El mismo solo señala que el 12,9 % de la población argentina está en situación de discapacidad. Es difícil imaginar cómo asumirá los compromisos nuestro país, a partir de la firma de convenios internacionales, si no cuenta desde esta herramienta con datos indispensables para el diseño de políticas públicas. Los existentes en el anuario 2011 realizado por el Servicio Nacional de rehabilitación, que tienen mayor detalle en la información, solo cubre las personas con discapacidad que poseen certificado único de discapacidad (CUD) que es el 2,4% de la población con discapacidad. Lo que deja un amplio % de la situación sin relevar.

La información respecto a Personas con Discapacidad de 3 años y más según condición de asistencia a Educación Formal, nos muestra y refuerza lo comentado respecto a la progresiva disminución en el acceso al sistema educativo a medida que se avanza en la edad cronológica, con una caída significativa a partir de los 18 años de edad.

Gráfico 2. % de Personas con Discapacidad de 3 años y más según condición de asistencia a Educación Formal. SNR.



Comparando con los datos del Censo Nacional, las cifras de asistencia de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad resultan bajas, la brecha en las tasas de asistencia de las personas con discapacidad con respecto al total de la población es de entre 15 y 19 puntos porcentuales.

En relación a la educación secundaria se observa:

- el 28,4% alcanza nivel secundario completo o más,
- el 24,2% alcanza nivel secundario, frente al 42,2% de la población total,
- del 100% que completa el nivel secundario y cursan estudios superiores, alcanzaron su máximo nivel antes del daño en un 58,8%, entre el daño y sus secuelas un 28,6%, después del daño el 12,5%.

Respecto al Derecho a la Educación Universitaria.

En lo que refiere a **nivel superior no universitario y universitario**, según los datos del Servicio Nacional de Rehabilitación (2011) el 4,3% (3.112 personas) posee estudios terciarios/universitarios incompletos y el 6,1% (4.458 personas) finalizó sus estudios terciarios/universitarios; el 74,6% de estos últimos lo hizo antes del daño; quienes alcanzaron completarlos entre el daño y sus secuelas, suman un 16,8%, mientras que los que completaron sus estudios después del daño representaron el 8,6% de la población total.

En el mes de junio del 2012 se realizó un relevamiento desde la Secretaría de Políticas Públicas Universitarias (SPU) y la Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos con el fin de otorgar equipamiento con software y hardware de accesibilidad, que arrojó un resultado de 1.062 alumnos universitarios con discapacidad en universidades públicas, sobre un total de 1.267.519 estudiantes de pregrado y grado. (0,08%) No hay datos sobre el porcentaje de personas con discapacidad que egresan.

El análisis de la información precedente nos indica la imperiosa necesidad del diseño de una estrategia diagnóstica sobre la situación de las personas con discapacidad en la educación superior, que incluya el seguimiento de dichas personas en su pasaje entre el nivel secundario y el superior; y durante el tránsito en este último. La consistencia de dicha información es baja, si tomamos en cuenta que los datos del SNR, se basan solo en las declaraciones de las personas que lo gestionan y los de los relevamientos de las Universidades son dispares en función de los recursos existentes en cada una de ellas.

La Comisión mencionada está constituida por representantes de 35 Universidades Nacionales, inicia sus actividades en 1993, se conforma con su actual designación en el año 2003 y en el año 2007 es reconocida ante el Consejo Interuniversitario Nacional a través del Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas. La misma tiene como objetivo constituirse “en un actor social de la Política Pública de Educación Superior en aras de garantizar el cumplimiento de los derechos constitucionales de las personas con discapacidad”. Desde el trabajo sostenido y comprometido de dicha comisión sería deseable que en su seno se delinearán estrategias de relevamiento que brinden información sólida y potencien las políticas ya impulsadas.

Otra fuente de información relevante son las **experiencias impulsadas por las propias personas con discapacidad** en el marco de las Universidades. Como antecedente, en América Latina se puede mencionar la experiencia en la Universidad de Costa Rica hacia finales de los 90, donde los estudiantes con ceguera a través del apoyo de la Federación de Estudiantes, conformaron una Asociación de Estudiantes No videntes, con el propósito de obtener ayudas técnicas, además de plantear nuevas estrategias que pudieran mejorar sus condiciones de permanencia en la universidad.

El Encuentro de Estudiantes con discapacidad celebrado en Argentina en el año 2012, tuvo como propósito construir un espacio profundamente democrático de debate, reflexión y construcción colectiva de ejes de acción conjunta relacionados a la Discapacidad en la Educación Superior Argentina, entre Estudiantes Universitarios y representantes Institucionales de las UUNN, que estimulen el desarrollo de una Universidad y un Mundo Accesible, No-excluyente. En una primera etapa se realizaron exposiciones sobre el Modelo Social de la Discapacidad, posteriormente se trabajó en 4 comisiones:

Accesibilidad Académica, Accesibilidad Física y Comunicacional, Derechos de las Personas con discapacidad y Espacios de participación – Construcción social.

El trabajo se abordó como taller, basado en las experiencias y aportes de los Estudiantes en particular y de los Participantes en general, para luego compartir las producciones en Plenarios. Los mismos dieron fundamento a la elaboración de un “documento articulado inicial”, a ser

incluido en la Agenda de la Política Pública de la Comisión Inter Universitaria: Discapacidad y Derechos Humanos.

Participaron más de 60 estudiantes con discapacidad, quienes rescataron la importancia de la participación y autonomía: *“hay que seguir peleando por el resto de los compañeros... no me interesa solucionar el problema para mí, sino para otros, aportar para que esta causa pueda avanzar, que sea la discapacidad un engranaje más dentro de la Universidad, dentro de la sociedad, estamos peleando por un derecho”*, comentaba uno de los estudiantes en el intercambio de una de las Comisiones de Trabajo.

Estudiantes con ceguera de la Universidad Nacional de Tucumán comentan, en los talleres de intercambio, sobre su participación en el centro de estudiantes a partir de la invitación de algunos compañeros, pero ante todo por iniciativa propia. Mencionan que en general la participación se relaciona con la información y consulta en los centros de asistencia al alumnado con discapacidad, pero no en los movimientos estudiantiles, donde la participación se relaciona a propuestas y toma de decisiones. No se visualiza el tema en documentos y páginas web de la Federación Universitaria Argentina (FUA), ni la reciente Federación Universitaria Argentina de los Estudiantes.

Pareciera que prima más una lógica de asistencia y apoyo o bienestar estudiantil, que de participación y autonomía, al menos de forma orgánica. Nuevamente los cambios impulsados no logran romper las estructuras de viejos modelos aún vigentes, y que el discurso del modelo social de la discapacidad se instale en las prácticas.

Otra experiencia fue en junio del 2013 en Paraná, Argentina, donde se realizó la II Reunión de Intérpretes en LSA y Estudiantes Sordos Universitarios, organizado en el marco del III Encuentro Latinoamericano de Sordos e Intérpretes de Lengua de Señas, por el Programa de Extensión Universitaria “La producción social de la discapacidad. Aportes para la transformación de los significados socialmente construidos” y Tecnicatura Universitaria en Interpretación de Lengua de Señas Argentina-Español de la Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de Entre Ríos; el Profesorado en Educación Especial de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos y el Programa UNL Accesible de la Secretaría de Bienestar Universitario, Universidad Nacional del Litoral. Su objetivo fue dar espacio no sólo a la exposición de trabajos sino también generar tiempos donde se permita profundizar en los debates que se desprenden de la problemática de la interpretación en general y de las particularidades que ésta tiene al interior de la cultura sorda.

Actualmente el Centro Mate de Buenos Aires está organizando el Encuentro de Jóvenes Estudiantes con Discapacidad Visual en el Litoral y convoca a escuelas, instituciones, o jóvenes con discapacidad visual en Santa Fe, Corrientes, Misiones, Entre Ríos, Chaco y Formosa.

Estos incipientes movimientos con protagonismo de las propias personas con discapacidad podrían ser la punta del iceberg para confrontar valores dominantes en la sociedad y en el ámbito educativo. A su vez nos interroga si es posible el cambio solo con la voz de técnicos, expertos y docentes, o es necesario sumar las voces de quienes son víctimas del sistema contribuyendo a nuevos caminos que favorezcan los cambios en la realidad social.

Voces excluidas que resuenan y dan lugar a narraciones y experiencias que carentes de autoridad en su condición de opresión, a partir de su expresión y presencia emergen en el discurso académico tradicional posibilitando rupturas.

Reflexiones sobre lo que queda por hacer.

La relevancia del acceso al nivel superior se sitúa en su carácter de potencia, ya que incide fundamentalmente en el acceso a otros derechos como ser el derecho al trabajo, a la participación activa en la comunidad, a la igualdad de oportunidades. A su vez refuerza la importancia que para las personas con discapacidad implica su autonomía e independencia para la toma de decisiones.

Para ello es necesario que se incluya la situación de las personas con discapacidad en las políticas educativas y en las propias de cada Universidad, incorporando las herramientas de gestión necesarias para garantizar el derecho a la educación y otros derechos vinculados. En este sentido, es función de la Universidad prestar los apoyos y garantizar la accesibilidad de estudiantes con discapacidad, asimismo como a docentes y personal no docente; y formar a profesionales que no sólo estén sensibilizados, sino que desarrollen las competencias necesarias en sus respectivos campos profesionales para asegurar este derecho.

Impulsar proyectos de este tipo implica no sólo pensar en las necesidades que tienen estudiantes actuales y venideros, sino incentivar a aquellas personas con discapacidad a iniciar o continuar con sus estudios universitarios, eliminando prejuicios instalados en relación al acceso y permanencia en la educación superior.

Transitar desde un modelo de la producción social de la discapacidad, que nos encierra e inmoviliza en la ideología a un modelo de la *utopía de la discapacidad*. La utopía que surge en la tensión entre un presente intolerable y el potencial de un futuro por crear donde la pedagogía juega un papel político. Utopía, esperanza, política, pedagogía... en palabras de P. Freire “esto no quiere decir, sin embargo, que porque soy esperanzado atribuya a mi esperanza el poder de transformar la realidad, y convencido de eso me lance al embate sin tomar en consideración los datos concretos, materiales, afirmando que con mi esperanza basta. Mi esperanza es necesaria pero no es suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea”. (Freire, 1993) ¿Podrá la Universidad ser protagonista en este tránsito?

Bibliografía

- MURILLO ESTEPA P. (2004) *Actas Octavo Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Editores: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones. España
- FREIRE P (1993) *Pedagogía de la Esperanza*. Editorial Siglo XXI. Bs. As. Argentina
- SAMANIEGO DE GARCÍA P. (2009), *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica. Análisis de situación*. CERMI Quito – ECUADOR.
- GUIN G. y DENEGER T. (2002), *Derechos Humanos y Discapacidad*. Naciones Unidas.
- INADI, (2006) *Mapa de la Discriminación en la Argentina*. Ministerio de Justicia y derechos Humanos de la Nación. Argentina.
- INADI (2012) *Documento temático. Discapacidad y No Discriminación*. Ministerio de Justicia y derechos Humanos de la Nación. Argentina.
- SAMANIEGO DE GARCIA P. (2006), *Aproximación a la realidad de las personas con discapacidad en Latinoamérica*, CERMI. Madrid.
- SKLIAR C., GENTILI P., STUBRIN F. (2008) *El derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes con discapacidades*. Revista Novedades Educativas. Año 20. Nro 210. Buenos Aires Cibergrafía
- Naciones Unidas. Nueva York. (2006) *convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Algunos datos sobre las personas con discapacidad. <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/overview.html>
- OMS Suiza y Banco Mundial Washington. Informe Mundial Discapacidad. http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf
- Argentina. Instituto Nacional de Estadística y Censo. Encuesta Nacional de personas con Discapacidad. http://www.indec.gov.ar/webcenso/ENDI_NUEVA/index_endi.asp
- Naciones Unidas. Nueva York. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Anuario Estadístico Nacional sobre Discapacidad. Servicio Nacional de Rehabilitación. (SNR) Argentina 2011. <http://www.snr.gov.ar/uploads/Anuario2011.pdf>

Discapacidad y educación superior: las contiendas por la participación y la ciudadanía en las reformas neoliberales de la Universidad y la educación superior en Colombia

Disability and higher education: the struggles for participation and citizenship in the neoliberal reforms of the university and higher education in Colombia

Alexander Yarza*, Henry Rojas** y Jhuranny López***

Recibido: 15-10-2013 - Aceptado: 28-11-2013

*El ciudadano favorito para las autoridades es el idiota,
O sea, el que anuncia con fatuidad: “Yo no me meto en política” [...]
Fernando Savater, 1992, p. 163*

*La participación es el ejercicio de la voz, de tener voz,
de intervenir, de decidir en ciertos niveles de poder,
en cuanto a derecho de ciudadanía.
Paulo Freire, 2011, p. 73*

Resumen

El presente trabajo es resultado de la investigación titulada “La participación de personas con discapacidad en la reforma a la educación superior en Colombia: un acercamiento político, social y pedagógico”, donde se busca conocer, comprender, analizar y reflexionar sobre la participación política de los estudiantes universitarios con discapacidad y los espacios y mecanismos que se generaron para propiciar dicha participación en el proceso de reforma a la ley de educación superior en Colombia. En este sentido, se expresan las primeras hipótesis generadas a partir del desarrollo y proceso de análisis de la investigación, estas refieren principalmente al pleno ejercicio de la participación por parte de los estudiantes universitarios con discapacidad en asuntos coyunturales en la transformación de su contexto, la mirada desde el Estado sobre las personas con discapacidad como sujetos asistidos y la relación universidad – discapacidad como espacio de construcción y reconstrucción de conocimiento y subjetividades.

Palabras clave: Participación, discapacidad, educación superior, proceso de reforma, diversidad.

* Licenciado en Educación Especial. Magister en Educación. Profesor-investigador del Departamento de Educación Infantil, Departamento de Pedagogía y Educación Avanzada, de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. yacosome@gmail.com

** Estudiante de Licenciatura en Educación Especial. Universidad de Antioquia. Investigador en formación del Grupo de Estudios e Investigaciones sobre Educación Especial, GRESEE. politicaydiscapacidad@gmail.com

*** Estudiante de Licenciatura en Educación Especial. Universidad de Antioquia. Investigadora en formación del Grupo de Estudios e Investigaciones sobre Educación Especial, GRESEE. jhuld_24@hotmail.com

Abstract

This work is the result of a research project entitled “the participation of people with disabilities in higher education reform in Colombia: a close political, social and educational”, which seeks to recognize, understand, analyze and reflect on the participation politics of college students with disabilities and the spaces and mechanisms to encourage such participation generated in the process of law reform of higher education in Colombia. In this regard, we express the first hypotheses generated from process development and research analysis, these relate primarily to the full exercise of participation by disabled students in conjectural issues in the transformation of their context, look from the State on persons with disabilities as subjects attended and college-disability relationship as space construction and reconstruction of knowledge and subjectivities.

Key words: Participation, disability, higher education, reform process, diversity

Introducción: mapeando la reforma a la educación superior en Colombia

Durante el mes de marzo del año 2011, en Colombia se presentó ante toda la opinión pública, una de las reformas más estructurales que se encontraban dentro del plan de gobierno del presidente de la República: el cambio a la Educación Superior, la Ley 30 de 1992. Tal reforma presentaba desde la perspectiva del gobierno nacional, una suerte de transformaciones necesarias para poder garantizar no sólo el derecho a la educación de todas las personas en nuestro país, sino también para mejorar la calidad de la educación, procurar la internacionalización y llegar a una autosuficiencia económica sólida que permita cada vez más ser competentes a cada una de las instituciones de educación superior, organizando el sistema de educación superior para responder a las necesidades y demandas de la sociedad colombiana, en su búsqueda de mayor equidad, bienestar y desarrollo económico-social.

Según esta perspectiva, la reforma se presentó porque aun cuando la Ley 30 de 1992 le dio un giro y una gran dinámica al sector, en 2011 se hacía evidente el cambio en las estructuras del sistema que empezaban a ser insuficientes para responder a las demandas sociales, productivas y económicas del país; debido, en cierta forma, al aumento en el número de bachilleres de 414.424 en 2002 a 625.466 en 2010 y los más de 900.000 que se esperan para el 2019. Lo anterior sumado a otras motivaciones que se expresaron en la diferente documentación existente por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN)¹.

No obstante, esta intención de reforma a la educación superior con tales argumentos, no fue bien recibida por parte de la comunidad educativa superior y universitaria, la cual argumentaba, desde distintas posturas y análisis, las dificultades que presentaba tal iniciativa; entre esas dificultades se planteaba: la privatización de la educación superior, la pérdida continua de la autonomía

1 Datos y argumentos tomados del ABC de la reforma, en la página oficial del ministerio de educación nacional de la Republica de Colombia <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-283356.html>

universitaria por el ingreso del capital privado en las universidades de carácter público-estatal, y la vulneración del derecho a la educación superior pública, gratuita y de calidad, entre otras (Munera, 2011; Fernández, 2011; Ramírez, 2012).

Desde esta contra argumentación y con el apoyo a nivel nacional de un gran número de estudiantes y profesores de educación superior (del nivel técnico, tecnológico y profesional-universitario), de bachillerato y algunos sindicatos y agremiaciones de trabajadores, y en espejo con el movimiento social universitario que se consolidaba en la república de Chile, se iniciaron las grandes movilizaciones en Colombia, se establecieron encuentros entre la comunidad universitaria y educativa con los gobernantes de turno, y se generó un impacto en los medios masivos de comunicación y la opinión pública, en los estudiantes y profesores de las instituciones de educación superior, entre otros, lo que posibilitó la consolidación de un movimiento social de inconformidad de gran magnitud en Colombia hacia dicha reforma.²

Con una serie de marchas, encuentros, discusiones, debates y propuestas, se reúnen periódicamente entre los años 2011 a 2013, representantes de una gran mayoría de instituciones de educación superior a nivel nacional, en una mesa que autodenominaron Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE), tal como se llamó una iniciativa estudiantil y social similar en la década de 1970, cuando Colombia atravesaba por una gran crisis social y los estudiantes de las distintas universidades del país se reunían para discutir, proponer y cambiar estructuralmente el sistema, no sólo educativo, sino también político y social³.

Con la gran movilización y distintos argumentos presentados desde los múltiples sectores del movimiento social universitario y algunos integrantes del cuerpo administrativo de las universidades, tanto públicas como privadas, se lograron unas modificaciones al documento presentado en marzo de 2011 por el MEN, ante la nación colombiana.

Sin embargo, estas modificaciones no satisficieron ni cumplieron con lo requerido por parte de este movimiento, lo que acarreó una intensificación de los debates, las marchas y las diferentes discusiones, logrando una tercera modificación materializada en el *Proyecto de Ley 112*, la cual sería presentada ante el Congreso de la República a finales de 2011. Esto provocó un mayor ensanchamiento entre las perspectivas propuestas por el gobierno nacional y el movimiento universitario, que repercutió en la expansión y amplificación de grandes movilizaciones, amplios debates, paros universitarios y controversias de orden político. Este movimiento social, a fin de cuentas, ejerce una presión tal que obligó al retiro del proyecto de Ley ante el Senado e inició una serie de concertaciones entre ambos sectores.

Estas concertaciones se han venido puntualizando mediante diferentes espacios y mecanismos de participación, como las mesas regionales para la educación superior, propuestas por el MEN, las Mesas Amplias Estudiantiles propuestas por el Movimiento Universitario, la redacción de documentos, lineamientos y una serie documental por parte de ambos sectores para fortalecer así, los

2 En la Internet se puede encontrar información amplia y heterogénea, en la prensa nacional y regional, en páginas de opinión, en blogs estudiantiles o de intelectuales, en páginas de instituciones de educación superior, en canales de video, entre otros.

3 Página oficial del Movimiento Universitario Colombiano <http://www.manecolombia.blogspot.ch/>

diálogos, debates y discusiones que se presentan, llegando de esta forma a un momento crucial para la educación superior en Colombia, pues tal como se expresó anteriormente, este acontecimiento histórico es de amplia magnitud, gracias a que involucra de una forma diferente la participación y la construcción de ciudadanía, de los sujetos que ahora son actores claves en las transformaciones sociales de su contexto educativo, es decir: los estudiantes universitarios y de educación superior⁴.

A lo largo de estos años de reformas, movilizaciones, debates y tensiones, en las versiones iniciales de los textos del MEN, la presencia de la inclusión de las personas con discapacidad (y otros grupos poblacionales diversos) se miró como un subtema del bienestar (Marzo de 2011) y en las finales (de Noviembre de 2011), se ubicó en el plano de los objetivos, de la permanencia y de las relaciones con organismos asesores en temas de discapacidad. Durante el año 2012, se fue visibilizando el tema de la discapacidad y la diversidad tanto en el MEN como en el Movimiento Universitario. En la actualidad, tanto en el proceso de construcción que adelanta el Consejo Nacional de Educación Superior –CESU– como en la propuesta de la MANE, aparece de forma explícita la cuestión de la discapacidad en la educación superior (aunque de modos diferenciales). Al mismo tiempo, en agosto de 2013, el Viceministerio de Educación Superior publicó los Lineamientos de Educación Superior Inclusiva y, actualmente, se está terminando de validar un índice para evaluar y medir las instituciones en Colombia.

Como lo planteamos en otro trabajo (Yarza, 2013a), desde una mirada amplia sobre la diversidad en la educación superior, los textos oficiales que soportan las reformas educativas superiores en Colombia, invisibilizaban los lenguajes, problematizaciones específicas y alternativas de trabajo/acción que se habían puesto en el escenario en el último lustro en Colombia: por un lado, la accesibilidad física, a la información y el conocimiento, la disminución de barreras (físicas, comunicacionales, etc.), la creación de acciones afirmativas o políticas diferenciales, la flexibilización y adaptación curricular, la identificación de “prácticas segregadoras”, los sistemas de apoyo y acompañamiento, etc.; por otro lado, los saberes ancestrales, las lenguas nativas, la educación propia, la aculturación de las identidades indígenas y étnicas, el eurocentrismo colonial de la universidad, las cosmogonías, el bienestar territorial y espiritual universitario, la interculturalización de las ciencias y disciplinas, etc.

Desde otro ángulo, las discusiones y alternativas diferenciales sobre discapacidad y educación superior, estudian y analizan tímida o superficialmente las problemáticas estructurales del sistema de educación superior, tales como los debates sobre el financiamiento, la autonomía universitaria, las tensiones entre educación superior como mercancía o como derecho social, las contiendas entre universidad mercantil y universidad social-intercultural o los procesos de evaluación-acreditación de calidad, entre otros. Esta doble lógica de omisiones reduce las potencias de análisis y acción en el proceso de construcción de un sistema de educación superior que reconozca, afirme y visibilice profundamente las diferencias en el mundo contemporáneo.

⁴ Paginas oficiales del Ministerio de Educación Nacional y el trabajo específico con la reforma a la educación superior <http://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/w3-propertyname-2942.html>, <http://www.universidad.edu.co> y <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-channel.html>

En este sentido, se hace necesaria la generación de un extrañamiento sobre nuestra propia cotidianidad en la educación superior, la urgencia de seguir problematizando la relación educación superior-discapacidad, ubicándonos estratégicamente en ese umbral o sutura entre la doble omisión descrita anteriormente y, al mismo tiempo en una intersección de campos de conocimiento, investigación y estudios que potencien la construcción colectiva de otra educación superior con la discapacidad y con las diferencias.

Finalmente, en términos generales, compartimos y retomamos la perspectiva foucaultiana sobre la universidad como una institución productora de productores, desde la lógica de la racionalidad gubernamental neoliberal y biopolítica (Martínez, 2010), al mismo tiempo que seguimos los análisis sobre las reformas generales a la educación superior en América Latina, con sus múltiples efectos en el paisaje institucional, la producción de conocimiento, el financiamiento, la calidad, las transformaciones curriculares, entre otros (Amador y Didriksson, 2011; Didriksson, 2012).

Campo de estudios en educación superior y discapacidad: intersecciones de conocimiento-acción sobre la participación y la ciudadanía

Siguiendo el planteamiento de la investigadora española Doctora Anabel Moriña (2013a, 2013b), recientemente identificamos una especie de desbloqueo y emergencia de un campo de estudios en educación superior y discapacidad en el contexto internacional, en la primera década del siglo XXI. Un conjunto de académicos e investigadores en algunos países de Europa, de Inglaterra, Australia y Estados Unidos, además de Organismos Multilaterales, vienen adelantando investigaciones de corte cuantitativo y cualitativo, al tiempo que se avanza en la producción de conocimiento en la región de América Latina y el Caribe (Hurst, 1998; McCarthy y Hurst, 2001; Stanley, Ridley, Manthorpe, Harris y Hurst, 2007; Fuller, Georgeson, Healey, Hurst y Kelly, 2009; Katz y Danel, 2011; Pérez, Fernández Moreno y Katz, 2013).

Reconocemos que nuestro lugar de enunciación proviene del campo de la educación especial (Yarza, 2011) o, de lo que preferimos nombrar en la actualidad, como pedagogía especial (desde el área de estudios críticos-decoloniales) y, a partir de allí, problematizamos y pensamos los problemas, fenómenos, dinámicas y relaciones vinculadas con la educación superior para personas con discapacidades y excepcionalidades. Es importante señalar que el campo de educación superior y discapacidad, se configura como un inter-espacio o un *espacio epistemológico de intersección* entre los estudios sobre universidad y educación superior (Carli, 2012) y el campo de la discapacidad o disability studies (Barton, 2008, 2009; Almeida y Angelino, 2012). En tanto intersección, se relaciona con las tradiciones epistemológicas, investigativas, empíricas y político-pedagógicas de ambos campos, poniendo en relieve la necesidad de problematizar la(s) discapacidad(es) y los sujetos/colectivos con discapacidad(es) en la universidad y la educación superior. Y, desde allí, se plantea su singularidad epistémica, política, pedagógica y de producción de conocimiento e incidencia práctica. Es importante señalar que este campo se configura como un espacio donde se encuentran la gestión universitaria con investigaciones académicas de distintas disciplinas (Seda, 2013), además de discursos jurídico-normativos, prescripciones estatales, expectativas socio-políticas y experiencias personales y colectivas.

El campo de educación superior y discapacidad, representa un desafío para investigadores, profesores, estudiantes, agentes políticos, directivos, personas/colectivos con discapacidad y sociedad civil. En el marco de pensarse la relación entre las educaciones y la política, es necesario visibilizar la cuestión de la discapacidad articulada a una perspectiva pedagógico-política sobre la educación y la opresión en nuestra cultura y sociedad. Como cada vez es más natural y cotidiano para nosotros, la discapacidad no es una dificultad orgánico-biológica individual, sino un fenómeno complejo, socio-histórico y político, que se vincula interactivamente con lo subjetivo-corporal. Desde allí, reivindicamos la importancia de ampliar las miradas hacia poblaciones, colectivos y grupos que por su diferencia y heterogeneidad radical, han presentado históricamente dificultades, barreras y obstáculos a la hora de acceder a la educación superior, para apostarle a la configuración de subjetividades participativas, empoderadas y políticas de y en su contexto, que desde una perspectiva crítica, hagan parte, tengan parte y se sientan parte, de su entorno.

Teórica y sintéticamente, en esta intersección de campos, problematizamos las relaciones entre los “umbrales de formabilidad” (Yarza, 2013b), los procesos y dinámicas de la educación superior, la accesibilidad e in-exclusión (Corcini, 2008; Corcini y Hattge, 2009) y la “atención integral” (Katz y Danel, 2011), entendiendo las relaciones como un objeto fértil para la investigación-acción-formación en América Latina; desde una perspectiva de derechos, ecológica y socio-política de la(s) discapacidad(es) y en el horizonte de la construcción de una universidad social, intercultural y emancipadora (Leher, 2010; Sousa Santos, 2005).

Ahora bien, en el campo de educación superior y discapacidad, teniendo en cuenta los planteamientos del paradigma de investigación crítica-emancipadora (Barnes, 2008; Barton, 2009, 2011; Ferrante, 2009), es fundamental problematizar la *participación* de las personas/colectivos con discapacidad(es) en lo que les pasa en su cotidianidad y en los asuntos comunes de la sociedad. En nuestro caso, investigamos sobre su participación en el proceso de reforma a la educación superior en Colombia, desde la perspectiva de algunos estudiantes con discapacidad, estudiantes sin discapacidad, profesores e investigadores.

Desde la pedagogía especial (crítica-decolonial), los estudios en ciudadanía y la educación social, planteamos que la *participación* es un derecho, consignado en la Convención Mundial de Derechos de Personas con Discapacidad (ONU, 2006), pero también en la legislación colombiana, en tanto sujetos de derechos y ciudadanos. Al mismo tiempo, entendemos la participación como una *práctica ciudadana*, que sitúa la subjetividad política de cara al mundo de la esfera de lo común, de lo público (más allá de los problemas y fenómenos de la esfera de lo íntimo y lo privado). La participación potencia la incidencia a partir del reconocimiento positivo y constructivo de la voz acallada o silenciada de las personas/colectivos con discapacidad(es).

Siguiendo a Trilla y Novella (2001, citados por Jaramillo, 2013: 65), la participación puede darse en varias categorías o niveles: simple, consultiva, proyectiva y meta-participación. Entendiendo cada una de éstas como una necesidad básica o elemental (ser parte), para situarse o dar su opinión (tener parte), para tomar posición en una combinación de demandas y expresión del sujeto como un agente de intervención, compromiso y responsabilidad (tomar parte y decidir) y, por último, llegando a un nivel pleno de autonomía y formación como ciudadano sustantivo.

De la mano de la investigadora colombiana Aleida Fernández Moreno (2011), estamos a contracorriente de entender a las personas con discapacidad como *ciudadanos de segunda clase* y nos instalamos en la opción político-pedagógica de comprenderlas como actores sociales, sujetos plenos de derechos y en el horizonte de expectativas de una ciudadanía sustantiva, más aún en los estudiantes de la educación superior, con todas las contradicciones, paradojas, desafíos y retrocesos que implica en las sociedades contemporáneas.

Algunos apuntes desde el prisma de la participación y la ciudadanía

Nuestro análisis permite presentar un avance sobre la participación de los estudiantes universitarios con discapacidad en Medellín y el Área Metropolitana, y sus posibles efectos en la esfera pública y las directrices políticas; la relación universidad-discapacidad a la hora de hablar de una educación superior inclusiva; y, por supuesto, los retos que representa pensarse las educaciones posibles en relación con la política y la intersección con la mirada de la discapacidad. Tales avances son producto de la interpretación de los datos cualitativos recolectados en el trabajo de campo, en el cual se contó con la participación de siete participantes-colaboradores, estudiantes con diferentes discapacidades⁵, de cuatro instituciones de educación superior en el Valle de Aburrá (Medellín, Colombia).

Participación: espacios, mecanismos, concepciones y efectos

En el marco del movimiento universitario realizado en Colombia durante el año 2011 y hasta la fecha, se han dispuesto diferentes espacios y mecanismos que se nombraron y se denominan aún: “amplios”, “abiertos” y “participativos”. Desde las instancias gubernamentales, representadas en este caso en el MEN, también se han habilitado espacios con igual denominación, con objetivos similares o equivalentes, donde se discuten los temas fundamentales para realizar la reforma más pertinente al sistema de educación superior en el país. Tal importancia temática se consolida a través de la frecuencia, con que se encuentran los conceptos y los temas de mayor importancia (vg. autonomía, financiación y bienestar) en cada uno de los documentos generados en los espacios de debate, en cuestión de la reforma a la ley de educación superior; pero, también, esta importancia se materializa con la fuerza argumental con que son presentados tales conceptos, pensamientos e ideales frente al tema de la educación superior. Estos espacios y mecanismos son variados en sus formas de presentación: van desde marchas, plenarias, mesas regionales, encuestas virtuales, foros, tanto presenciales como virtuales, medios masivos de comunicación, entre otras.

⁵ Además, esta investigación contó con la participación, de cinco estudiantes que integran la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE), seis profesores y estudiantes líderes del movimiento universitario a nivel regional y nacional y los dos investigadores, que como militantes también participamos de manera activa en este proceso de reforma a la educación superior, entre 2011 y 2013. Aunque no encontramos una estadística actualizada sobre estudiantes con discapacidad en educación superior en Medellín, durante el trabajo de campo realizamos múltiples acercamientos a las instituciones, acudiendo a funcionarios y contactando directamente estudiantes, pudiendo indicar una cifra aproximada de 70 estudiantes con discapacidad, de los cuales la mayoría de los que fueron contactados señalaron una ausencia de interés en la investigación.

En el contexto anterior, a la pregunta ¿participó usted en algún espacio, o de alguna manera, en el proceso de reforma a Ley 30 de educación Superior, que se viene presentando desde 2011 en Colombia? Cinco de los siete estudiantes respondieron de forma negativa. Sus argumentos iban desde el *desconocimiento* de los espacios para la participación hasta el *desinterés* y la *falta de motivación*, para hacer parte de este movimiento social. Los dos estudiantes restantes que aludieron a una respuesta positiva, argumentaban en base a su participación en *marchas, cursos y asistencia a foros o encuentros* que se realizaron en sus diferentes universidades.

Ahora bien a la pregunta ¿Para ti, qué es la participación? En general, los participantes colaboradores, aluden a este concepto como un *medio* por el cual se pueden expresar ideas, posiciones, pensamientos, darse un lugar en la sociedad y, por supuesto, construir y aportar desde sus propias iniciativas a un cambio social.

Retomando la distinción en los niveles o grados de participación de Trilla y Novella (2001), encontramos que pocos participantes colaboradores (2 de 7), dentro del proceso de reforma de la educación superior en Colombia, tímidamente alcanzan un nivel meramente *simple*, mientras que la mayoría estarían en un grado de “*aparticipación*” (que no quiere decir a-político). Esta situación, posiblemente, podría entenderse en tanto en sus subjetividades no se “constituye” la participación como un acto político, derecho o práctica ciudadana que demanda capacidad, disposición y apuesta por liderar y tomar parte de procesos sociales (Jaramillo, 2013), quedando sólo en el aspecto de la *consulta* y la *opinión*.

De esta manera, tal vez, estas personas con discapacidad, sus corporalidades y sus subjetividades, se instalan en el territorio de la “hegemonía de la ideología de la normalidad” (Almeida y otros, 2013), subsumiendo toda potencialidad política contra-hegemónica y excluyendo por decisión propia, de manera consciente o inconsciente, su posibilidad de ser una persona autónoma, dueña de sí, empoderada y, tal como lo plantea Paulo Freire (1970), en constante estado de emancipación y liberación del primer opresor social: *uno mismo*.

Toda vez que los participantes-colaboradores relegan su participación como sujetos políticos en asuntos sociales que de forma directa impactan en su vida cotidiana y que son un asunto de la esfera pública, permiten la continuidad del pensamiento político-hegemónico-normalizador. A pesar de utilizar en su discurso el concepto de “inclusión”, se continúa perpetuando la opresión y la invisibilización de las poblaciones marginales, pues en el intento de abarcar un todo social, como una única forma de ser y de estar, bajo constructos teóricos que constituyen un imaginario social que en sí mismo es legítimo y legitimado por las prácticas, tanto políticas como sociales, llevan a afirmar, tal como lo expresa Abberley, que:

“Empíricamente [...], en dimensiones importantes, se puede considerar a los discapacitados como un grupo cuyos miembros, ocupan una posición inferior a la de los otros miembros de la sociedad porque son personas discapacitadas. Significa también decir que estas desventajas están relacionadas dialécticamente con una ideología o un grupo de ideologías que justifican y perpetúan esta situación”. (1992: 253 citado por Barton 1998: 103)

En esta medida, la discapacidad, en tanto relación de opresión, es un dispositivo “estatal” de control de los cuerpos (Almeida y otros 2013), y tal control en efecto lleva a una construcción en los participantes-colaboradores de esta investigación, de sujetos políticos con intereses particulares, donde tal particularidad no les permite ubicarse en un lugar diferente socialmente que el de sujeto *asistido, necesitado, dependiente* y, por tanto, de una “ciudadanía de segunda categoría”, cuya participación en esferas públicas y asuntos sociales no se expresa ni activa mediante espacios y mecanismos que vayan más allá de su “necesidad individual”, la cual se enmarca completamente bajo la mirada de un discurso opresor, normalizador y patologizante que clasifica y da valor a estos sujetos en desventaja social por su condición no sólo física, cognitiva o sensorial, sino también política.

Entonces, la participación como *medio* para expresar ideas, posiciones, pensamientos que no van más allá de la *mera opinión* o asistencia esporádica a eventos (participación simple), y no trasciende al acto político de transformación individual y colectiva, en perspectiva de emancipación y empoderamiento, como sujetos de derechos o ciudadanos sustantivos, transformadores, críticos y propositivos. A partir de lo anterior, y a contracorriente de nuestro punto de vista, la situación evidenciada en los participantes-colaboradores nos lleva a pensar en la existencia subjetiva de lo que Fernando Savater llamaba: “idiotas políticos”, es decir, aquellos que ceden sin saberlo, la capacidad a otros de tomar decisiones sobre lo que antes o después va a afectarlos (Savater, 1992)⁶.

De esta manera, entonces, ampliando un poco las categorías propuestas por Trilla y Novella (2001) toda vez que estas mismas permiten subtipos o grados internos que amplían la comprensión de las formas de participación y entendiendo que desde la primera hasta la última categoría se da también un incremento en cuanto a la complejidad de la participación (2001: 144), proponemos dos subtipos de categorías que, aunque estén estrechamente vinculadas con la de *Participación simple*, se distinguen por sus implicaciones, tanto en las subjetividades de los propios participantes como en sus contextos sociales.

Estas categorías son *el idiota político y el acomodado social*, toda vez que se constituyen como un elemento comprensivo y al mismo tiempo descriptivo del nivel de participación en el proceso de reforma a la ley de educación superior, de nuestros participantes-colaboradores; en esta medida, el idiota político tal como lo denotábamos anteriormente, es aquel que sin saberlo, por su apatía, desconocimiento o desinterés, delega a otros, aspectos de vital importancia que afectan de forma directa su propia existencia; el acomodado social, se entiende como aquel que, en palabras del pedagogo Paulo Freire, pierde la capacidad de optar y se somete a prescripciones ajenas que lo minimizan, sus decisiones ya no son propias, porque resultan de mandatos extraños (Freire, 2011).

En esta perspectiva, mostramos gráficamente cómo se encajan estas dos categorías dentro de las propuestas por Trilla y Novella⁷, y con las cuales no se pretende exponer el nivel ideal que debe tener un sujeto en su sociedad, sino las consecuencias que se esbozan en su propia existencia, según tal o cual sea su participación y nivel de la misma en su contexto.

6 Esta situación puede extenderse más allá de los estudiantes de educación superior con discapacidad(es) a otros grupos poblacionales diversos e, incluso, a un gran porcentaje de estudiantes sin discapacidad.

7 Los gráficos de color azul son los expuestos por estos autores, nuestra propuesta son los de color rojo.

Ilustración 1 Niveles de participación. Adaptado de Trilla y Novella (2001)



Relación universidad y discapacidad

La universidad como espacio de producción, reproducción, diálogo, encuentro del conocimiento en su perspectiva amplia y abierta, forma, deforma, construye y de-construye en un constante movimiento dialéctico, subjetividades que responden en sí mismas a las intenciones de constitución de sujetos con pensamiento abierto, crítico, propositivo y transformador de su contexto; al mismo tiempo, en forma de co-relato, también constituye sujetos reproductores, acríticos, que se preocupan y se ocupan sólo por responder a sus necesidades individuales o al mercado, poniendo en tensión no sólo los efectos en los sujetos que se forman en la universidad, la diversidad de prácticas, pensamientos y discursos, sino también cómo es evidente en las orientaciones que van perfilando finalmente tanto el objeto de la formación, como a quién va dirigida y a qué corriente de pensamiento, o demanda política da respuesta.

En este sentido, se enmarca también lo expresado-vivido en el movimiento de reforma a la ley de educación superior, pues aunque un gran número de sujetos a nivel nacional con una posición política clara y participativa –e incluso con un tinte emancipatorio, desde su discurso reformista frente a una inconformidad explícita por la materialización de una ley que con grandes y fuertes argumentos-, mostraba no sólo la incapacidad de apuntarle a la solución de los problemas estructurales que desde hace ya más de veinte años poseen las universidades públicas del país, también profundizaba las brechas de la desigualdad que se configuran y existe en Colombia (así como en América Latina). Este movimiento universitario representa un esfuerzo de resistencia, contra-argumentación y propuesta alternativa, altamente valorado desde la mirada social.

Y a pesar de que procuraban un *discurso inclusivo*, donde se le permita la “mayor participación” posible a todos los sectores sociales (población marginada, población rural, población indígena y personas con discapacidad), asumidas como integrantes fundamentales y prioritarios dentro de la sociedad que se ve afectada por la reforma, termina situándose en la homogenización de las necesidades a través de tematizaciones mayormente consideradas importantes y que como efecto

inmediato, reprimen e invisibilizan particularidades expresamente necesarias para dialogar desde la perspectiva de derechos y, por supuesto, de inclusión social.

En esta lógica de reforma, reconfiguración y transformación estructural de la educación superior de parte de las instancias gubernamentales, y en co-relato del movimiento social universitario, aparece la relación universidad-discapacidad como una *temática nebulosa* que se difumina en las espesas terminologías y conceptos generalizadores que se convierten en banderas y argumentos que legitiman en sí mismas la necesidad de reforma; puesto que a lo sumo para las personas con discapacidad, desde el ámbito gubernamental, se dispone de un cuerpo de leyes que en una mirada fugaz constituyen el aporte necesario para apuntarle a su inclusión no sólo a la educación, sino también a la sociedad en su conjunto⁸. Este marco normativo, en la práctica, presenta dificultades de orden orgánico y estructural que perpetúa la situación vulnerable y oprimida de estas personas en la sociedad (De Sousa Santos, 2005), implicando una combinatoria de asistencialismo y políticas de reconocimiento de la ciudadanía, para los estudiantes con discapacidad en la educación superior.

Desde el movimiento social universitario, aun desde su “discurso inclusivo”, no existe alusión concreta y específica a las adecuaciones, adaptaciones, modificaciones curriculares y/o garantías para el acceso, la permanencia y la promoción de las personas con discapacidad en la educación superior; más allá de los conceptos generalizadores que homogenizan e invisibilizan este tipo de especificidades. Esta doble lógica de omisiones, reduce las potencias de análisis y acción en el proceso de construcción de un sistema de educación superior que reconozca, afirme y visibilice las diferencias.

Por tanto, planteamos que la existencia de las diferentes leyes, reglamentos, orientaciones, y aun las legítimas resistencias y consolidaciones del discurso social dentro del movimiento universitario colombiano, con la intención manifiesta de velar por la construcción de una universidad abierta, plural y diversa, no presentan ni definen claramente ni aseguran la discapacidad como concepto, así como tampoco desde una perspectiva crítica-emancipatoria y, en menor medida, establece claramente su relación con la universidad y la educación superior. En esta medida, alcanzar una universidad en relación con la discapacidad desde una mirada de emancipación y reconocimiento, sólo se logra a partir de la comprensión de que la relación discapacidad y educación superior, más que omitirse mutuamente, afirma la formalidad del ser humano y dispone de espacios educativos hospitalarios y dignos, donde el sujeto es reflexivo, creativo, crítico y potenciado en tanto transformador de mundos (Yarza, 2013a).

A modo de conclusión: educaciones, política y discapacidad

En un horizonte amplio de discusión contemporánea sobre la educación y la sociedad del aprendizaje, coincidimos con la urgencia de una pluralización de la educación como una operación epistémica desde el sur (Sousa Santos, 2009). Las educaciones se constituyen en un acontecimiento

⁸ Constitución Política de Colombia de 1991, en la Ley general de educación 115 de 1994, lineamientos nacionales para la educación superior inclusiva e intercultural 2009 y 2010 y las declaraciones internacionales adheridas al bloque constitucional, donde sobre sale la declaración internacional de los derechos de las personas con discapacidad, entre otras. Ley Estatutaria de Discapacidad, Ley 1618 de febrero de 2013.

en contra de la homogeneización y estandarización gerencialista de la educación y los sistemas educativos, incluyendo la educación superior. El acento en el plural implica reconocer las otras epistemologías de resistencia que pasan ineludiblemente por otras prácticas y configuraciones teóricas para educar, formar y enseñar en los límites de la modernidad occidental colonial.

En este marco de pensarse otras educaciones posibles y su relación con la política, pues el acto educativo tal como lo propone Freire (1996), es un acto político en sí mismo, se presenta la necesidad no sólo desde el pensamiento, sino también desde la práctica, de iniciar rupturas en el campo educativo, político y social que permitan llegar un cambio radical que tenga una relación inevitable con lo que Nancy Fraser (1997) va a llamar la *política de distribución*, cuyo propósito es lograr una sociedad más justa, y con las *políticas de reconocimiento* que fomenten el respeto por las diferencias, así como con las *políticas de representación* que posibiliten que las voces marginadas sean escuchadas.

Escuchadas más allá del mero acto de la opinión, es decir, ser escuchado implica también una postura política de participación proyectiva o metaparticipación (siguiendo el planteo de Trilla y Novella, 2001) y empoderamiento de su propia subjetividad como *ciudadano sustantivo*. Esto materializado no sólo en el contenido, sino también en la práctica, y la ideología educativa y política desde una perspectiva emancipatoria (como lo sugieren los investigadores del campo de la discapacidad y que todavía falta trabajar desde el campo de la educación superior y la discapacidad). Así las cosas, la situación de a-participación, idiocia política y acomodación, se convierte en un desafío pedagógico en la educación de las personas con discapacidad, a lo largo de toda la vida.

En esta medida, entonces y aunque se presenta la necesidad de hacer varias rupturas de corte ideológico, práctico y político-pedagógico, derivada de este análisis, hacemos hincapié en una ruptura necesaria e indispensable, al momento de pensar la relación educación-política-discapacidad, la cual alude por supuesto a la concepción de la discapacidad (más allá de las miradas que la naturalizan como una cuestión individual y de “enfermedad”) y los sujetos/colectivos con discapacidad en la participación en asuntos políticos que constituyen los modos en que se interpretan y dan significado a los temas que políticamente son presentados como discursos generalizadores y en donde se desvanece cualquier particularidad en un marco de aparente inclusión e igualdad.

Este acto puede leerse en clave Freiriana como un futuro de repetición del presente, tal como lo ven los dominadores, y se representa en y reproduce con alteraciones adverbiales en una concepción donde no hay lugar para la superación sustantiva de la discriminación, aunque a primera vista pareciera ser incluyente, pues la terminología y, por supuesto, la legitimación de la práctica en base a la misma terminología, llevan inminentemente a una conjunción adversativa, pero cargada de una ideología autoritariamente discriminativa. Expresiones tales como “*son estudiantes pero son discapacitados...*” “*son muy buenos a pesar de su discapacidad...*” “*los discapacitados necesitan...*” y aunque pareciera ser una forma de reconocer al otro, finalmente termina evocando prácticas puramente asistenciales de quien cree comprar entrada al cielo con lo que recoge en la tierra de su falsa generosidad (Freire, 1996).

Por tanto, no caer en este futuro de repetición y en el discurso hegemónico-normalizador es un amplio reto para otras educaciones como un acto político posible. Y, desde allí, entender la participación como un derecho y una práctica ciudadana, nos posibilitará avanzar en propuestas de investigación-acción-formación donde la discapacidad y los sujetos/colectivos con discapacidad, se erijan como una alternativa a la ideología de la normalidad y la normalización en el mundo moderno occidental, desde un umbral político-pedagógico, que se articule con la construcción de una universidad social, intercultural y decolonial, en tanto proyecto altermundista, de ecología de saberes y de emancipación por un nuevo mundo posible.

Bibliografía

- Almeida, M. E., y Angelino, M. A. (2012). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. Paraná: Facultad de trabajos sociales, Universidad Nacional entre Ríos.
- Almeida, M., Angelino, M. F., Kipen, E., Marmet, M., Lipschitz A., Rosato, A., et al. (2013). Estado, políticas de reconocimiento y de reparación en discapacidad. En S. Katz, A. Fernández, & L. Pérez, *Discapacidad en Latinoamérica: voces y experiencias universitarias* (71-85). Mar del plata: Universidad Nacional de la Plata.
- Amador, R. y Didriksson, A. (coords.) (2011). *Escenarios de la universidad pública latinoamericana*. México, UNAM-IISUE/Plaza y Valdés Editores. Col. Educación Superior Contemporánea
- Barnes, C. (2008) La diferencia producida en una década. Reflexiones sobre la investigación “emancipadora” en discapacidad. En *Superar las Barreras de la Discapacidad*, 381-397.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Barton, L. (2009) Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, 349, 137-152.
- Barton, L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. España: Morata.
- Barton, L. (2011) La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. Nº 70, 63-76.
- Carli, S. (2009) *El estudiante universitario hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI Editores.
- Corcini, M. (2008) In/exclusão escolar: a invenção de tipos específicos de alunos. *Revista colombiana de educación*, 54, 96-119.
- Corcini, M. y Hattge, M. (2009) *Inclusão escolar: conjunto de praticas que governan*. Belo Horizonte: Auténtica.
- De Sousa Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. México: UNAM.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. México: Siglo XXI Editores.
- Didriksson, A. (2012) La nueva agenda de transformación de la educación superior en América Latina. *Perfiles Educativos*. 138 (XXXIV), 184-203
- Fernández, S. (20 de Noviembre de 2011). El espectador. Obtenido de *Sergio Fernández: uno de los manes de la MANE*: <http://www.elspectador.com/impreso/nacional/articulo-312318-sergio-fernandez-uno-de-los-manes-de-mane>
- Ferrante, C. (2009) las nuevas aportaciones del modelo social de la discapacidad: una reflexión sociológica crítica. *Intersticios*. 1(3), 59-66

- Fraser, N. (1997). *Lustitia interrupta: Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Santa fe de Bogotá: Siglo del Hombre.
- Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1996). *Política y Educación*. México: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (2011). *Educación como práctica política de la libertad*. México D.F.: Siglo veintiuno editores.
- Fuller, M., Georgeson, J, Healey, M., Hurst, A. y Kelly, K. (2009) *Improving disabled students' learning in higher education: experiences and outcomes*. Tomado de: <http://disability-studies.leeds.ac.uk/library/titles/A/>
- Jaramillo, O. (2013). *Biblioteca Pública, ciudadanía y educación social*. Buenos Aires: Alfagrama Editores.
- Katz, S., y Danel, P. (2011). *Hacia una universidad accesible: construcciones colectivas por la discapacidad*. Mar del plata: Universidad Nacional de la Plata.
- Katz, S., Pérez, L., y Fernández, A. (2013). *Discapacidad en Latinoamérica: voces y experiencias universitarias*. Mar de plata: Editorial de la Universidad de la Plata.
- Leher, R. (2010). *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*. Rosario: Homo Sapiens ediciones.
- Martínez, J. (2010). *La universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad*. Bogotá D.C.: Universidad de la Salle.
- McCarthy D. y Hurst, A (2001). *A Briefing on Assessing Disabled Students*. Assessment Series No.8
- Moriña, A. (2013). ¿Contextos universitarios inclusivos? Un análisis desde la voz del alumnado con discapacidad. *Cultura y educación*. (s.m.d.). retomado también de http://investigacion.us.es/sisius/sis_showpub.php?idpers=5618
- Moriña, A. (2011). Barriers and aids in the university: a study from the perspective of students with disabilities. *Congreso Internacional El Desafío del Acceso, la Prolongación y el Abandono de los Estudios en la Diversidad en Europa: Experiencias de estudiantes no tradicionales*. España.
- Moriña, A. (2011). La Universidad a análisis: las voces del alumnado con discapacidad. *Revista de Enseñanza Universitaria*(37), 23-35.
- Múnera, L. (24 de octubre de 2011). Colectivo de abogados José Alvear Restrepo. Recuperado el 7 de junio de 2013, de *El XYZ de la Reforma a la Ley de Educación Superior*: <http://www.colectivodeabogados.org/El-XYZ-de-la-Reforma-a-la-Ley-de>
- Ramírez, M. L. (Agosto de 2011). Universidad de Antioquia. Recuperado el 7 de Junio de 2013, de *Análisis comparativo entre la Ley 30 y la propuesta de reforma*: http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bActualidad/Principal_UdeA/noticias2/reformaLey30/An%C3%A1lisis%20comparativo%20entre%20la%20ley%2030%20y%20la%20propuesta%20de%20reforma
- Savater, F. (1992). *Política para Amador*. Córcega: Editorial Ariel S.A.
- Seda, J. (2013). Discapacidad y Universidad: el compromiso del investigador. En S. Katz, A. Fernández, & L. Pérez, *Discapacidad en Latinoamérica: voces y experiencias universitarias* (págs. 63-70). Buenos Aires: Universidad de la plata.
- Stanley, N., Ridley, J., Manthorpe, J., Harris, J y Hurst, A. (2007) *Disclosing Disability: Disabled students and practitioners in social work, nursing and teaching. A Research Study to Inform*

- the Disability Rights Commission's Formal Investigation into Fitness Standards*. Tomado de: <http://disability-studies.leeds.ac.uk/library/titles/A/>
- Trilla, J., y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la Infancia. *Revista Iberoamericana de Educación* (26), 137-164.
- Yarza, A. (2011) Corrientes pedagógicas, tradiciones pedagógicas y Educación Especial: pensando históricamente la Educación Especial en América Latina en *Revista RUEDES (Red Universitaria de educación especial)* 1(1), 3-21.
- Yarza, A. (2013a). De otra Universidad con la discapacidad: de lo cotidiano y lo estructural. En S. Katz, A. Fernández, & L. Pérez, *Discapacidad en Latinoamérica: Voces y Experiencias universitarias* (págs. 237-244). Mar del plata: Universidad Nacional de la Plata.
- Yarza, A. (2013b). Hacer sitio al que llega: pedagogía, educación especial y formación. *Revista Contextos de Educación*, Vol.14, 36-43.

Comisión universitaria sobre Discapacidad: una experiencia de gestión en la Universidad Nacional de La Plata

University commission on Disability: management experience at the National University of La Plata

María Castignani*, Paula Hanlon**, María Luján***, Sandra Katz**** y Mabel Peiró*****

Recibido: 08-12-2013 - Aceptado: 30/12/2013

Resumen

La Comisión Universitaria sobre Discapacidad de la UNLP, fue gestada hace más de trece años con el fin de lograr la plena inclusión en el sistema universitario, que todos puedan ingresar y transitar la universidad para estudiar, trabajar y participar de las diversas propuestas que la misma genera.

Este trabajo pretende transmitir el camino transitado por la Comisión: sus acciones pasadas más relevantes, su experiencia de gestión, sus objetivos y ejes de trabajo, así como también aquellas acciones que se encuentran en proceso de implementación.

El trabajo interdisciplinario es el que da sustento a nuestras prácticas y las jerarquiza.

La Comisión está convencida que la temática necesita del aporte permanentemente de todos los claustros universitarios: docentes, no docentes y alumnos; atravesar todas las áreas de acción: docencia, extensión e investigación, promoviendo la reflexión y una actitud proactiva que favorezca el acceso a la Universidad y la erradicación de todo tipo de discriminación.

Palabras clave: Comisión Universitaria sobre Discapacidad – Educación Superior – Derechos – Inclusión.

* Profesora en Psicología y Especialista en Orientación Educativa y Ocupacional Universidad Nacional de La Plata. mlauracastignani@gmail.com

* Estudiante avanzada de la Licenciatura en Antropología por la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). paula.antropologia@gmail.com

*** Diseñadora en Comunicación Visual (UNLP. 1984). mariainnaro@gmail.com

**** Profesora en Educación Física (UNLP. 1988). Licenciada en Psicología (UNLP. 1991). sandrakatz4@gmail.com

***** Arquitecta, Universidad Nacional de La Plata (UNLP) mabelpeiro@yahoo.es

Abstract

The University Committee on Disability of the UNLP, was conceived thirteen years ago with the goal of full inclusion in the university system, so everyone can enter and be a part of the university to study, work and participate in the various programmes being offered.

Our intention through this writing is to convey our experience, to describe our objectives, and the progress achieved as well as the actions carried out and the ones yet to be implemented.

Interdisciplinary work is that which sustains our practices and hierarchy. We are convinced that the issue permanently needs the contribution of all university faculties, teachers, non-teaching staff and students, through all areas of action, academic, research and extension, promoting reflection and a proactive approach to facilitate access to the University and the eradication of all forms of discrimination.

Key Words: University Commission on Disability - Higher Education - Rights - Inclusion

Introducción

‘La Universidad Nacional de La Plata como institución pública, gratuita, de educación superior; se ofrece abierta e inclusiva para toda la sociedad y establece como sus objetivos principales los de favorecer el acceso a sus aulas el conjunto del pueblo argentino y hacer llegar a cada rincón de la Patria los frutos de su labor (). Estará inspirada en los principios reformistas, asegurando la completa libertad académica, sin discriminación, limitaciones o imposiciones, buscando generar profesionales íntegros, capaces de afrontar los desafíos de su tiempo y comprometidos con la realidad de su gente. Asimismo, y para asegurar sus objetivos, establecerá políticas que tiendan a facilitar el ingreso, permanencia y egreso de los sectores más vulnerables de la sociedad.’
(Preámbulo del Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata)

La Universidad Nacional de La Plata (en adelante, UNLP), fundada en 1905 por el doctor Joaquín Víctor González, surge de la confluencia de dos conceptos fundamentales. Por una parte, la interpretación tradicional del término “Universidad”, como ámbito natural del saber. Por otra, la idea actualizada del conocimiento científico de base experimental, social y artístico en sus distintas expresiones.

Con más de un siglo de trayectoria, sigue siendo pionera en estudios y desarrollos culturales, artísticos y científicos de avanzada. Esto le ha proporcionado el prestigio que la sitúa entre las principales del país, del continente americano y del mundo. La docencia, la investigación y la extensión configuran los pilares básicos de esta Universidad que actualmente cuenta con diecisiete facultades, donde estudian 110 mil alumnos de grado.

En concordancia con los conceptos manifiestos en el Estatuto y desde el año 1999, la Comisión Universitaria sobre Discapacidad de la UNLP (en adelante CUD)

Viene trabajando intensamente en favor del respeto por la diversidad y la inclusión de Personas con Discapacidad (en adelante, PcD). Fue un grupo de graduados y docentes quienes notaron la deuda que la Universidad tenía en relación a dicha temática. Se realizó, entonces, una presentación

ante las autoridades de la institución, que derivó en una convocatoria de representantes de cada unidad académica para el intercambio de experiencias y la reflexión conjunta. De esta forma, se reconocía la importancia del trabajo interdisciplinario para intentar superar el límite que cada disciplina encontraba en el abordaje de la discapacidad.

Los primeros encuentros, se organizaron en torno al nombre que la Comisión debía llevar y las tareas que realizaría. Si bien el registro de aquello que se consideraba injusto, negado, invisibilizado, era amplio y generaba algunas incertidumbres sobre la manera en que debían desarrollarse las acciones, hubo un acuerdo inmediato en cuanto a la idea de no basar el trabajo en la cuantificación de las personas con discapacidad que integraban la universidad, sino en trabajar para garantizar contextos accesibles, en diálogo con la comunidad y defender el derecho que le cabe a cada ciudadano que decidiera incorporarse a la vida universitaria.

Como estrategia para orientar las primeras acciones se realizó un encuentro-debate en el marco de las jornadas "Expo Universidad", organizadas anualmente por la UNLP. Allí, se convocó a las instituciones de y para personas con discapacidad, para dialogar acerca de la consigna: "*¿qué le pedirían a la Universidad?*".

A partir de este encuentro y de los resultados obtenidos se fueron delineando las primeras líneas de trabajo.

No fue hasta septiembre de 2001 que la Comisión sería reconocida formalmente por la presidencia de la UNLP¹. Desde entonces lleva adelante la misión de defender el principio constitucional de igualdad de derechos, tendientes a la equiparación de oportunidades a favor de las personas con discapacidad a través de una serie de propuestas para la inclusión de la temática de la diversidad y la discapacidad, desarrolladas en el seno de la reflexión, la investigación y la docencia universitaria.

En mayo de 2008, el Estado Argentino ratificó el protocolo facultativo de la Convención reconociendo los Derechos de las Personas con Discapacidad a través de la ley nacional 26.378. Esto significó un respaldo para nuestras acciones en pos de colaborar e intentar que estos derechos no sean vulnerados, permitiéndonos, en tanto organismo de gestión, afianzar nuestra posición ante los reclamos de estudiantes y trabajadores de la Universidad.

Hoy nuestra universidad ha manifestado un cambio de actitud y lo podemos verificar en el número de alumnos con discapacidad que año a año se suman y encuentran un lugar posible donde desarrollar su actividad.

Como Comisión, acompañamos este proceso realizando diferentes actividades e intervenciones: atención y asesoramiento en problemáticas particulares; capacitaciones; jornadas de reflexión teórica fundamentales para el intercambio de experiencias y la construcción de conocimiento; divulgación a través de charlas, seminarios y otros; investigación y transferencia, imprescindibles para, en contacto con la comunidad, conocer qué pasa fuera del ámbito universitario y compartir lo que se desarrolla dentro.

1 Resolución N° 569-01 de la UNLP.

Marco teórico

‘Garantizar y poner en acto el derecho a la educación de las personas con discapacidad, requiere de una nueva y diversificada formación docente que posibilite la comprensión y la intervención activa ante situaciones áulicas, que demandan nuevos posicionamientos y nuevas estrategias pedagógicas a partir de los cambios de escenarios que se están produciendo en la universidad y en la que todos estamos inmersos.’ (Reznik, 2012).

En el marco de esa intención democratizadora, la masificación y diversificación del alumnado universitario constituyen logros indiscutibles y altamente valorados y presentan, al mismo tiempo, una nueva complejidad que desafía a la Universidad a encontrar nuevas respuestas. Así, es necesario repensar las condiciones políticas, institucionales, académicas y pedagógicas en las que sería posible no solamente extender el alcance de la universidad y asegurar el ingreso cada vez a más personas con discapacidad, sino también favorecer su permanencia y graduación en carreras de alta calidad en la formación científica y profesional.

En este sentido, el artículo 109º del Estatuto, refiere que la Universidad asume como función indelegable el diseño y la ejecución de políticas de bienestar universitario y asuntos estudiantiles con el objeto principal de propender al mejoramiento constante de la calidad de vida de los integrantes de la comunidad universitaria, a la vez que garantizar la efectiva igualdad de oportunidades para el acceso a la educación superior. En particular, y sin perjuicio de otros que surjan lógicamente de los fines generales enunciados anteriormente, serán objetivos específicos de estas políticas, entre ellas (inciso 5), procurar la equiparación de las oportunidades de las personas con discapacidad (docentes, estudiantes, no docentes, graduados) en la Educación Superior.

Entendemos a la discapacidad como *‘una construcción social que excede el aspecto médico o de salud del individuo, concibiéndola como un campo donde existen múltiples posiciones en pugna, en el que operan distintos principios de visión y división que, a la vez, orientan prácticas y discursos’* (Brognia, 2009).

En este sentido, la discapacidad es un tema complejo y multidimensional, que debe abordarse desde la educación, la salud, la comunicación, lo urbanístico, lo laboral, entre otros, pero ante todo es un asunto político. No puede ser pensado como un problema individual y del sujeto, sino como un asunto social, del colectivo. Todos debemos revisar nuestras prácticas, nuestros discursos, nuestras actitudes, nuestras decisiones.

El accionar de la Comisión se enmarca en los antecedentes legales que garantizan los Derechos de las Personas con Discapacidad en la Educación Superior:

- La ley nacional N° 24.314, Sistema de Protección Integral de los Discapacitados, sancionada en marzo de 1994, modificatoria de la Ley N° 22.431 y que integra el Decreto N° 914/97, que especifica las características y medidas de cada una de las partes de un edificio para ser considerado una construcción arquitectónica accesible.

- La Convención Preliminar sobre Discapacidad, elaborada por un grupo de expertos reunidos en Nueva York en enero de 2004, en donde se establecen cuatro sentidos para la palabra “igual”; éstos son: a) Iguales derechos para todas las personas, “sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición”; es un concepto derivado de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). b) Igual trato, entendiendo aquí “igualdad” como “equidad”; así, las personas con discapacidades deberán recibir el tratamiento compensatorio o “ajustes razonables” que les permitan el pleno goce de derechos, lo que a menudo implica un tratamiento desigual respecto de las personas sin discapacidades. c) Iguales oportunidades relativas a la plena participación particularmente en las áreas de educación, trabajo, salud, bienestar social, siendo el Estado el que debiera asegurar los recursos necesarios para su cumplimiento. d) Iguales resultados, en términos de logros personales, siempre y cuando se cumplan los tres sentidos mencionados antes. (Talou, et al, 2008).
- La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada por las Naciones Unidas en diciembre de 2006, e incorporada a nuestra legislación nacional en el año 2008 (Ley 26.378). Pretende “*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, y promover el respeto de su dignidad inherente*”.

Se prevén medidas de no discriminación y de acción positiva, que los estados deberán implantar para garantizar que las personas con discapacidad puedan disfrutar de sus derechos en igualdad de condiciones que las demás personas. ‘*Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás*’ (ONU, 2006).

Interesan particularmente el Artículo 9, referido a la accesibilidad física de los edificios públicos; y el Artículo 24, referido a los derechos educativos de las personas con discapacidades y a recibir enseñanza en el sistema general de educación.

El artículo 9 sobre Accesibilidad, establece que los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales.

El artículo 24 de Educación, establece que los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad 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 los demás.

La Ley 25.573 del año 2002, modificatoria de la Ley Nacional de Educación Superior 24.521, del año 1995. Se establece allí la responsabilidad indelegable del Estado para la prestación del servicio de educación superior de carácter público, reconociendo y garantizando el derecho a cumplir con ese nivel de la enseñanza a todos aquellos que quieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requeridas. Para ello, se deben garantizar la accesibilidad al medio físico, los servicios de interpretación y los apoyos técnicos y académicos necesarios y suficientes para las personas con discapacidades.

La Comisión ayer y hoy

Nuestros primeros años se caracterizaron por un circular por diferentes áreas dentro de la Universidad, respondiendo ante cada pedido de manera presencial, dialogando con el funcionario, docente, alumno o familiar que intervenía. Este estilo no programado derivado de la necesidad de respuesta inmediata permitió tener un acercamiento con cada uno de los actores, poner sobre la mesa las diferentes miradas asumiendo la responsabilidad social y buscar alternativas para resolver situaciones diversas.

La respuesta inmediata a una demanda creciente, a propuestas y situaciones problemáticas de tan diversas perspectivas, nos fueron legitimando y a partir del 2005 se nos incluyó en el presupuesto de la UNLP.

Con el tiempo, los objetivos y ejes de trabajo de la Comisión se fueron afianzando, reafirmando la estructura de la misma. Esto ha permitido que en la actualidad puedan organizarse líneas de trabajo permanentes sin desatender la urgencia del cotidiano y sin que ésta afecte el cumplimiento de aquellas metas más amplias que nos convocan.

Objetivos:

- Promover la inclusión expresa de la misión enunciada en el Estatuto de la UNLP.
- Propiciar en el ámbito de cada facultad acciones tendientes a favorecer la plena inclusión, evitando y eliminando las barreras físicas, de acceso a la información, académicas y actitudinales que puedan obstaculizarla.
- Promover dentro del ámbito académico la incorporación de la temática de la discapacidad en todo currículo de carreras de pre-grado, grado y post-grado.
- Recomendar el desarrollo de proyectos universitarios de docencia, investigación y extensión que incluya la temática de la discapacidad.
- Coordinar la programación de Encuentros Interuniversitarios periódicos y bregar porque las recomendaciones que de ellos surjan sean llevadas a cabo.
- Establecer intercambio de información y/o acciones de cooperación con entidades, redes y organismos municipales, provinciales, nacionales e internacionales.

Ejes de trabajo

- Actividad docente: capacitaciones; actualización y profundización teórica a nivel de grado y postgrado.
- Actividad de investigación: desarrollo y acompañamiento a proyectos vinculados con la temática de la discapacidad; asesoramiento y tutorías de tesis de grado.
- Actividades de Extensión: participación en proyectos de extensión y voluntariado; convocatoria e intercambio con la comunidad; atención y asesoramiento en problemáticas particulares; actividades de formación y difusión abiertas a la comunidad.
- Relaciones interinstitucionales: participación en la Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos de Argentina y en la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos. Asesoramiento e intercambio con diferentes organismos de gobierno y organizaciones no gubernamentales vinculadas a la temática de la discapacidad.

Por ello, si bien nuestra cotidianeidad sigue marcada muchas veces por la urgencia (una denuncia, una intervención académica, una posición a asumir ante un concurso, la necesidad puntual de un estudiante o trabajador exige soluciones inmediatas) creemos haber desarrollado un modo de trabajo que apela a lo humano, a la responsabilidad social y a no situarse en el lugar de especialistas; un estilo de gestión caracterizado por una modalidad de diálogo que con el tiempo ha mostrado su empuje. Esto, a su vez, generó una imagen pública de organización ‘trabajadora y con una gran capacidad de convocatoria’.

A partir del 2010, se decidió reformular el plan estratégico y la organización en subcomisiones de trabajo que detallaremos a continuación. Cada una de ellas conlleva objetivos específicos y tareas propias, con la intención de elaborar un documento unificado para ser elevado al Consejo Superior.

Subcomisiones de trabajo:

Accesibilidad a la tecnología de la información y comunicación: se está trabajando en relevar y analizar la accesibilidad de los sitios web de la Universidad y los distintos medios tecnológicos que utilizan las facultades. Trabajar para que los problemas vigentes relacionados con la discapacidad y accesibilidad, formen parte de la agenda y sean reconocidos institucionalmente para evitar el tratamiento de los mismos mediante respuestas informales, paliativas o atomizadas dificultando su abordaje integral. Se trabaja en capacitación en Tic’s tanto en forma presencial como en forma virtual.

Accesibilidad urbana y edilicia: Desde el año 2008 se está trabajando en el Programa Nacional de Accesibilidad para las Universidades Nacionales organizado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. Junto a la Secretaría de Planeamiento se trabaja en el monitoreo y en la posibilidad de anticipar situaciones de inaccesibilidad. Participación y concientización de alumnos, docentes y trabajadores (capacitaciones, charlas, seminarios) para

intentar garantizar que cada edificio nuevo que se construya en la Universidad sea totalmente accesible.

Salud y seguridad social: se está trabajando para garantizar el acceso a las prestaciones de salud disponibles en la UNLP y favorecer el acceso a la información de los recursos para las personas con discapacidad en dicho ámbito. Se favorece la articulación de interdependencias y con organizaciones de la sociedad en pos de construir un trabajo en red.

Bibliotecas accesibles: En 2010, se forma el Equipo de Trabajo Interbibliotecas de Accesibilidad - *ETI Accesibilidad*- cuyo objetivo es afrontar políticas que garanticen la total accesibilidad a la información de las personas con discapacidad. Se está trabajando en el análisis de la accesibilidad en las bibliotecas de la UNLP; en desarrollar líneas de acción que garanticen la accesibilidad en todas las bibliotecas pertenecientes a la UNLP; capacitar al personal de las bibliotecas. Se cuenta con una becaria para la colaboración en digitalización de textos.

Capacitación: El dictado de seminarios y cursos es una de las acciones que se está llevando a cabo en forma ininterrumpida desde la creación de la CUD. Se trata de actividades de capacitación, actualización, profundización teórica, y de formación y difusión abiertas a la comunidad. Se han variado las modalidades y ejes de trabajos. Fuimos recorriendo las diferentes Unidades Académicas generando un espacio de capacitación tanto de grado como de postgrado de manera abierta, interdisciplinaria y en forma gratuita. Así se han dictado cursos organizados por la CUD en la Facultades de: Ciencias Jurídicas, Trabajo Social, Humanidades, Bellas Artes, Medicina y Arquitectura. Con la participación de especialistas sobre discapacidad de la UNLP y de otras Universidades, tanto nacionales como latinoamericanas.

Áreas pedagógicas: su propósito es intercambiar, conocer, analizar e intervenir ante experiencias pedagógicas con estudiantes que se encuentran en situación de discapacidad. Se analizan antecedentes de adecuaciones académicas de otras Universidades públicas. Desde la Facultad de Trabajo Social se elaboró una disposición donde se establece que cada cátedra debe tener previstas adecuaciones académicas. Se trabaja para que en cada curso de ingreso esté presente la CUD, para informar sobre su accionar. La UNLP no tiene examen de ingreso, pero sí cursos con charlas introductorias; para dichas charlas se cuenta con material informativo de la CUD en Braille, elaborado por personas privadas de libertad, del complejo de Magdalena.

Investigación: En concordancia con los esfuerzos de la UNLP en políticas de democratización del conocimiento y de incentivo al acceso y permanencia a sus Unidades Académicas, desde la CUD se decidió conformar un grupo de investigación para poder reflexionar y sistematizar lo realizado desde el abordaje institucional. En dirección de garantizar los derechos de las personas con discapacidad, nos proponemos elaborar un registro de las acciones que se generaron desde la CUD, indagar sobre su desarrollo e impacto en la comunidad universitaria, realizar un análisis cualitativo y su relación con los requerimientos de las personas con discapacidad de la comunidad universitaria entre otras cuestiones. Como así también indagar sobre las representaciones sociales en torno a la discapacidad por parte de los diversos actores de la Universidad y sobre las experiencias y expectativas de un abordaje transversal sobre la temática de la discapacidad en la UNLP.

Comunicación y medios: Esta subcomisión elaboró un Programa de Comunicación interno y externo orientado a colaborar al fortalecimiento institucional de la CUD, identificar las necesidades y optimizar la producción comunicacional de las comisiones de trabajo con una concepción integral y de acciones coordinadas que promuevan la reflexión sobre los procesos de construcción de sentidos. Participa en el asesoramiento y genera estrategias de asistencia técnica a los proyectos para la mejora de la accesibilidad en los distintos entornos universitarios.

Además del trabajo en subcomisiones, es importante destacar con entusiasmo la creación de áreas específicas para el abordaje de la discapacidad y la accesibilidad en la Facultad de Informática; Facultad de Periodismo y Comunicación Social; Facultad de Ciencias Económicas; Facultad de Trabajo Social y Facultad de Psicología.

Los trece años de trabajo alumbrados por los objetivos arriba expuestos, nos permiten pensar que los mayores obstáculos que enfrenta una persona con discapacidad para acceder, permanecer y egresar de la educación superior están relacionados con la percepción social de la discapacidad y las barreras actitudinales, dado que aún existen graves prejuicios que suscitan conflictos en las relaciones interpersonales. Esto implica que las oportunidades de estudiar, trabajar y graduarse en una universidad quedan libradas, en algunos casos, a la buena voluntad de directivos, personal administrativo y docente, y a la perseverancia del alumno/a, y/o trabajador con discapacidad. Por otro lado, aún existen obstáculos desde lo arquitectónico y urbanístico, de transporte, de comunicación y acceso a la información, dificultades para acompañar el dictado de clases, para acceder a la bibliografía digitalizada y a las TIC's que facilitan la labor cotidiana del estudiante, como lectores de pantalla, sintetizadores de voz, transcripción electrónica de contenidos, teclados virtuales. Asimismo, la posibilidad de contar con intérpretes y acompañantes también ha tenido que sortear dificultades propias. Esto no exime de reconocer que son muchos los avances y elaboración de políticas para revertir esta situación: hoy la Universidad se hace cargo del pago de los intérpretes de Lengua de Señas, se cuenta con un servicio de digitalización de textos, se trabaja con varias cátedras en las carreras de Diseño, Arquitectura, Periodismo y Comunicación, Educación Física, Trabajo Social, Informática, Psicología, en la transversalización de contenidos vinculados a la discapacidad, entre otros.

Entre los logros más recientes, se encuentra el de haber sido convocados para la participación de las Jornadas "Pensar la Universidad" del año 2011, organizada por la presidencia de la UNLP, donde los temas a trabajar fueron: extensión; académica; investigación, relaciones internacionales; derechos humanos y discapacidad. Bajo este último eje se desarrolló una actividad organizada por la CUD que contó con la participación de 200 asistentes. Se trabajó con relevamientos solicitados a cada uno de los Decanos, los mismos contenían datos sobre la accesibilidad y la presencia de las políticas vinculadas a la discapacidad en las áreas de extensión, investigación y docencia e información sobre accesibilidad, Tic's, relato de dificultades y resistencia.

Otro acontecimiento fue el relevamiento de la población de estudiantes con discapacidad, propiciado desde la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación para la entrega de netbooks. A partir de esa iniciativa se ampliaron las preguntas en la inscripción al ingreso de la Universidad. Obtuvimos un resultado de más de 120 estudiantes que declararon tener una discapacidad en el año 2012 y 55 estudiantes más en el año 2013.

Comentarios finales

La Comisión sobre Discapacidad tiene historia y vida en el quehacer universitario platense y regional. Eso no hace más que motivar la revisión profunda que pone de relieve los aciertos y los errores a corregir para construir un presente cada vez más firme. La CUD tiene mucho más por decir y hacer; además de la invitación al trabajo plural y diverso que es una propuesta permanente.

En este recorrido de más de trece años hemos aprendido y conseguido importantes logros, pero sabemos que hacer visible el tema que nos convoca, posicionarlo en su real dimensión, lograr que se asuma como responsabilidad de la sociedad en su conjunto y en particular de las universidades en tanto espacio de reflexión, investigación, desarrollo y producción de conocimientos en pos de producir cambios significativos al respecto, supone sensibilidad, respeto, entrega y trabajo. El camino está marcado, se cuenta con el apoyo institucional, pero aún el desafío es grande: se trata de generar cambios a nivel de construcciones ideológicas, de actitudes, de políticas y de acciones concretas. Un desafío, sin dudas, tan arduo como valioso y enriquecedor. Está la convicción de que es posible, dispuestos a seguir avanzando por la inclusión.

Para seguir pensando en esto, recordamos las palabras que Claudio Morgado esbozó en la sesión de Cámara de Diputados el día que se aprobó la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad:

‘La igualdad de derechos es lo evidente para algunos pero no es la evidencia para todos. El discurso está parcialmente legitimado pero no es la verdad todavía. Lo que está en juego en el campo de la discapacidad es ni más ni menos que la posibilidad de ser personas.’

La accesibilidad es un derecho a garantizar. Un camino desafiante que transitamos con el eje común del diálogo, el acompañamiento y la reflexión dentro del marco de la Convención, en pos de encontrar respuestas colectivas para construir una universidad pública verdaderamente abierta e inclusiva.

Bibliografía

- Brogna, P (2009) Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes. En P. Brogna (Comp) *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Congreso de la Nación Argentina (1994) *Ley Nacional N° 24.314: Sistema de protección integral de las personas con discapacidad. Accesibilidad de personas con movilidad reducida* (modificatoria de Ley N° 22.431). Recuperado en junio de 2012 desde: http://www.me.gov.ar/spu/guia_tematica/infraestructura_u/doc/ley_nacional_24314.pdf
- Congreso de la Nación Argentina (2002) *Ley Nacional N° 25.573 de Educación Superior* (modificatoria de la Ley N° 24.521) Recuperado en junio de 2012 desde: <http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/70000-74999/73892/norma.htm>
- Katz, S; Danel, P; Compliladoras. (2011) *Hacia una Universidad Accesible. Construcciones colectivas por la discapacidad*. Edulp.
- Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado en marzo de 2010 desde: www.un.org/es/documentos
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Disponible on line. Recuperado el 11 de mayo de 2008 de <http://www.un.org/spanish/disabilities-convention.htm>
- Presidencia de la Nación Argentina (1997). *Decreto N° 914/97*. Recuperado en junio de 2012 de: http://www.me.gov.ar/spu/guia_tematica/infraestructura_u/doc/Decreto914-97.pdf
- Reznik, L (2012) Aportes para una Universidad inclusiva desde una perspectiva transversal. *Revista Espacios Educativos*, 49, 4-11
- Talou, C.; Borzi, S.; Sanchez Vazquez, M.J; Iglesias, M.C.; Hernandez Salazar, V. (2008) La educación de los niños y niñas con diversidad funcional desde la perspectiva de sus pares y docentes. *Revista de Psicología*. Segunda época, Vol. 10, pp. 249-260. La Plata: Facultad de Psicología.

Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile

Perceived facilitators, barriers and support needs of students with disabilities at the University of Chile

Sandra Mella*, Nicole Díaz**, Stephanie Muñoz***, María Orrego**** y Carolina Rivera D*****

Recibido: 05-10-2013- Aceptado:18-12-2013

Resumen

Facilitar el acceso y la permanencia de estudiantes con discapacidad a la educación superior es una demanda fundamental en la promoción de la igualdad de oportunidades al sistema educativo. La Universidad de Chile, institución de carácter estatal y público, cuenta con un mecanismo de admisión especial para personas con discapacidad visual sin seguimiento y no se han generado políticas institucionales actualizadas para favorecer la inclusión educativa de estudiantes con otras discapacidades. En este marco el presente estudio tiene como objetivo avanzar en el conocimiento de la población estudiantil con discapacidad, identificando la percepción que tienen de los facilitadores y barreras que han influido en su ingreso y permanencia. A través de un estudio descriptivo, exploratorio y transversal, con un enfoque cualitativo preferentemente se da cuenta de esta realidad que indica los apoyos de docentes, compañeros, familia y de sus propios rasgos de personalidad como principales facilitadores y de barreras comunicacionales y pedagógicas entre otros.

Palabras clave: Universidad, igualdad de oportunidades, Discapacidad, acceso a la educación.

Abstract

Facilitating access and retention of students with disabilities in higher education is a fundamental demand in the promotion of equal opportunities to education. The University of Chile, an institution of state and public, has a special admission mechanism for visually impaired untracked and have not

* Terapeuta Ocupacional, Magíster en Integración de Personas con Discapacidad, Licenciada en Ciencia de la Ocupación, Profesor Asistente Universidad de Chile. Escuela de Terapia Ocupacional. smella@med.uchile.cl

** Terapeuta Ocupacional Licenciada en Ciencia de la Ocupación Humana. nicolediaz.con@gmail.com

*** Terapeuta Ocupacional Licenciada en Ciencia de la Ocupación Humana. Programa Ambulatorio Intensivo (PAI) de Lo Prado. stephanie.munoz.v@gmail.com

**** Terapeuta Ocupacional Licenciada en Ciencia de la Ocupación Humana. Programa de Integración Escolar (PIE) Municipalidad de Maipú. jesuorrego@gmail.com

***** Terapeuta Ocupacional Licenciada en Ciencia de la Ocupación Humana. Centro Salud Familiar CESFAM Dr... Adalberto Steeger Cerro Navia. carola130@gmail.com

been generated to date to promote educational inclusion of students with disabilities other institutional policies. In this context, the present study aims to advance the knowledge of the student population with disabilities, identifying perceptions of facilitators and barriers that influenced their entry and stay. Through a descriptive, exploratory, cross-sectional study with a qualitative approach preferably realizes this fact indicating the support of teachers, peers, family and their own personality traits as key facilitators and communication barriers between teaching and other.

Key words: University, equal opportunity, disability, access to education.

Introducción

La educación superior ha evolucionado en todo el mundo, la universidad ha pasado de ser una estructura de elite a convertirse en una estructura de masas que admite un número importante de estudiantes. La ampliación de la cobertura ha permitido el ingreso a las aulas universitarias de grupos que comúnmente estaban excluidos y postergados. Sin embargo, pese a los avances en materia de acceso al sistema de educación superior, las personas con discapacidad siguen estando marginadas del sistema.

A nivel internacional, se han suscrito importantes acuerdos que impactan en la defensa y resguardo de la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad (ONU, 1948, 1966, 1982, 1993, 2006; UNESCO, 2007, 2009), pero estas normativas han permitido el avance de la inclusión en los niveles previos a la educación universitaria, preferentemente.

La inclusión social de las personas con discapacidad en los últimos años, ha tomado relevancia a nivel mundial, siendo para ello de gran importancia el acceso a la educación (Blanco, 2008). Este acceso es reconocido a nivel internacional como una de las áreas de enorme relevancia en la vida de las personas, está asociada al bienestar generando mayores oportunidades en el ámbito laboral y se relaciona a un mejor estado de salud (OCDE, 2013). Las personas con más educación tienen mayores oportunidades, asegura la movilidad social y se constituye en un espacio para el encuentro social (Filmus, 2005). Para los países la obtención de un mayor nivel educativo es fundamental, se considera a los conocimientos y competencias como un bien o “Capital Humano” (Davenpo, 2001; Gérald, 2006).

A pesar del reconocimiento y la importancia que tiene la educación para las personas, los avances en materia de inclusión educativa a nivel de educación superior en Chile son discretos. Se carece de información relevante en materia de acceso y permanencia de los estudiantes con discapacidad (en adelante EcD) en las Universidades, Centros de formación técnica e Institutos profesionales. Particularmente en la Universidad de Chile se encuentra información acerca de la situación de los estudiantes con discapacidad que cursan estudios de pregrado¹, es por esto que el presente estudio indagó sobre la realidad de estos estudiantes, así como de su desempeño y percepciones respecto de las barreras percibidas en su realidad, de los facilitadores a nivel personal y del contexto en los procesos de acceso y permanencia en esta Universidad.

¹ Se indagó en Reglamentos estudiantiles, Reglamentos de Facultad, Revistas informativas, cuenta anual de autoridades, entrevistas con encargados entre otras fuentes.

Normativas en el avance a la inclusión educativa en educación superior

Avances significativos se han desarrollado en las políticas en torno a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, decretos normativos, prácticas cotidianas e investigaciones tratan el tema educativo, principalmente, a nivel de la inclusión de estudiantes a educación regular en enseñanza básica y secundaria (CEAS-MINEDUC, 2003)

En el año 2006 la ONU da origen a la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo (CDPD)*, siendo ratificada por Chile el año 2008.

La convención presenta información general del aporte en diversas áreas de inclusión entre las cuales se destaca el ámbito educativo. Específicamente a nivel de educación superior es relevante el Artículo 24 que en su punto uno destaca “ los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida... “(p.19). El carácter normativo de este artículo, resulta de gran relevancia en las demandas en favor de la inclusión educativa a estos niveles, así como en el punto cinco que señala que “ asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior...” y que los Estados Partes “asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad” (p.20).

Así, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo se convierte en la herramienta jurídica de mayor peso para que las personas con discapacidad puedan acceder al sistema universitario.

El Estado de Chile, no ha quedado al margen de tales avances a nivel mundial y ha implementado medidas para mejorar la legislación al respecto. Es así que en febrero del año 2010 se promulga la Ley 20.422 que establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, la que reemplazó a la Ley de Integración Social de Personas con Discapacidad del año 1994. La Ley 20.422 expresa en el Título IV: Medidas para la igualdad de oportunidades, en su Párrafo primero De Medidas de Accesibilidad, Artículo 24 que “se deberá realizar los ajustes necesarios para adecuar los mecanismos, procedimientos y prácticas de selección en todo cuanto se requiera para resguardar la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad...” y en Párrafo segundo De la educación y de la inclusión escolar , Artículo 39 establece que “las instituciones de educación superior deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad...” . Estos artículos resultan ser en la legislación chilena los de mayor relevancia para el acceso de estudiantes con discapacidad a la educación superior.

Sin embargo, las normativas presentes no están relacionadas directamente con los resultados en estos ámbitos. En Chile, según el primer Estudio Nacional de la Discapacidad ENDISC (MIDEPLAN, 2004) el 12,9% de los chilenos tiene discapacidad, el 6,6% del total de las personas con discapacidad accede a la Educación Superior (Universidades, Centros de formación Técnica e Institutos profesionales) y sólo el 2,66% de estas la completa.

La situación del acceso y las oportunidades de las personas con discapacidad en la educación Superior en América Latina, es expresada con claridad por Moreno (2006) en el Informe sobre Educación Superior en América Latina y El Caribe quién indica “ el acceso a la Educación Superior y sobre todo la permanencia y conclusión de estudios ha mostrado a este contexto educativo como

el más excluyente de todos”, dando cuenta de la crudeza de esta realidad.

Programas de apoyo a estudiantes con discapacidad en Chile

Los programas de apoyo han emergidos al amparo de políticas y necesidades. En nuestro país existe escasa información de los programas existentes, los modelos de apoyo y la caracterización de sus estudiantes.

La Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) el año 2006 crea el Programa para la Inclusión de Alumnos con Necesidades Especiales (PIANE) cuyo objetivo es “promover la inclusión en igualdad de oportunidades de los Estudiantes con Discapacidad, de tipo física y sensorial”. Para esto el PIANE ha implementado medidas diversas como apoyos académicos y tecnológicos; asesoría a los docentes para adaptaciones curriculares; y sensibilización a la comunidad universitaria en relación a la discapacidad. El año 2010, este programa registra una participación de 60 estudiantes con discapacidad en 20 carreras diferentes (Lissi, Zuzulich, Salinas, Achiardi, Hojas, Pedrals, 2009).

La Universidad de Concepción posee un Programa de Asistencia Psicopedagógica, Tecnológica y Psicosocial para Estudiantes con Discapacidad Visual denominado Aula de Recursos y Tiflotecnología de la Universidad de Concepción ARTIUC. Este tiene por objetivo favorecer el ingreso, permanencia, continuidad y titulación de alumnas y alumnos con discapacidad visual. ARTIUC cuenta con dos grupos de trabajo para realizar sus funciones de apoyo, uno académico, constituido por profesores que realizan actividades de consejería y elaboración de proyectos, y un equipo de profesionales de apoyo, que se vinculan con los docentes y realizan un apoyo específico con el alumno y alumna. Además, cuenta con un proceso de admisión especial para personas con discapacidad visual. De acuerdo a información disponible, el año 2010 ofrece aproximadamente 25 vacantes en diversas carreras en las áreas de educación, ciencias sociales, ciencias jurídicas y medicina, entre otras, involucrando a un número cercano a las 13 carreras. Destaca además, porque colabora con otras Universidades del Sur, específicamente con la Universidad de La Frontera y la Católica de Temuco, para replicar este programa.

La Universidad de Chile cuenta actualmente en el Reglamento General de Estudiantes Universitarios de Pregrado, Decreto Universitario N°007586, del 19 de noviembre de 1993 un proceso de admisión especial para el ingreso de personas que presenten discapacidad visual. Ofrecen vacantes especiales en las carreras de Derecho, Licenciatura en Filosofía, Licenciatura en Lengua Hispánica, Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesa, brindándoles un sistema especial de postulación donde el estudiante debe acreditar su discapacidad y rendir pruebas de conocimientos específicos y entrevistas relacionadas con la carrera a la cual postulan. El programa de admisión especial, no cuenta con información de seguimiento actualizada sobre la situación de estos estudiantes y tampoco cuenta con un programa de apoyo para los estudiantes con discapacidad reconocido en las normativas universitarias.

Otras Universidades públicas y privadas en Chile han emprendido avances en la materia, aportando al apoyo de estudiantes con discapacidad en aspectos relacionados en el ámbito económico, pedagógico y personal.

Enfoques conceptuales asociados al estudio

Para fines de este estudio se utilizó la definición de *discapacidad* desarrollada por la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud CIF (OMS, 2001), la cual establece que discapacidad es:

“El resultado de una compleja relación entre la condición de salud de una persona y sus factores personales, y los factores externos que representan las circunstancias en las que vive esa persona. A causa de esta relación, los distintos ambientes pueden tener efectos distintos en un individuo con una condición de salud. Un entorno con barreras, o sin facilitadores, restringirá el desempeño/realización del individuo; mientras que otros entornos que sean más facilitadores pueden incrementarlo. La sociedad puede dificultar el desempeño/realización de un individuo tanto porque cree barreras (ej. Edificios inaccesibles) o porque no proporcione elementos facilitadores (ej. Baja disponibilidad de dispositivos de ayuda)”.

Esta definición fue escogida por ser utilizada a nivel mundial y poseer un enfoque biopsicosocial donde las problemáticas del individuo, son el resultado de la interacción de él con su contexto. En ella, se incorporan conceptos básicos que guían la investigación, siendo estos los factores contextuales, facilitadores y barreras. Los *factores contextuales* son entendidos como aquellos factores personales y ambientales que influyen positiva o negativamente en la realización de las actividades o en el desempeño del individuo como miembro de la sociedad.

Los *facilitadores* son aquellos factores que estando presentes, mejoran el funcionamiento y reducen la discapacidad. Las barreras corresponden a aquellos factores que estando presentes o ausentes limitan el funcionamiento y generan discapacidad.

Las *barreras ambientales* pueden ser clasificadas en arquitectónicas, actitudinales y comunicacionales. Las barreras arquitectónicas son aquellos obstáculos físicos que limitan el acceso o movilización por un espacio determinado. Las barreras actitudinales corresponden a actitudes poco favorables para la inclusión. Tales actitudes están relacionadas con los prejuicios, discriminaciones, puntos de vista, ideas y expectativas que tiene cada sujeto sobre las PcD. Según Gitlow (2001), estas serían las de mayor relevancia, al considerarlas como una barrera previa que podría influir en las otras y como una de las más difíciles de cambiar, al encontrarse arraigadas culturalmente. Las barreras comunicacionales son aquellos obstáculos que impiden o dificultan a la persona, el correcto entendimiento con los demás, ya que no se poseen los medios de comunicación adecuados a las necesidades de las personas. (Ej.: lenguaje braille, lengua de señas, audiodescripción, entre otras.). Otra barrera ambiental, en el área de educación, corresponde a las pedagógicas, Borland & James (1999) se refieren a estas como los obstáculos en el acceso al currículo, ya sea como falta de adecuaciones curriculares, tipo de evaluaciones no acordes al tipo de discapacidad de la persona, entre otras. Es importante destacar, que las barreras tangibles (arquitectónicas, pedagógicas y comunicaciones) y las barreras intangibles (actitudinales) impactan en el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes con discapacidad en la Educación Superior (Borland & James, 1999).

El proceso de investigación se sustenta en los supuestos de: a) Todas las personas poseen los

mismos derechos y deberes, por lo tanto, el acceso a la educación superior debe ser inclusiva, es decir todos los sujetos están en igualdad de condiciones para acceder a la universidad, independiente de sus características culturales, sociales o por presentar una discapacidad y b) Los estudiantes con discapacidad se ven enfrentados a facilitadores y barreras en el acceso y permanencia a la Universidad y requieren apoyos a necesidades particulares.

Las preguntas de investigación que emergen del presente estudio se relacionan con:

- 1) *¿Cuáles son las características generales de los estudiantes con discapacidad que actualmente cursan alguna carrera de pregrado de la Universidad de Chile?*
- 2) *¿Qué necesidades de apoyo tienen los estudiantes con discapacidad que actualmente cursan alguna carrera de pregrado de la Universidad de Chile?*
- 3) *¿Qué características del contexto son recursos de apoyo a los estudiantes con discapacidad que actualmente cursan alguna carrera de pregrado de la Universidad de Chile?*
- 4) *¿Qué características personales son recursos de apoyo a los estudiantes con discapacidad que actualmente cursan alguna carrera de pregrado de la Universidad de Chile?*
- 5) *¿Cuáles son las barreras existentes en la Universidad de Chile?*

A partir de los antecedentes presentados, el objetivo general del estudio es conocer la situación de los estudiantes con discapacidad de pregrado de la Universidad de Chile, para esto se indagará en los facilitadores y barreras contextuales así como también las necesidades de apoyo percibidas por estos.

Metodología

El estudio es de tipo descriptivo, exploratorio y transversal, realizado bajo el Modelo de Enfoque Dominante, donde prevaleció el Enfoque Cualitativo.

Desde la construcción cualitativa que requiere de una aproximación más global, se extraerá el análisis subjetivo lo que permitirá abordar la complejidad que involucra las percepciones de los actores involucrados. La metodología cualitativa permite indagar en las percepciones de las personas en relación a un tema en particular, su subjetividad, como la situación que afecta a las personas (Flick, 2004; Stake, 1999).

La población de estudio correspondió a estudiantes que se encontraban cursando una carrera de Pregrado en la Universidad de Chile durante el 2011 y que tenían discapacidad según definición de la CIF, pudiendo ser ésta de tipo física, mental o sensorial. La muestra es no probabilística, siendo definida de acuerdo a la disponibilidad, acceso voluntario y autorización de los participantes a entregar información personal susceptible de ser publicada. Previo a la recolección de datos todos los estudiantes debieron firmar un consentimiento informado, donde se describieron los objetivos, beneficios y posibles consecuencias del estudio, además de asegurar el resguardo de su privacidad.

Para conocer la población de estudio, se contactó con la totalidad de las Escuelas de Pregrado de la Universidad de Chile, con la Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE), y con Admisión Especial. Además, se recurrió a contactos personales de las investigadoras. A partir de lo anterior, se identificaron 12 estudiantes (se desconoce si ésta es la totalidad de la población de estudio) a quienes se les solicitó su participación en el estudio; conformando la muestra 10 de ellos quienes aceptaron ser parte de la investigación Ver Tabla 1. La muestra representa al 0,037% de los estudiantes de Pregrado de la Universidad de Chile.

Tabla 1. Antecedentes Muestra de Estudiantes participantes en el estudio

Estudiante	Tipo de Discapacidad	Carácter	Facultad
E1	Visual	Permanente	Derecho
E2	Visual	Permanente	Derecho
E3	Visual	Permanente	Derecho
E4	Visual	Permanente	Derecho
E5	Auditiva	Permanente	Medicina
E6	Visceral	Permanente	Medicina
E7	Visual	Permanente	Medicina
E8	Visual	Permanente	Artes
E9	Psíquica (Asperger)	Permanente	Cs. Químicas y Farmacéuticas
E10	Visual	Permanente	Filosofía y Humanidades

Recolección de datos

Para la recolección de datos, se diseñó el “Cuestionario de Caracterización de Estudiantes con Discapacidad de la Universidad de Chile” que permitió recabar: antecedentes generales, educacionales y de discapacidad. También, se utilizó como método, una entrevista semi-estructurada en la cual se abordaron temas en relación a los facilitadores y las barreras presentes al ingreso y la permanencia en la Universidad. Ambos métodos de investigación, fueron sometidos a pruebas de validez por medio de la revisión de expertos y aplicación a personas externas.

La totalidad de la muestra completó el “Cuestionario de Caracterización de Estudiantes con Discapacidad de la Universidad de Chile” de forma presencial o electrónica. En la segunda etapa de recolección de datos, se solicitó a los estudiantes participar en la entrevista semi-estructurada, accediendo 6 de ellos.

Los datos obtenidos por medio del cuestionario fueron sometidos a análisis estadístico simple y clasificados en tres categorías: antecedentes generales, de discapacidad y educacionales.

El análisis cualitativo de las entrevistas se realizó en tres etapas. La primera de ellas correspondió a la reducción de datos, en la cual se seleccionaron y agruparon los datos por categorías según los objetivos y preguntas de investigación. La segunda etapa, fue la disposición y transformación de los datos donde se realizó un análisis de cada categoría y las relaciones entre ellas. Finalmente se interpretaron los significados y conceptos, indagando en las similitudes y diferencias entre las entrevistas, para generar las conclusiones principales.

Resultados

A partir de los resultados obtenidos del Cuestionario de Caracterización de Estudiantes con Discapacidad de la Universidad de Chile se destaca respecto a los *Antecedentes Generales* que todos los EcD, en adelante estudiantes, son de nacionalidad chilena, estado civil soltero(a) y sin hijos. La familia del 70% de los estudiantes es de tipo nuclear biparental, mientras que en el resto de los casos se encuentra conformada por uno de los padres o familiares cercanos. En relación al género, el 40% de ellos son mujeres y 60% hombres, tal como se puede observar en la Tabla 2.

Tabla 2. Antecedentes Generales de Estudiantes que cursan carrera de Pregrado durante el año 2011

Estudiante	Género	Edad	Residencia	Quintil*	Financiamiento Universitario
E1	Femenino	21	La Cisterna	I	Beca
E2	Femenino	23	Talagante	IV	Beca y Crédito
E3	Masculino	22	Maipú	III	Crédito
E4	Masculino	24	Lo Prado	V	Particular
E5	Masculino	19	Maipú	IV	Crédito
E6	Femenino	26	Maipú	IV	Particular
E7	Femenino	19	Maipú	II	Beca
E8	Masculino	22	Santiago	V	Particular
E9	Masculino	23	Providencia	IV	Particular
E10	Masculino	28	La Florida	II	Beca

En relación a lo expuesto en la Tabla 1 se observa que el rango etario de la muestra se encuentra entre los 19 y 28 años de edad. El 40% tiene entre 19 y 22 años, otro 40% se encuentra entre los 22 y 25 años, mientras que el 20% restante posee entre 25 y 28 años. Todos los estudiantes residen actualmente en la Región Metropolitana (RM), el 40% de ellos habita en la comuna de Maipú, mientras que el resto se distribuye en diferentes comunas de esta región. Por otra parte, el 30% de los estudiantes proviene de regiones del Sur de Chile, 2 de ellos de la X Región de Los Lagos y uno de la XI Región de Aysén. Dichos estudiantes viven en Santiago junto a familiares y uno de ellos reside en un Centro Educacional.

Respecto al nivel socioeconómico destaca que el 60% de los estudiantes se encuentra en los Quintiles IV y V, el 83,3% de ellos (Quintil IV y V) financia la Universidad de modo particular. Mientras que los estudiantes que se encuentran en los dos primeros Quintiles lo hace por medio de becas.

Considerando los *Antecedentes de Discapacidad*, el 100% de los estudiantes tiene una discapacidad de carácter permanente tal como lo muestra la Tabla 3.

* Situación Socioeconómica según Quintiles por Ingreso Per cápita: Quintil 1 Menor a \$53.184, Quintil 2 Mayor a \$53.185 y menor a \$90.067, Quintil 3 Mayor a \$90.068 y menor a \$140.665, Quintil 4 Mayor a \$140.666 y menor a \$254.627, Quintil 5 Mayor a \$254.627.

Tabla 3. Antecedentes de Discapacidad de los Estudiantes que cursan carrera de Pregrado durante el año 2011

Estudiante	Discapacidad	Carácter	Dificultad	Uso Ayuda Técnica
E1	Visual	Permanente	Moderada	Bastón Guía, Software Computacional
E2	Visual	Permanente	Grave	Lentes Ópticos
E3	Visual	Permanente	Ligera	Bastón
E4	Visual	Permanente	Moderada	Bastón Guía, Software Computacional
E5	Auditiva	Permanente	Ligera	Audífonos
E6	Visceral	Permanente	Moderada	No
E7	Visual	Permanente	Moderada	Lupa, Software Computacional, Lentes de Contacto
E8	Visual	Permanente	Moderada	Lentes Ópticos
E9	Psíquica (Asperger)	Permanente	Moderada	No
E10	Visual	Permanente	Ligera	Bastón Guía

*Se identificaron además 2 estudiantes con Discapacidad Visual que no participaron del Estudio.

Se observa que el 70% de los estudiantes posee discapacidad sensorial visual, de los cuales 4 tienen ceguera total. El 30% restante se distribuye uniformemente en: discapacidad sensorial auditiva parcial, discapacidad mental psíquica y discapacidad física visceral.

Respecto a la autopercepción de dificultad en su vida diaria producto de la discapacidad el 60% percibe Dificultad Moderada, el 30% Dificultad Ligera y sólo el 10% percibe Dificultad Grave.

También se identifica que el 80% de los estudiantes ocupan por lo menos una Ayuda Técnica (AT). Las más utilizadas corresponden a software computacional, bastón guía y lentes ópticos, lo cual está relacionado al tipo de discapacidad presente más frecuente. De los estudiantes que utilizan AT, sólo 2 de ellas fueron adquiridas por medio del Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS).

En relación a los *Antecedentes Educativos* se aprecia que en la Enseñanza Básica sólo uno de los estudiantes (10%) recibió Educación Especial paralela a la educación regular. Respecto a la Enseñanza Media, el 80% de los estudiantes proviene del Sistema de Educación Regular, mientras que un 20% proviene de un Colegio con Programa de Integración Escolar (PIE), como lo muestra la Tabla 4.

Tabla 4: Antecedentes Educativos de los Estudiantes que cursan carrera de Pregrado durante el año 2011.

Estudiante	Enseñanza Básica	Enseñanza Media	Vía de Admisión	Facultad	Curso
E1	Regular	PIE	Especial	Derecho	I
E2	Regular	Regular	Especial	Derecho	V
E3	Regular	Regular	Especial	Derecho	IV
E4	Regular	Regular	Especial	Derecho	II
E5	Regular/Especial	PIE	PSU	Medicina	I
E6	Regular	Regular	PSU	Medicina	IV
E7	Regular	Regular	PSU	Medicina	I
E8	Regular	Regular	PSU	Artes	I
E9	Regular	Regular	PSU	Cs. Químicas y Farmacéuticas	V
E10	Regular	Regular	PSU	Filosofía y Humanidades	III

En relación a la vía de admisión a la universidad, el 60% de los estudiantes ingresó a esta vía Prueba de Selección Universitaria (PSU), el 40% corresponde a estudiantes con Discapacidad Visual que accedieron vía Admisión Especial a la carrera de Derecho. Pese a lo anterior, en otras Facultades también es posible encontrar estudiantes con Discapacidad, los cuales se encuentran distribuidos en la Facultad de Medicina (30%), Facultad de Filosofía y Humanidades (10%), Facultad de Artes (10%) y Facultad de Ciencias Químicas y Farmacéuticas (10%).

Otro aspecto relevante de mencionar en relación a los Antecedentes Educativos es que el promedio de Notas de Enseñanza Media (NEM) de los estudiantes fue de 6.3, mientras que el promedio de puntaje PSU fue de 676.1 puntos.

El 20% de los estudiantes han cursado otras carreras, uno de ellos concluyó su pregrado inicial mientras que el otro abandonó la primera por problemas de salud no relacionados con su discapacidad.

La entrevista semi-estructurada fue realizada a los estudiantes E1, E5, E6, E7, E8 y E9 caracterizados en las tablas. Los principales resultados se muestran a continuación:

Ingreso a la Universidad

Respecto a los *facilitadores para el ingreso a la Universidad* se aprecia que todos los estudiantes entrevistados reconocen el ingresar a la Universidad como un proceso natural, esperado y factible. Esto se puede relacionar con el contexto sociocultural de Chile, donde se espera que los jóvenes al finalizar la Educación Media cursen estudios superiores, así como también puede relacionarse con el aumento considerable de ofertas entregadas por las instituciones universitarias.

Considerando los *facilitadores personales* para el ingreso a la Universidad destacan características de sus características de personalidad como ser perseverantes, autoexigentes, responsables y tener como meta ingresar a la Universidad. Esto puede relacionarse con el buen rendimiento académico

en la Enseñanza Media, obteniendo, como se observó en los datos cuantitativos, promedio NEM de 6.3. Sumado a lo anterior, destaca que los estudiantes realizaron la elección de su carrera previo al ingreso a la Universidad, considerando sus intereses, autopercepción de habilidades y dominio sobre las áreas de estudio.

En los *facilitadores ambientales* para el ingreso a la Universidad se destaca el apoyo de la familia, de sus profesores y de compañeros de Enseñanza Media. Con respecto a la familia, todos los padres de los estudiantes apoyaron la decisión de estudiar de sus hijos y la realización de trámites para el ingreso. Sólo en un caso se aprecia temor frente a la posibilidad de discriminación y prejuicio de la comunidad universitaria. Por otra parte, la mayoría de los estudiantes tienen padres que han cursado estudios universitarios, lo que en algunos casos contribuyó a que ellos siempre consideraran como primera opción ingresar a la Universidad.

Respecto a los profesores de Enseñanza Media, en la mayoría de los casos brindaron adaptaciones curriculares y apoyos extras, pese a que la mayoría de los estudiantes cursó su Enseñanza Media en instituciones con plan regular sin PIE. Además, destaca que en algunos casos, fueron los profesores quienes motivaron a los estudiantes para cursar estudios superiores.

La mayoría de los estudiantes percibe a los compañeros de Enseñanza Media como un facilitador para el ingreso, ya que fueron reconocidos como un apoyo para mantener un buen rendimiento académico. Además, uno de los estudiantes refiere como un factor que motivó su ingreso a la Universidad, a sus pares de Enseñanza Media quienes deseaban acceder a la Educación Superior.

Una de las estudiantes con Discapacidad Visual refiere como facilitador ambiental la vía de ingreso especial a la Universidad, de la que se informó por medio de internet describiendo el proceso como sencillo y eficiente.

En relación a las *barreras ambientales* de ingreso a la Universidad, una de las estudiantes con Discapacidad Visual Parcial refiere que tuvo dificultades en el acceso a la información de la PSU, ya que esta no se encontraba bajo criterios de diseño universal. Además la misma estudiante refiere escasa difusión de la información sobre el proceso de admisión especial en la Universidad de Chile, del que tuvo conocimiento luego de matricularse. Otra de las estudiantes con Discapacidad Visual, refiere como barrera que no todas las carreras de la Universidad poseen cupos de ingreso por vía especial, por lo que tuvo que elegir su carrera entre un número restringido de estas.

Permanencia en la Universidad

Considerando los *facilitadores* personales para la permanencia en la Universidad, la totalidad de los estudiantes reconocen ser perseverante, responsable, tener interés en la carrera, poseer buena interacción con las otras personas, confiar en sus habilidades y ser metódicos en los estudios.

Otros facilitadores corresponden a los métodos de estudios adoptados por todos los estudiantes, destacando el uso de herramientas tecnológicas utilizadas principalmente por los estudiantes con Discapacidad Visual, tales como software computacional, grabadoras y escáner, además del recurso de aula digital o correo electrónico para acceder a material de estudio digitalizado, lo que permite modificarlo según sus necesidades. Un estudiante con Discapacidad Visual utiliza como

método de estudio memorizar partituras de música para disminuir los tiempos en las evaluaciones. Además la mayoría de los estudiantes prefiere ubicarse en los primeros asientos de la sala de clases para facilitar el acceso a la información.

Todos los estudiantes tienen un rendimiento académico adecuado para la permanencia en la Universidad. Algunos de ellos presentaron mayores dificultades durante su primer año, reprobando asignaturas o aprobándolos con notas mínimas, en este sentido, el rendimiento se encontraba bajo sus expectativas en relación a su desempeño en la Educación Media.

Respecto a los *facilitadores ambientales* para la permanencia en la Universidad, los estudiantes destacan principalmente el apoyo entregado por docentes y compañeros, y también algunos reconocen apoyos formales en la Universidad de Chile. Una parte de los estudiantes identificó la atención psicológica brindada por la DAE. Dos de ellos recibieron Terapia Psicológica, sin embargo, en ambos casos la intervención no se mantuvo en el tiempo por disconformidad de los estudiantes. Uno de ellos, fue derivado al Servicio Médico y Dental Alumnos (SEMDA) de la Universidad de Chile para atención de psicología. Otro estudiante reconoce a la DAE como entidad universitaria que puede brindar apoyo formal, ya que en esta debió presentar antecedentes de discapacidad y postular a becas.

Respecto al apoyo entregado por los docentes, la estudiante con Discapacidad Física Visceral, destaca que todos los docentes de su escuela conocen su situación, por lo que la ayuda entregada es transversal. Lo anterior, se refleja en adaptaciones curriculares tales como asistir a la Universidad sólo a rendir pruebas y exámenes, cambiar horarios de clases, clases personalizadas, poseer permiso especial de retirarse de clases en caso de molestias, posibilidad de modificar períodos de práctica y prioridad en la elección de la institución donde se realiza. Además, recibió apoyo por parte de los docentes de su escuela para obtener los medicamentos que debe consumir.

Una estudiante con Discapacidad Visual, refiere que también ha recibido ayuda por parte de su escuela, donde todos los docentes conocen su situación. Para ella se han implementado adaptaciones curriculares tales como imprimir pruebas con letra más grande y en una asignatura específica se le facilitó una lupa; así como también en la sección práctica de ésta, el docente resguarda que ella se encuentre siempre a su lado. La estudiante destaca además, como una importante ayuda a una profesora a quien acude cuando tiene alguna dificultad. Otra estudiante con Discapacidad Visual destaca que, en algunas oportunidades, profesores le han facilitado material pedagógico para escanear.

La mitad de los estudiantes perciben que no necesitan mayores apoyos, pese a que existe la voluntad y preocupación de los docentes. Por ejemplo, algunos de los profesores han ofrecido ayuda como copiar en su cuaderno la materia, agrandar la letra del material pedagógico y apoyo para las presentaciones orales, sin embargo, los estudiantes no lo han aceptado ya que consideran que es innecesario.

Respecto al apoyo de sus compañeros, resalta de forma general la entrega de material educativo, la formación de grupos de estudios y apoyo emocional. Una estudiante con Discapacidad Visual destaca además, que sus compañeras la ayudan a leer la materia en voz alta y una de ellas le concedió un software computacional. Otro estudiante con Discapacidad Visual señala que sus

compañeros le han ofrecido ayuda para anotar la materia en su cuaderno. Una tercera estudiante con Discapacidad Visual, refiere apoyo para el traslado dentro de la Universidad, además resalta a una compañera que se contactó personalmente con ella y le ofreció ayuda en lo que necesitara.

Además del apoyo entregado por docentes y compañeros, la estudiante con Discapacidad Física Visceral destaca la ayuda por parte de otros trabajadores de la universidad, quienes han realizados colectas solidarias para costear parte del tratamiento.

Considerando las *barreras personales*, destaca que todos los estudiantes manifiestan desacuerdo frente a la posibilidad de implementar adaptaciones curriculares para facilitar su desempeño académico, ya que sienten que estas adaptaciones disminuyen el nivel de exigencia, siendo favorecidos frente a sus compañeros. Es así como, la mayoría de los estudiantes afirma no haber solicitado apoyo, salvo cuando se han sentido sobrepasados por la carga académica.

Son identificadas como barreras personales, por la mayoría de los estudiantes, el haber pasado por procesos de estrés o depresión. Una estudiante describe como situación de estrés cuando le diagnosticaron el carácter permanente de su ceguera, sumado a la obtención de calificaciones insuficientes en la Universidad; lo que ocasionó fatiga y dificultad para concentrarse. Otro estudiante refiere que posee una personalidad de tipo depresiva, que le provoca desinterés y cuestionamientos acerca de la utilidad de las materias entregadas por los docentes y sobre su futuro académico, además él refiere que cuando obtiene calificaciones deficientes le cuesta sobreponerse a esta situación. Un último estudiante, afirma que también pasó por un período de depresión en el cual se sintió desmotivado e incapaz de salir adelante, luego de reprobado algunos ramos en primer año.

En relación a las *barreras ambientales* de la Universidad de Chile, específicamente las arquitectónicas, todos los estudiantes reconocen su presencia, pese a que no son percibidas como una limitación significativa para ellos. Sólo un estudiante con Discapacidad Visual refiere como un problema la existencia de escaleras con superficies irregulares y sin la debida demarcación para un desplazamiento seguro, esto se correlaciona con que su Facultad es un edificio de varios pisos cuyas vías de acceso principales son las escaleras. Se destaca que todos los estudiantes explicitan la existencia de barreras arquitectónicas que pueden limitar a otros estudiantes como la presencia de escaleras, escasas de rampas y baños adaptados. Lo anterior resulta de especial relevancia para los estudiantes de la Facultad de Medicina, quienes refieren que esta debería servir de modelo al interior de la Universidad de Chile. Por otra parte, otro estudiante manifiesta que existe la infraestructura adaptada pero ésta se utiliza de forma inadecuada o para otros fines, por ejemplo rampas que se utilizan sólo para transportar carga.

Con respecto a las *barreras actitudinales*, los estudiantes no advierten su presencia de manera significativa, sólo destacan algunos casos particulares donde perciben sobreprotección por parte de sus profesores y de su familia.

Los estudiantes con Discapacidad Auditiva y Visual aprecian como barreras comunicaciones en clases expositivas, la acústica inadecuada de auditorios que generan mala distribución del sonido, el acople de micrófonos, además de la deficiente pronunciación de docentes. Los estudiantes con Discapacidad Visual también señalan como barrera comunicacional en las clases, las

presentaciones con apoyo visual que contienen letra muy pequeña y que los docentes escriban en la pizarra.

Otra barrera comunicacional percibida por los estudiantes con Discapacidad Visual corresponde a las señaléticas dispuestas en las diferentes Facultades, ya que no cuentan con sistema Braille y los letreros utilizados poseen letras pequeñas y poco nítidas que dificulta la orientación en los diferentes espacios, ocasionando que los estudiantes deban invertir mayor tiempo para ubicarse. Algo similar ocurre con los paneles informativos, por lo que los estudiantes ven limitado el acceso al contenido de éstos.

Una barrera comunicacional percibida por una estudiante con Discapacidad Visual es que los ascensores de su Facultad no disponen de un mecanismo de señales acústicas que comuniquen en que piso se encuentra, lo que genera desorientación dentro de los edificios de su Facultad.

Las *barreras pedagógicas* se relacionan con la falta de adaptaciones curriculares, específicamente, los Estudiantes con Discapacidad Visual refieren dificultades en aquellas asignaturas que implican alta demanda de lectura, ya que demoran más tiempo que el resto, no alcanzando a concluir las dentro de los plazos estipulados.

Autopercepción de apoyos requeridos

A pesar de que algunos estudiantes reconocen a la DAE como un apoyo formal brindado por la Universidad, todos refieren desinformación sobre alguna entidad institucional a la cual recurrir en caso de necesitar apoyo específico por su discapacidad.

Inicialmente, ninguno de los estudiantes explicita necesidades de apoyo especiales lo que se puede relacionar con la percepción de escasa dificultad en su desempeño universitario, junto al deseo de igualdad de condiciones respecto a sus pares. Al profundizar en la entrevista se visualizaron las necesidades de apoyo de los estudiantes, las que tienen directa relación con su tipo de discapacidad.

Con respecto a los apoyos requeridos relacionados con el ambiente físico, los estudiantes con Discapacidad Visual mencionan entre otros: mantener adecuada iluminación en las salas de clases en las evaluaciones; escaleras con un adecuado nivel de visibilidad; señalética y paneles informativos con letra macrotipo y Braille; y ascensores con señales auditivas, además para los estudiantes es vital que la infraestructura esté en buen estado y bajo medidas de acceso universal. El estudiante con Discapacidad Auditiva refiere la necesidad de mantener una acústica adecuada en salas.

En relación a los apoyos pedagógicos los estudiantes precisan para facilitar la visualización, adaptación del material académico, es decir, textos y evaluaciones con letra macrotipo; adecuada modulación por parte de los docentes; refuerzo de los contenidos de las asignaturas; colaboración en la lectura de textos, pues una estudiante no se adapta a la voz del software computacional; e instancias de grupos de estudio.

Con respecto al ambiente social, todos los estudiantes perciben como una necesidad la concientización y sensibilización a la comunidad universitaria, para permitir la plena inclusión ya

que refieren desconocimiento por parte de ésta sobre la discapacidad, el adecuado trato hacia las PcD y la forma de brindarles apoyo.

En relación a lo anterior, una estudiante menciona que la comunidad universitaria accede a colaborar en su traslado, pero no existe motivación para relacionarse más allá de esta acción. Por otro lado, una estudiante refiere que la Facultad de Derecho tiene caminos señalizados para personas ciegas pero son interrumpidos por los estudiantes que desconocen la utilidad de estos. Por su parte, el estudiante con Discapacidad Psíquica (condición Asperger) señala como principal necesidad que aumente el respeto hacia la diversidad al interior de la comunidad universitaria independientemente de la presencia de discapacidad.

Finalmente, todos los estudiantes refieren la necesidad de que existan instancias formales de apoyo para los EcD que faciliten el ingreso y aseguren la permanencia en la Universidad.

Discusión y conclusiones

El presente estudio aporta información sobre la situación de los estudiantes con discapacidad de la Universidad de Chile, estos datos son relevantes para fundamentar la creación de políticas institucionales que incluyan servicios de apoyo orientadas a los requerimientos específicos de los EcD.

Respecto a la discusión y conclusiones es difícil comparar los resultados obtenidos con otros estudios sobre el tema, ya que estos son realizados en otros contextos universitarios y poseen diferentes metodologías.

De acuerdo a los principales hallazgos expuestos anteriormente y en relación a los objetivos de la investigación, una primera conclusión con respecto al ingreso a la Universidad de Chile es la importancia de ampliar la admisión especial a diversas carreras, para que los estudiantes no deban limitar su elección profesional sólo a ciertas áreas del conocimiento ignorando sus reales intereses y vocación.

Se reconocen como principales facilitadores para el ingreso a la Universidad, el apoyo de compañeros y profesores de Educación Media y la familia.

En relación a los facilitadores para la permanencia en la Universidad, son fundamentales los apoyos brindados por compañeros y docentes, implementándolos a medida que emergen dificultades en el desempeño académico. Estos apoyos son de tipo informal, de acción voluntaria y no se encuentran organizados, ni asegurados en un programa de la institución.

Las barreras del tipo pedagógicas y comunicacionales se relacionan a que los docentes no identifican a los EcD en su clase y no poseen conocimiento sobre discapacidad, además las clases que se imparten no se encuentran bajos los parámetros de diseño universal. Esto se correlaciona con lo referido en el Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005 de la UNESCO (2006), que señala como causa fundamental de la presencia de estas barreras:

Los problemas de formación de los profesores, comunes a otros niveles educacionales y agravados porque el profesor de enseñanza superior carece de formación pedagógica inicial, laguna que muchas veces no es superada por la formación continuada, prevaleciendo el tecnicismo sobre la didáctica y creando dificultades cuando se trata de realizar adaptaciones curriculares individualizadas.

Los estudiantes se muestran reticentes frente a la posibilidad de realizar adaptaciones curriculares para facilitar su desempeño académico, lo que se puede relacionar con la baja autopercepción de dificultad manifestada por todos, así como también a la necesidad de tener el mismo nivel de exigencia que sus pares. Esto puede explicarse por la falta de conocimiento sobre sus derechos en igualdad de oportunidades, los cuales se encuentran establecidos a nivel mundial tal como se explicita en la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad en su Artículo 24: Educación que refiere: “Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva”. En Chile esto se encuentra resguardado en la Ley 20.422, ya que en su Artículo 7 establece la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad como:

La ausencia de discriminación por razón de discapacidad, así como la adopción de medidas de acción positiva orientadas a evitar o compensar las desventajas de una persona con discapacidad para participar plenamente en la vida política, educacional, laboral, económica, cultural y social.

Las necesidades de apoyo para favorecer la participación en las actividades universitarias se relacionan con superar las barreras presentes en este contexto, y están determinadas por el tipo de discapacidad que tiene el estudiante y la Facultad a la cual pertenece, puesto que cada una de estas presenta un ambiente físico y social particular. En este sentido, la sensibilización y concientización son consideradas como necesidad de apoyo de gran relevancia, pues muchas de las barreras son producto de la falta de información sobre la discapacidad. Lo anteriormente descrito se reafirma con el Informe Final de Estudiantes con Discapacidad del Salvador, en el cual solicitan que se debe capacitar y concienciar o sensibilizar a docentes y estudiantes para que sean más tolerantes y/o más comprensivos con las y los estudiantes discapacitados (Rivas, M. & Figueroa, H. s,f).

Las limitaciones del estudio corresponden a la dificultad para identificar a la población de estudio, ya que en el sistema administrativo de la Universidad de Chile no existe una base de datos sobre los EcD, además el estudio se realizó durante un movimiento estudiantil, por lo que el acceso a la información fue dificultoso y con baja efectividad. Por esto, se desconoce si la población de estudio corresponde a la totalidad de los EcD de la Universidad de Chile. Para dar solución a lo anterior, se propone generar un registro con los antecedentes de los EcD, recabando la información al momento de la matrícula, la que serviría como antecedente para el desarrollo de un programa de apoyo para los EcD.

Considerando todos los hallazgos del estudio, se sugiere como proyecciones realizar investigaciones que indaguen en la formación de los docentes de la Universidad de Chile, sobre discapacidad y adaptaciones curriculares. También se propone investigar sobre las actitudes de la comunidad universitaria frente a los EcD, lo que no se evidencia en su totalidad en esta investigación, debido a que ellos no eran el objeto de estudio.

Bibliografía

- Blanco, R. (2008). Educación de calidad para todos: un asunto de derechos y justicia social. En OEI Desde la Educación como derecho social hasta la renovación de las practicas docentes, 13-53. Santiago de Chile.
- Borland, J. & James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education. *Disability & Society*, 14 (1), 85-101.
- CEAS(2003). *Estudio anivel muestral de la calidad del proceso de integración educativa*. Recuperado el 23 de enero 2013 de <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200703281940410.ResumenejecutivoEstudioMuestral.pdf>
- Davenpo, T. (2001). Capital humano O que é e por que as pessoas investem nele. Brasil: Sao Paulo: Norbel.
- Filmus, D. (2005). Desafíos de la Educación para el Desarrollo Humano Integral. En: Sen, A. *La Agenda ética Pendiente de América Latina* (pp. 9 - 12). Banco Interamericano de Cultura. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gérald Destinobles, A. (2006). El capital humano en las teorías del crecimiento económico, Edición electrónica gratuita. Texto completo en www.eumed.net/libros/2006a/
- Gitlow, L. (2001). Occupational therapy faculty attitudes toward the inclusion of students with disabilities in their educational programs. *The Occupational Therapy Journal of Research*, 21, (2), 115-131.
- ARTIUC Universidad de Concepción. Programa de Asistencia Psicopedagógica, Tecnológica y Psicosocial para Estudiantes con Discapacidad Visual http://admission.udec.cl/themes/garland/ingresos/Cupos_Especiales_Exigencias.pdf
- Lissi, R., Zuzulich S., Salinas M., Achiardi C., Hojas A., Pedrals N. (2009) Discapacidad en contextos universitarios: Experiencia del PIANE UC en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado el 5 de diciembre de 2011, de http://www.cned.cl/public/secciones/seccionpublicaciones/doc/63/cse_articulo808.pdf
- MIDEPLAN (2004). Primer Estudio Nacional de la Discapacidad ENDISC. Edición Gobierno de Chile.
- Moreno, M.T. (2006). Integración/Inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior. EN UNESCO Informe sobre la Educación Superior en América Latina y El Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la Educación Superior. Venezuela. UNESCO: Edición IESALC.
- Moreno A. (2008). Educación Inclusiva: hacia una efectiva igualdad de oportunidades. *Revista Educación y Futuro*, 1 (18), 125-139.
- OECD Organization for Economic Cooperation and Development (2013). *Education Indicators Infocus*. Publishing OECD
- ONU (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Organización de las Naciones Unidas. Recuperado el 23 de agosto 2013 en <http://www.derechoshumanos.net/normativa/normas/1948-DeclaracionUniversal.htm>
- ONU (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Recuperado el 24 de agosto 2013 <http://www2.ohchr.org/spanish/law/cescr.htm>

- ONU (1982). El Programa de Acción Mundial para los Impedidos de la Organización Naciones Unidas. Organización de las Naciones Unidas. Recuperado el 27 de agosto 2013 de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/diswps00.htm>
- ONU (1993). Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Organización de las Naciones Unidas.
- ONU (2006). Convención Internacional de los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad. Recuperado el 2 de diciembre de 2011, de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- UNESCO (1994). *Declaración y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO (2004). Temario abierto sobre educación inclusiva. OREALC / UNESCO Santiago. Edición Propia UNESCO.
- UNESCO (2007). Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: (EPT/PRELAC).
- UNESCO (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Paris. Edición Propia UNESCO
- OMS (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud*. España: Edición Propia Organización Mundial de la Salud.
- Rivas, M. & Figueroa, H (s.f). Informe final de integración de las personas con discapacidad a la educación superior en El Salvador. El Salvador. Universal del Salvador Centro de Estudios Sobre Universidad y Educación Superior.
- Servicio Nacional de la Discapacidad (2010). Ley que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Recuperado el 7 de diciembre de 2011, de http://www.senadis.cl/descargas/centro/legislacion_nacional/Ley_que_Establece_Normas_sobre_Igualdad_de_Oportunidades_e_Inclusion_Social_de_Personas_con_Discapacidad.pdf
- Stake, R. (1999). Investigación con Estudio de Casos. Madrid, España: Morata Ediciones.

Diversidad, interculturalidad e inclusión en la Educación Superior: creación de un programa de extensión como alternativa de avance en la toma de conciencia y eliminación de barreras actitudinales.

Diversity, interculturalism and inclusion in Higher Education: creating an outreach program as an alternative to advance awareness and removing attitudinal barriers.

Carol Andrea Bernal Castro*

Recibido: 06-10-2013 - Aceptado: 15-12-2013

Resumen

La construcción de una educación superior inclusiva puede considerarse como uno de los retos de la sociedad actual. Así mismo, el reconocimiento de la diversidad como valor social, es uno de los determinantes del mejoramiento de la calidad educativa. Bajo esta premisa, este artículo pretende contribuir en la búsqueda de alternativas para alcanzar este reto. Para lograrlo, en la primera parte se presentarán los resultados de un proceso investigativo de revisión bibliográfica que precisa algunos de los aspectos esenciales a tener presentes en los procesos de construcción de una Educación Superior Inclusiva.

En la segunda parte, compartirá una experiencia investigativa que subyace al primer ejercicio, gestada y desarrollada en la Universidad Manuela Beltrán que se llevó a cabo en alianza con el Colectivo de Estudiantes Universitarios Afrocolombianos CEUNA y ha contado con el aval del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Esta propuesta se plantea en coherencia con las fuentes del derecho internacional que han venido tomando fuerza en los últimos años y enfatiza en el proceso de toma de conciencia. La investigación consistió en el diseño y desarrollo de un diplomado dirigido a actores internos y externos a la comunidad educativa.

Palabras Clave: *Diversidad, Interculturalidad, Inclusión, Educación Superior*

* Fonoaudióloga, Magíster en Discapacidad e Inclusión Social de la Universidad Nacional de Colombia.
coralmazul@hotmail.com

Abstract

Constructing an Inclusive Higher Education can be considered as one of the challenges for our modern society. Likewise, the appreciation of the diversity as a social value is one of the determinants of the improvement in educational quality. In this way, the present article aims to contribute with some elements to get closed to the challenge mentioned earlier. To achieve this purpose, on the first part the document will be present some results of the research across a bibliographic review that reveals principal aspects to be considered when building an Inclusive Higher Education.

On the second part, an research experience developed in Manuela Beltran University, conducted in partnership with the high education Afro-Colombians University Student Collective (CEUNA) will be shared; this experience received the endorsement of the National Education Ministry of Colombia. This proposal is coherent with the sources of the international law, which have been gaining strength in recent years. The research was about designing and developing an advanced course (diplomado) for internal and external persons of the educational community.

Key words: *Diversity, Intercultural, Inclusion, Higher Education*

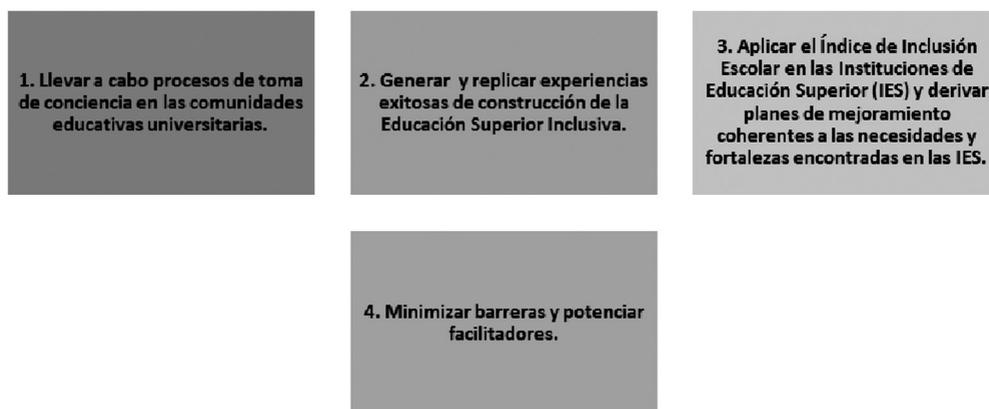
Introducción

Como se anunció en el resumen, este artículo resume una experiencia investigativa que en la primera parte muestra un proceso documental de revisión bibliográfica, encaminado a determinar aspectos esenciales para la construcción de procesos de Educación Superior Inclusiva. En el caso de la presente experiencia, estos se constituyeron en un punto de partida y referencia para el desarrollo de la experiencia de investigación-acción que los lectores encontrarán reflejada en la segunda parte del escrito.

1. Aspectos esenciales para la construcción de procesos de Educación Superior Inclusiva

Los resultados de la presente revisión se presentan en torno a recomendaciones de elementos que se denominaron los “aspectos esenciales” a tener en cuenta para la construcción de los procesos de construcción de la Educación Inclusiva. La educación inclusiva se entiende como aquella en la que todas y todos podemos participar y aprender. Para determinar cuáles son los aspectos esenciales y algunos de los principales desarrollos dentro de la construcción de procesos de Educación Inclusiva, se recurrió a las principales conclusiones de los textos consultados, en donde además se emitían ciertas recomendaciones que serán fundamentales a tener en cuenta en el momento de impulsar procesos de Educación Superior Inclusiva. Estos resultados se derivan de los hallazgos de experiencias previas de construcción de la Educación Superior Inclusiva.

Gráfica 1. Los 4 aspectos Esenciales para la construcción de una Educación Superior Inclusiva. Fuente: La autora.



1.1. Llevar a cabo procesos de toma de conciencia en las comunidades educativas universitarias.

Edgar Morin (1999), en su libro los 7 saberes necesarios para la educación del futuro, realiza una invitación explícita a impulsar procesos de toma de conciencia que nos acerquen a la comprensión de las necesidades y formas de pensamiento de los demás. De la escucha y el respeto por las voces de las poblaciones a quienes consideramos marginadas o minoritarias, hecho que permitirá acercarse a la construcción de unos sistemas educativos que propendan por la ciudadanía y la democracia.

Estos procesos de toma de conciencia, trasversan algunas políticas a lo largo y ancho del planeta. Especialmente aquellas relacionadas con la discriminación vivida por grupos poblacionales específicos, quienes han sido tradicionalmente excluidos. Tal como ocurre en el caso de las mujeres, las comunidades afrodescendientes e indígenas, los sectores de sexualidades no normativas y las personas con discapacidad. Un ejemplo claro y contundente se encuentra en la **ley 1346 de 2009**, donde Colombia ratifica la **Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad** (ONU, 2006). Actualmente, esta es la fuente de derechos que ha cobrado mayor fuerza dentro del tema de inclusión de personas en situación de discapacidad en el país. Donde además de reconocer en su artículo 24 el derecho a la educación de las personas con discapacidad, precisa el significado de “toma de conciencia” en su artículo 8: “los Estados se comprometen a fomentar en la sociedad el respeto hacia las personas en situación de discapacidad, a luchar contra los prejuicios, es decir, falsas y negativas ideas que tiene la sociedad acerca de las personas en condición de discapacidad, informar a las comunidades y mostrar a la sociedad en general que las personas en condición de discapacidad, tienen muchas capacidades y por consiguiente deben ser valoradas” (Materón, S. & otros, 2010).

En conclusión, es imprescindible que todo el sistema y actores educativos hagan parte del proceso de Toma de conciencia, pues sólo así podrán reenfocarse las visiones y actitudes hacia las poblaciones históricamente excluidas y en definitiva, es el primer paso para reconocer la magnitud y la corresponsabilidad social en este tema.

1.2. Generar y replicar experiencias exitosas de construcción de la Educación Superior Inclusiva:

De acuerdo a (Molina, R., 2012), dentro de las formas más eficaces de llevar a cabo procesos de toma de conciencia y de formación de las comunidades en el tema de la inclusión social, se reporta la generación de redes que faciliten la difusión de experiencias exitosas. Esto es muy importante, ya que las experiencias exitosas son útiles como modelos y generadores de ideas que pueden ajustarse y llevarse a cabo en contextos con necesidades similares.

Otro aspecto que se destaca a través de la revisión documental que dio vida al presente estudio, se encuentra en la construcción de cátedras, diplomados, programas formativos y otros, (Materón, S. & otros, 2010), que persiguen la generación de espacios de reflexión y discusión sobre el tema, y la toma de conciencia de las comunidades, a la vez que se constituyen en espacios de formación que revierten en un mejoramiento de la calidad de la educación que se ofrece, en tanto generan una mayor conciencia alrededor de la heterogeneidad de los aprendices. Así, se hace indispensable, llevar a cabo procesos de formación de las comunidades escolares en torno a la construcción de una comunidad educativa inclusiva, lo que involucra a todos los actores, desde directivos y administrativos, profesorado, alumnado e incluso familias y aliados estratégicos. (Arias, L. & otros, 2007).

1.3. Aplicar el Índice de Inclusión Escolar en las Instituciones de Educación Superior y derivar planes de mejoramiento coherentes a las necesidades y fortalezas encontradas en las IES:

En el año 2000, Booth, Ainscow y otros miembros del Centro de Estudios en Educación Inclusiva del Reino Unido, con el aval de la UNESCO construyen una herramienta llamada: “Índice de Inclusión Escolar”. Esta herramienta permite medir qué tan cerca o lejos se encuentran las instituciones educativas de la construcción de una educación con enfoque inclusivo. La versión en español más destacada en Latinoamérica es la editada por la chilena Rosa Blanco en el año 2004. Se puede acceder a esta versión a través del link: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>. Se destacan los aportes de esta herramienta en el mejoramiento de la calidad educativa, en tanto aportan a la disminución de barreras en el acceso y la participación en los aprendizajes y la vida escolar por parte de todos los actores de la comunidad educativa.

La herramienta plantea un proceso de autoevaluación por parte de las instituciones educativas, en donde deben tenerse presentes tres elementos fundamentales: Las Culturas, las Políticas y las Prácticas de las Instituciones Educativas. Actualmente en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional, trabaja en una versión específica contextualizada en la Educación Superior Colombiana. A la fecha, esta herramienta ha empezado a aplicarse en los distintos ciclos escolares, hasta la educación media, derivando unos resultados favorables, posteriores a dichas aplicaciones (Secretaría de Educación Distrital, 2011). El índice de inclusión evalúa tres dimensiones fundamentales: Políticas, culturas y prácticas.

Las políticas se definen como “la dimensión encargada de asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Booth, Ainscow & otros, 2000). Se considera como “apoyo” “todas las actividades que aumentan la capacidad de una institución educativa para dar respuesta a la diversidad del alumnado” (Molina, R., 2012).

La dimensión de culturas, se relaciona con “la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro”. Asimismo, se refiere al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por toda la comunidad educativa, lo que incluye a estudiantes, familias, administrativos, directivos, maestros. Estos valores se van transmitiendo además de guiar las decisiones contenidas en las políticas escolares de cada institución educativa (Booth, Ainscow & otros, 2000).

Las prácticas educativas son una dimensión que refleja la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Significa que todas las actividades de la escuela, ya sea en las aulas o aquellas extraescolares, promuevan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. (Booth, Ainscow & otros, 2000).

1.4 Minimizar barreras y potenciar facilitadores

Vargas, M. & otros en 2011, realiza una investigación en la Universidad Manuela Beltrán, en la ciudad de Bogotá, Colombia, en donde pone en evidencia la necesidad de minimizar las barreras en la participación y aumentar las posibilidades de desarrollo de los estudiantes en situación de discapacidad que se encuentran actualmente en la universidad, garantizando su plena participación en el contexto social y universitario. Entre las conclusiones más importantes de la investigación se definieron y consideraron pertinentes: Estrategias de sensibilización y formación docente en discapacidad a corto plazo, la creación de una dependencia para la documentación de los procesos inclusivos a mediano plazo y el fortalecimiento de la política institucional frente a los estudiantes con discapacidad, así como la realización de modificaciones a la planta física que permitan la libre movilización de los estudiantes con discapacidad dentro de la Universidad, a largo plazo.

2. Compartiendo una experiencia investigativa: Escenarios de reflexión, diálogo y construcción de saberes.

De acuerdo a la Convención Relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza de la UNESCO en 1960, la discriminación se refiere a “toda distinción, exclusión, limitación o preferencia fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza”. Más grave aún, es que las múltiples formas de discriminación se cruzan y se suman, agudizándose en la práctica. (Marín, 2009). Los grupos poblacionales que experimentan una mayor discriminación, suelen vivenciarla en razón a su raza, etnia, género, ubicación geográfica, orientación sexual, discapacidad, migración, situación de encierro, y paradójicamente

suelen ser los más pobres, y su condición de pobreza se vuelve también un factor de mayor discriminación (CLADE: Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, 2010).

En términos de cifras la UNESCO (2009) indica que un 37% de niños, niñas y jóvenes alrededor del mundo, no están escolarizados, y que de ellos un 12% es excluido en razón al grupo poblacional al que pertenecen. En Colombia, la condición de pobreza es un factor determinante de no acceso y deserción del sistema educativo, así como los factores de exclusión antes mencionados, los cuales generan que muchos grupos poblacionales, estén muy lejos del acceso a su derecho a la educación en los distintos ciclos escolares, especialmente en los sistemas de educación superior, ya que se presenta una amplia deserción durante el trayecto por la educación básica, media y secundaria.

Desde este panorama, puede afirmarse que distintos factores inciden en la exclusión de los sistemas educativos. Sin embargo, es necesario acercarse a las realidades, recorridos históricos y vivencias de los distintos colectivos, para buscar dentro de ellos una aproximación a las respuestas que permitan construir una educación realmente inclusiva, no sólo para algunos sectores, sino que sea una realidad para todos.

Por otra parte, se hace necesario rescatar la diversidad como un valor social que enriquece la cultura. En palabras del maestro Estanislao Zuleta (1980), “Lo difícil, pero también lo esencial es valorar positivamente el respeto y la diferencia, no como un mal menor y un hecho inevitable, sino como lo que enriquece la vida e impulsa la creación y el pensamiento, como aquello sin lo cual una imaginaria comunidad de los justos cantarían el eterno hosanna del aburrimiento satisfecho. Hay que poner un gran signo de interrogación sobre el valor de lo fácil; no solamente sobre sus consecuencias, sino sobre la cosa misma, sobre la predilección por todo aquello que no exige de nosotros ninguna superación, ni nos pone en cuestión, ni nos obliga a desplegar nuestras posibilidades”. Pensar en la diversidad, por tanto, nos obliga a desplegar todas nuestras posibilidades en torno a la construcción de sistemas educativos de educación superior inclusiva de calidad, en tanto responde a las necesidades y expectativas de la diversidad.

2.1. La propuesta que emerge: Diversidad, Interculturalidad e Inclusión en la Educación Superior.

En este contexto, la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Manuela Beltrán (UMB), diseña una propuesta de Diplomado, la cual es presentada al Ministerio de Educación Nacional, en alianza con el colectivo de Estudiantes Universitarios Afrocolombianos CEUNA. Todo esto, en el marco de la convocatoria de Creación y Modificación de programas con enfoque de educación superior Inclusiva. Esta propuesta es aprobada y avalada por el Ministerio y se titula: Diversidad, Interculturalidad e Inclusión en la Educación Superior.

El diplomado, se concibe como un programa de extensión, es un espacio de construcción de saberes en torno al tema de diversidad, interculturalidad, inclusión y Educación Superior. De igual forma, busca el desarrollo de un proceso de toma de conciencia y minimización de barreras actitudinales, cuya importancia se mencionó en la primera parte de este artículo. Se dirige a actores internos y externos de la comunidad educativa de la UMB y se enmarca en el plano de la diversidad, enfatizando en el reconocimiento, visibilización y resignificación de las miradas hacia

las comunidades que históricamente han sido objetivo de exclusiones. Así, la propuesta, enfatiza en colectivos indígenas, afrocolombianos, personas con discapacidad, mujer desde la perspectiva de género y sector LGTBI.

Gráfica 2. Poblaciones en las que enfatiza el Diplomado: Diversidad, Interculturalidad e Inclusión en la Educación Superior. Fuente: La autora.



3. Metodología (materiales y métodos)

El presente estudio es cualitativo de tipo exploratorio. Los estudios exploratorios tienen por objeto esencial familiarizarnos con un tópico desconocido o poco estudiado o novedoso. Además, sirven para desarrollar métodos a utilizar en estudios más profundos. (Delgado & Gutiérrez, 1999).

De igual forma, la primera parte tiene un carácter documental, ya que se basó en una revisión de literatura, retomando fuentes primarias de información, que fueron filtradas y analizadas empleando una matriz de análisis cualitativo de la información.

En cuanto a la segunda parte, que es la experiencia investigativa gestada desde una perspectiva de investigación acción participación, la cual, además de ser de carácter cualitativo, combina la investigación y las acciones por el investigador, con la participación de algunos de los sujetos investigados. De igual forma, busca el logro de transformaciones de fondo ideológico- políticos. Surge de la realidad y va hacia la realidad. (Reyes, 2003). Esto fundamenta la participación y liderazgo de miembros de las comunidades diversas en las distintas sesiones del diplomado. Es decir, que cuando se desarrolla el eje temático de discapacidad, los docentes expertos invitados

son personas con discapacidad, cuando se trabaja en el eje temático de afrocolombianidad, los docentes expertos son personas afrocolombianas.

Adicionalmente, al interior de la propuesta se ha empleado la metodología de historias de vida buscando que los participantes apropien las reflexiones que en este espacio se propician y logren materializarlas a través de historias de vida.

De acuerdo a Chárriez, M. (2012), quien cita a Taylor y Bogdan en 1984 y a Kavale en 1996 : “las historias de vida forman parte del campo de la investigación cualitativa, cuyo paradigma fenomenológico sostiene que la realidad es construida socialmente mediante definiciones individuales o colectivas de una determinada situación (Taylor y Bogdan, 1984); es decir, se interesa por el entendimiento del fenómeno social, desde la visión del actor. De ahí que los datos obtenidos al utilizar la metodología cualitativa constan de ricas descripciones verbales sobre los asuntos estudiados (Kavale, 1996). Además, toma en consideración el significado afectivo que tienen las cosas, situaciones, experiencias y relaciones que afectan a las personas”.

4. Desarrollo del Diplomado:

Los participantes del diplomado son un grupo de 50 personas, en su mayoría docentes de distintas universidades, profesionales de ministerios, consejerías presidenciales y miembros de organizaciones sociales. El diplomado tiene una intensidad horaria de 120 horas, es de carácter presencial. Se llevará a cabo durante seis meses, de los cuales, se presentan resultados preliminares con un corte a 3 meses en este momento.

Para el desarrollo de este espacio se ha recurrido a docentes expertos invitados, quienes pertenecen a comunidades: indígenas, afrocolombianas, son personas del sector LGTBI, personas con discapacidad o mujeres. De acuerdo al eje temático que se maneje. Esto es muy importante, ya que permite rescatar vivencias y aportes propios de los invitados en relación con la Educación Superior.

Se plantean además algunos talleres de anclaje, a través de los cuales los participantes del diplomado tienen la oportunidad de relacionar de forma más explícita los saberes discutidos en las distintas sesiones. De igual forma, las sesiones se trasversan con la metodología de historias de vida, a fin de materializar el proceso de transformación de imaginarios de los participantes en relación con la diversidad.

5. Resultados:

A la fecha, los resultados se presentan de manera preliminar, ya que el diplomado aún se encuentra en proceso, con miras a culminar durante la finalización del segundo semestre de 2013. Los participantes manifiestan que el hecho de que los participantes combinen los saberes y su experticia en los temas, con sus experiencias de vida, ha resultado eficaz, al momento de aproximar a los participantes a las vivencias de las personas de las distintas poblaciones.

A continuación se relaciona una muestra de las reflexiones más significativas de diferentes participantes frente al proceso que han vivido como producto de su participación en el diplomado:

“La diferencia genera muchos miedos y a pesar de entender con claridad que no somos iguales, antes de iniciar el diplomado, considero que sí tenía muchas restricciones con respecto al tema, además también una visión demasiado permisiva y empobrecedora sobre los grupos excluidos”.

“El diplomado ha contribuido al fortalecimiento personal en relación con el reconocimiento de las poblaciones diversas, la importancia de las transformaciones de discurso y la acción la apertura al reconocimiento de los distintos escenarios el deber ser como multiplicaciones de acción inclusivas a partir del reconocimiento de la deuda histórica que tenemos”.

“Este proceso me ha permitido combinar la percepción que tenía de cultura, reconocer la importancia de los saberes indígenas dándole la misma relevancia que los saberes occidentales o de otros en general”.

“Como seres humanos estamos llenos de prejuicios sociales, respecto a los imaginarios que tenemos sobre poblaciones que históricamente han sido excluidas por la sociedad. Estos imaginarios son muchos como por ejemplo, hacia las personas con discapacidad tenía la percepción de que era muy difícil y complicado hacer algún tipo de trabajo académico y dinámica con ellos. Además de creer que estas personas en su mayoría y según el tipo de discapacidad se comportaban como niños”.

“En lo personal el diplomado me ha ayudado con mi inquietud con respecto a la población vulnerable. Pensaba que era muy normal, las situaciones en las que vivíamos, es decir la situación de discriminación segregación de discapacidad al inicio pensé que la sociedad estaba preparada para esta situación y lo digo por una experiencia muy personal en mi familia, hay una persona con discapacidad, y ahora sé que nunca se hizo lo correcto para que esta persona pudiera ser partícipe de la sociedad”.

“Como hablar de inclusión es un tema que tiene un trasfondo cultural, me cuestiona cuándo seremos capaces en un país como el nuestro regido por la sombra de la competencia poder llegar a hablar de inclusión social más allá de las formulaciones políticas sobre el tema que se han generado y que si bien es cierto son un gran avance no son suficientes para dar respuesta a las crecientes necesidades de la sociedad sobre la materia”.

“Aunque esta transformación social al igual que todas las historias, implique un gran esfuerzo todo lo que he aprendido en este espacio me indica que la mayor dificultad en cualquier proceso es la renuncia”.

“Desaprendizaje y aprendizaje de novedades conceptualización, cambio de discurso personal profesional, impacto como educadora”

“Una de las transformaciones más grandes es encontrar en el diplomado una historia que desconocía de las personas afrodescendientes, he tenido una experiencia enriquecedora en cuanto al conocimiento e identificación de las vivencias de la comunidad afro”.

“El paradigma se rompe al poner en evidencia que son oportunidades las que permiten que las personas desarrollen todas las habilidades que tienen”.

“El reconocimiento del otro, su cosmovisión, y sus estructuras sociales, que son elementos que permiten ampliar el conocimiento e integrarnos con respeto y admiración”.

“El diplomado me ha permitido identificar la diversidad, me ha generado temores, conocer lo que hay más allá la diferencia del otro, definitivamente enriquece y transforma además me ha permitido evaluar el papel que ocupó en el tema de lo diverso a tal punto que me permite sentir un compromiso. En el actuar son muchas las ganancias pero quisiera terminar mencionando cómo el diplomado amplió mi visión de exclusión e inclusión”.

“Durante el diplomado se han roto algunos esquemas. He entendido que la inclusión es una cuestión de diversidad, aceptación, equidad y que nos encierra a todas aquellas personas que somos diferentes en alguna medida, a lo que soy, además se ha despertado en mí la necesidad de transformar el discurso y las prácticas en el aula pues es allí donde se generan las recolecciones intelectuales en busca de la dignificación e inclusión”.

“Asumir mi diversidad, mis potenciales y limitaciones de modo que pueda hacer empatía cuando dialogo con otros sobre el tema, necesidad de resignificación de muchos conceptos previos adquiridos a través de mi historia de vida y comprensión del poder del lenguaje”.

Como se evidencia en la muestra de los testimonios de los participantes, el trayecto por el diplomado les ha permitido indagar sobre sus propias identidades, identificando formas sistemáticas de exclusión y reafirmando una concepción que desde la perspectiva de derechos, obliga a desaprender, a resignificar, a disminuir barreras actitudinales, a desmitificar ideas, eliminar prejuicios, a aumentar la toma de conciencia y a emprender acciones concretas en cada uno de los escenarios de acción de los participantes.

6. Conclusiones y Recomendaciones

En cuanto a la primera parte del estudio, se evidencia que las investigaciones revisadas, comparten algunos aspectos de similitud y de partida en tanto se enfocan en remarcar la importancia de emprender acciones concretas que estén encaminadas a avanzar hacia procesos de educación superior inclusiva. La mayoría de ellos subrayan la importancia del trabajo con la comunidad educativa, en especial con los docentes. De igual forma, recuerdan la importancia de trabajar en la etapa de Toma de Conciencia de las comunidades, enfocados hacia las culturas, políticas y prácticas institucionales.

La creación de cátedras, diplomados u otros cursos de extensión, son además considerados como acciones fundamentales dentro de los procesos de sensibilización y formación de las comunidades educativas de educación superior inclusiva.

De igual forma, los documentos revisados, han dado luces para nuevas investigaciones en este campo, así como han aportado al banco de conocimientos de sus instituciones estableciendo nuevas rutas para la movilización del conocimiento, los recursos y la investigación científica, en

coherencia con las políticas y lineamientos nacionales e internacionales en el tema de Educación Superior Inclusiva.

En cuanto a la experiencia del Diplomado Diversidad, Interculturalidad e Inclusión en la Educación Superior, este se ha constituido en un espacio que ha permitido transformar las visiones de los participantes en torno a la diversidad. Esto es muy valioso, ya que contribuye en visibilizar los espacios de intersección entre la historia, vivencias y luchas de distintas comunidades por reivindicarse como sujetos derechos. Por tanto, se recomienda explorar la posibilidad de replicar experiencias como esta en otros contextos.

Finalmente, las reflexiones que suscita el diplomado y los planteamientos de algunos de los docentes expertos, cuestionan el hecho de que durante siglos se haya luchado por el derecho a la igualdad, que ha sido malinterpretada como homogeneidad. La igualdad debe darse solo en el plano de acceso a los derechos, jamás en el plano del respeto por el ser humano. Sin embargo, las reflexiones de este proceso han abierto una nueva ventana, que permite pensar si es necesario desde ahora emprender una lucha por el derecho a la diversidad.

Bibliografía

- Arias, L. & otros. (2007). Formación Docente: Una propuesta para promover prácticas pedagógicas Inclusivas. *Revista Educación y Pedagogía*. Universidad de Antioquia. Vol. XIX, No. 47, Enero- Abril de 2007.
- Booth, Ainscow & otros. (2000). *Índice de Inclusión Escolar*. UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura. Centro de Estudios en Educación Inclusiva. Bristol, Reino Unido. Traducción al Español por Rosa Blanco, Chile.
- Chárriez, M. (2012). Historias de vida. Una metodología de Investigación Cualitativa. *Revista Griot* (ISSN 1949-4742) Volumen 5, Número. 1, Diciembre 2012.
- CLADE: Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. (2010). *La Educación es un Derecho Humano: Por la no Discriminación en América Latina*.
- Delgado J. y Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid, España. Editorial Síntesis.
- Gómez, J. (2007). *Magnitud de la Exclusión Educativa de las Personas en Situación de Discapacidad en Colombia*. Bogotá: Tesis de Grado Maestría en Discapacidad e Inclusión Social / Facultad de Medicina/ Universidad Nacional de Colombia.
- Marín (2009). *Atención Educativa en Contextos Interculturales*. Capítulo del libro coordinado por Sarto, Venegas & otros. (2009). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. Colección Investigación. INICO. Instituto Universitario de Integración a la Comunidad. Universidad de Salamanca. Salamanca, España.
- Materón, S. & otros (2010). *Memorias del Primer Foro Virtual de Educación Superior Inclusiva de la Universidad Autónoma de Manizales en la Plataforma Edupol: Una alternativa de Inclusión para la Educación Superior*. Ministerio de Educación Nacional (MEN). Universidad Autónoma de Manizales (UAM). Educación Polimodal (Edupol). Manizales, Colombia. (2010).
- Molina, R. (2012). *Lineamientos de una institución de educación superior inclusiva*. Red Colombiana de Universidades por la Discapacidad. Universidad del Rosario. Memorias de IV Congreso Internacional de Pedagogía e Infancia: Educación Inclusiva

- y Neurodesarrollo: La ruta para el progreso de Colombia. Universidad de la Sabana. Bogotá, Colombia (2012).
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Medellín, Colombia.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2001) Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2007) Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. Versión Niños. CIF- NJ.
- Parmenter T.R., (2001); Cap X. Intellectual Disabilities: ¿Quo Vadis? Handbook of Disability Studies. Sage Publications. Thousand Oaks, California: United States of America. Albrecht G., Seelman K. & Bury M. (Eds.).
- Reyes Heróles, Federico. (2003). Conocer y decidir. Editorial Taurus. México.
- Salazar, C. (2006). Integración Escolar; El Puente entre la Segregación y la Inclusión. Bogotá: Corporación Síndrome de Down.
- Samaniego, P., Porras, R. & otros (2008). Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica: Breve análisis de situación. Colección CERMI. Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad. Número 39. Gobierno de España, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Fundación ONCE, América Latina, FOAL. Quito, Ecuador.
- Sarto, Venegas & otros. (2009). Aspectos clave de la Educación Inclusiva. Colección Investigación. INICO. Instituto Universitario de Integración a la Comunidad. Universidad de Salamanca. Salamanca, España.
- Secretaría de Educación Distrital (2011). Avanzando hacia una Educación más Inclusiva en Bogotá. Resumen ejecutivo. Corporación Síndrome de Down y Secretaría de Educación del Distrito. Bogotá, Colombia.
- Sverdlick I., Ferrari P. y Jaimovich A. (2005). Desigualdad e Inclusión en la Educación Superior. Un Estudio comparativo en cinco países de América Latina. Serie Ensayos & Investigaciones No. 9. Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires. Ford Foundation. Buenos Aires, Argentina.
- UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura. (1960). Convención Relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza. París, Francia, 14 de mayo de 1960.
- UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura. La Educación Inclusiva: Fundamento y Evolución. (2009).
- Vargas, M. & otros (2011). La Universidad Manuela Beltrán, Evolucionando hacia una Universidad más Inclusiva. Revista Umbral Científico, núm. 18, junio, 2011, pp. 39-44. Universidad Manuela Beltrán. Bogotá, Colombia.
- Zuleta, E. (1980). Elogio de la Dificultad. Palabras pronunciadas por Estanislao Zuleta cuando en 1980 recibió el título de Doctor Honoris Causa en Psicología de la Universidad del Valle, Cali, Colombia.

La Inclusión de la Persona Sorda a la Educación Superior

The Inclusion of deaf people to Higher Education

Rose Mery Gómez Tovar*

Recibido: 05-10-2013- Aceptado 30-11-2013

Resumen

El debate sobre el modelo educativo más efectivo para desarrollar el concepto de “inclusión” de la persona sorda a la educación superior ha sido y es en la actualidad el origen de una gran controversia. De allí que, el propósito de éste trabajo es desarrollar un instrumento de referencia que proporcione las bases para realizar un proceso de inclusión educativa que oriente a la comunidad universitaria e instituciones de educación en general a la reflexión de ambientes educativos que favorezcan el proceso de inclusión a estos alumnos coherente a sus características individuales y grupales, que permitan su desarrollo lingüístico, social, emocional y académico.

En este sentido, se sugieren algunos indicadores que se deben tener en cuenta para los programas educativos que buscan la inclusión de las personas sordas. El trabajo que se realizó está basado en la experiencia de la Universidad Juárez del Estado de Durango en México, con estudiantes sordos de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana de tercer semestre.

Palabras claves Educación inclusiva, ambientes de inclusión, personas sordas y educación superior.

Abstract

The research that is presented in this study is based on my experience with deaf students from the Psychology and therapist faculty of human communication which is an academic unit from the Juarez University of the Durango state. This article compiles and analyzes the process of inclusive and educational settings that the institution has. This study is executed from the adoption of the analysis model of the biographic narrative investigation seen from the cualitative paradigm. In this project, the collected information is interpreted through the narrations, interviews, photo evidences and recordings make to the participants in order to give an appropriate response to the different objectives.

Keywords. Inclusive education, inclusive environments, deaf People and higher education.

* Licenciada en Educación Infantil Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Magister en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México) rosemerygomeztovar@hotmail.com

Introducción

Los debates existentes en torno a la educación de los alumnos sordos y la gran variedad de modelos educativos existentes parten, entre otras razones, de la diversidad de alumnos sordos y de la concepción que se tiene de las personas sordas.

En los últimos años, las investigaciones realizadas desde la lingüística, la psicolingüística, la sociología y la psicopedagogía han provocado un cambio profundo en esa concepción, que está llevando de una perspectiva clínica-terapéutica de la sordera, basada en los déficits, hacia una concepción sociológica, basada en las capacidades; con la consecuente introducción de nuevos planteamientos pedagógicos, que suponen, entre otras cosas, la incorporación de la lengua de signos en la educación de la persona sorda en un nuevo rol dentro del ámbito escolar (Domínguez y Alonso, 2004).

En esta medida el presente proyecto investigativo denominado La Inclusión de la Persona Sorda a la Educación Superior, surgió con el fin de generar un análisis de los procesos de inclusión de personas sordas a la educación, en particular a la vida universitaria que va desde la sensibilización de toda la comunidad oyente hasta la transformación de los proyectos educativos institucionales, ya que son pilares que consolidan todo proceso educativo pedagógico con estudiantes sordos, es decir, pretende contribuir en la construcción de un sistema educativo más equilibrado y justo orientado a mejorar la calidad de vida y el desarrollo educativo de las personas sordas mexicanas a través del diseño de un instrumento de referencia que proporcione las bases para realizar un proceso de inclusión educativa que favorezca a todas las personas sordas que son regularizadas.

El proyecto, en su parte de recopilación de los datos, se desarrolla en el marco del trabajo realizado en la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED) específicamente en la Licenciatura de Terapia de la Comunicación Humana, programa académico donde han abierto espacios para que las personas sordas y con sordera tengan la posibilidad de ingresar a la educación superior. Este proceso de admisión se ha ejecutado desde el 2009 con el objetivo de posibilitar acciones que orientan la atención educativa de esta población a partir de las nuevas políticas de educación a nivel nacional e internacional donde se estipula la necesidad de un cambio del sistema educativo.

Con la información recopilada se enfoca el análisis de los objetivos del proyecto articulado con la pregunta de investigación que permite brindar aportes metódicos frente al proceso de inclusión que deben tener en cuenta las Instituciones Educativas, en este caso las Universidades, al involucrar en sus programas personas sordas; de esta forma, brindar herramientas a las instituciones de educación superior para que el proceso de inclusión esté acorde a las necesidades individuales y que garantice su desarrollo a nivel personal como profesional, al igual que su permanencia en estos espacios educativos. De esta forma ver la inclusión de la persona sorda a la universidad como un enriquecimiento para el sistema educativo en busca de la tan anhelada educación inclusiva.

Problemática

Avanzar en el desarrollo de sistemas educativos y de instituciones inclusivas es responsabilidad de todos. Es por ello que, las acciones que se realizan a partir de una educación inclusiva

favorecen cambios en las concepciones, actitudes y prácticas de los distintos actores vinculados a la educación, contribuyendo a la eliminación de barreras al aprendizaje y la participación de los estudiantes pensando realmente en una educación para todos.

Hoy en día ha derivado algunos cambios y nuevos replanteamientos significativos en políticas educativas con respecto a la obligatoriedad, acceso, participación y permanencia. Estos cambios han contribuido a la conceptualización de la sordera y de la persona sorda desde el marco de la diversidad y no de la deficiencia, punto de partida y horizonte de la educación actual, la Educación Inclusiva, Fridman (2000) afirma: “No hay riesgo sino riqueza en la diversidad lingüística y cultural, a condición de crear contextos de comunicación entre las diferencias”.

Como se ha descrito, la educación inclusiva por su interés de romper barreras y abrir puertas ha permitido escolarizar a las personas sordas en centros universitarios de educación pública y privada, aspecto que se venía trabajando desde la integración educativa por instituciones de educación especial y regular.

Según la UNESCO (2005), el acceso e inclusión de las personas con discapacidad a la educación superior se puede considerar como un proceso en desarrollo y de creciente importancia. Supone, necesariamente, la búsqueda de instancias que favorezcan no sólo el ingreso, sino también la permanencia de los estudiantes en situación de discapacidad de la carrera elegida.

Es por ello que, hacia finales de los 90 se empiezan a conocer experiencias de sordos que culminaban estudios de básica y secundaria e ingresaban a instituciones de educación superior en: Europa, Latinoamérica y en el contexto nacional señalando avances significativos a favor de la atención a la diversidad. En México se han conocido casos de integración de personas sordas en el Distrito Federal, Morelos, Baja California, Baja California Sur, Monterrey, Guadalajara, Zacatecas, Veracruz y hoy en día en Durango.

De dichas experiencias de personas sordas al interior de las universidades mexicanas se desconoce el trabajo y las adecuaciones realizadas por falta de sistematización de las propuestas y experiencias vividas, es decir, no cabe duda que ante la complejidad del mundo de la persona sorda es necesario fortalecer la formación y la investigación sobre temas relacionados con su capacidad cognitiva, con las metodologías y didácticas para potenciar los escenarios educativos, de esta forma conocer y describir los factores que contribuyen a la formación de ambientes de inclusión en el campo educativo de las personas sordas al interior de la Universidad.

La sistematización de Experiencias de personas sordas en el contexto educativo universitario permitirá en un futuro cercano lograr una mejor calidad de vida y participación social con base en el reconocimiento de sus diferencias y la potenciación de sus capacidades lingüísticas, cognitivas y humanas; y quizás abrir la puerta en el campo laboral.

México, al igual que otros países, se encuentra en un proceso de transición y transformación del cual se busca enriquecer los procesos educativos a toda la población del país sin exclusión, de allí el interés de ejecutar el proyecto “La Inclusión de la Persona Sorda a la Educación Superior”, con el fin de realizar un registro desde el enfoque bibliográfico narrativo de la experiencia vivida en la Universidad Juárez del Estado de Durango, específicamente en la Licenciatura en Terapia de la

Comunicación Humana; de esta manera, mostrar un panorama educativo latente ya desde algún tiempo y permitir que las instituciones universitarias mexicanas tengan un horizonte más amplio junto a los factores que deben tener en cuenta para los procesos de inclusión de personas sordas.

Marco Metodológico

A continuación se describe de forma detallada el enfoque, tipo de investigación y muestra poblacional, los instrumentos de recolección de datos utilizados en el proyecto y se mencionan las fases de investigación que guiaron la realización de éste. Con la intención de responder la pregunta problémica planteada y así obtener resultados óptimos del proceso de educación inclusiva en espacios universitarios.

Proceso de Investigación

El presente trabajo se realiza bajo un diseño cualitativo con enfoque biográfico narrativo como estrategia de investigación, lo cual permitirá a través de la recopilación de relatos, entrevistas, y diarios de campo de los participantes (docentes, estudiantes oyentes y sordos, intérprete, asesor pedagógico, coordinadores), conocer e interpretar aquellas realidades que se desean estudiar de forma particular; la pregunta de investigación fue ¿Qué factores contribuyen y propician ambientes de inclusión en el campo educativo de las personas sordas al interior de la Universidad Juárez del estado de Durango? y el propósito se fundamenta en el conocer, describir y analizar los factores que contribuyen a la formación de ambientes de inclusión de las personas sordas en el campo de la educación superior, con base en la experiencia de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana.

Población

Este proyecto está orientado al desarrollo integral de los sujetos sordos, considerados como grupo social diferente a cualquier otra comunidad minoritaria; caracterizado por compartir el uso de la lengua de señas, valores diferentes, hábitos y modos de socialización propios.

El hecho de constituirse en comunidad significa que conoce y comparte las normas sociales y la misma lengua. La comunidad que participó en este estudio está conformada por dos estudiantes sordos profundos que se involucran en el campo educativo desde los ocho años con estudiantes oyentes, de hijos de oyentes, con edades actuales de entre los 20 y 22 años. En la actualidad se encuentran cursando estudios a nivel universitario en la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana.

También se contó con la participación de treinta y dos (32) oyentes, uno (1) con hipoacusia media señante, diez (10) docentes, un (1) intérprete y un (1) asesor pedagógico; con la Directora Josefina Franco Ortega y el Jefe de posgrado el Dr. Humberto Corral de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana en la Universidad Juárez del Estado de Durango; por último con la Señora Patricia Nava (Directora APADAC), por un periodo de 8 meses.

Contexto Institucional

La Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana es una dependencia de la Universidad Juárez del Estado de Durango, de educación superior del estado, de carácter público, que cuenta con los programas de Licenciatura en Psicología y Licenciatura en Terapia de la Comunicación Humana; también cuenta con la Especialización de Asesor Pedagógico.

Los programas que la facultad brinda, se consideran positivos en el sentido de que propician un mejoramiento de la educación en el País y dan una respuesta a las demandas de la población, para formar profesionales capaces y responsables, así como un gran sentido de identidad nacional, fijándose sus intereses en la búsqueda de la excelencia y conjugando esfuerzos en post de este ideal.

Caracterización de la Construcción de los Instrumentos

Como técnicas e instrumentos de recolección de la información se realizaron entrevistas semi – estructuradas mediante preguntas abiertas, de modo que se encontrará información importante y significativa para los entrevistados, descubriendo así acontecimientos, dimensiones y hechos relevantes dentro de la investigación.

La entrevista se dirige al conocimiento de actividades y acontecimientos que no se pueden observar directamente, así mismo tiene la finalidad de proporcionar un marco amplio de escenarios, situaciones y personas, los cuales aportan a la investigación fortaleciendo de esta forma el proceso de inclusión a la educación superior de personas sordas en la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana.

Teniendo como objetivo, conocer y reconstruir la historia del proceso educativo de las personas sordas desde que se involucran en la escuela hasta llegar a los estudios universitarios, el papel de las estrategias y los ambientes que los docentes de la Licenciatura en Terapia de la Comunicación Humana propician y manejan en sus prácticas pedagógicas para que el aprendizaje recibido esté acorde a las necesidades y capacidades individuales como colectivas de los jóvenes sordos.

Por otra parte, conocer la forma en que la institución universitaria identifica a los estudiantes sordos, la asesoría y acompañamiento de los procesos de selección y admisión que permitieron optimizar el ingreso, estrategias de apoyo educativo que han permitido la eliminación de barreras, garantizándoles el derecho a la educación y permanencia al interior de la institución.

Dichas entrevistas fueron aplicadas a los docentes, estudiantes con sordera y compañeros, intérprete y asesor pedagógico, de tercer semestre de la Licenciatura en Terapia de la Comunicación Humana. Los promotores y coordinadores en el proyecto como fueron: el Dr. Humberto Corral (actual docente y jefe de posgrado FCH) y la Señora Patricia Nava (Directora APADAC), sin olvidar el apoyo incondicional de la Directora de la Facultad la Maestra Josefina Franco Ortega.

El segundo instrumento que se construyó, fue una ficha de observación e indicador de inclusión, entendidos como un instrumento que permite al investigador captar la realidad y establecer relaciones entre lo que observa y la información recopilada, registrando y analizando los hechos

de interés (Blaxter, 2000). Se validó la interpretación de acuerdo con las evidencias planteadas y los fundamentos teóricos desarrollados.

La ficha de observación contiene los siguientes aspectos:

- Relación pedagógica
- Metodologías utilizadas
- Desarrollo de la actividad académica
- Atención a los estudiantes con sordera y compañeros
- Funciones del intérprete

Otros instrumentos que se tomaron en cuenta fueron: las grabaciones como fotos realizadas a los docentes e intérpretes en el aula, al asesor pedagógico, a los jóvenes sordos y compañeros, historias de vida escritas por los estudiantes sordos en formato de carta; información que se registró y clasificó teniendo en cuenta la relación pedagógica, metodologías utilizadas, desarrollo de la actividad académica, atención de los estudiantes y función del intérprete. También se hizo un registro de los estudiantes sordos, donde se especifica la edad, causa de la sordera, momento de adquisición de la lengua de señas y del español.

Tomando como criterio las fases del proceso metodológico, la siguiente investigación sigue el proceso que se señala a continuación.

Conceptualización: en esta primera fase se hizo la recopilación de la información que sustentó teóricamente esta investigación, arrojando unas categorías tales como: educación inclusiva, alumnos con sordera, educación superior.

Contextualización: en esta fase se identificó la problemática objeto de investigación, relacionada con el acceso a la universidad, la permanencia, la promoción y la formación del perfil profesional de personas sordas que hacen parte de una problemática social más amplia, manifestada en las oportunidades educativas que poseen los sectores de la población históricamente excluidos del sistema de formación superior.

Diseño y aplicación de instrumentos de la investigación: se construyeron dos instrumentos: una entrevista semiestructurada y una ficha de observación aplicada a los diferentes actores (docentes, estudiantes con sordera, compañeros, intérprete y asesor pedagógico), involucrados en el proceso de inclusión educativa, también se realizaron registros de las historias de vida, grabaciones y fotos. El proceso de aplicación que se realizó en la investigación se encuentra descrito en el cuadro del desarrollo de actividades de campo.

Análisis e interpretación de resultados: en esta fase se elaboró un análisis detallado de los dos instrumentos de investigación; se diseñaron tablas y matrices o cuadros de doble entrada que permiten construir una estructura categorial, bajo los parámetros del Análisis Narrativo Paradigmático.

En esta forma de análisis según Bolívar (2002), se parte de los datos recogidos que son trabajados para generar las categorías de dichos datos. Las categorías y subcategorías en la investigación permitieron relacionar el proceso (secuencia de acciones) y la estructura (fenómenos o hechos), las relaciones establecidas y las interpretaciones realizadas de las perspectivas y voces de los participantes permitió que la teoría sea generada de los datos. La teoría es entendida como un conjunto determinado de conceptos relacionados e integrados.

Evaluación: en esta etapa se recopilan los aspectos de medular importancia arrojados por el análisis de los instrumentos, para posteriormente realizar la propuesta de trabajo, conclusiones y recomendaciones.

A continuación, se realiza la descripción de los resultados, en este apartado se encontrarán aspectos relacionados con la ubicación del Estado de Durango, el Marco Institucional de la Facultad de psicología y Terapia de la Comunicación Humana, la fundamentación pedagógica y el proceso de ingreso a la Licenciatura de Terapia y Comunicación Humana. La recopilación de esta información cobra relevancia dentro de la investigación para el enriquecimiento del análisis

Resultados

Análisis de la Experiencia

Analizando lo que hasta aquí se ha mencionado se puede inferir que el trabajo realizado hasta el momento en la Licenciatura en Terapia de la Comunicación Humana en la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana, evidencia el compromiso del programa por lograr un avance hacia los procesos de educación inclusiva. En este sentido, es importante mencionar que el ingreso de los estudiantes sordos condujo a generar ambientes de inclusión que brindaron una alternativa educativa que permitió potenciar los procesos de formación y de participación al sistema educativo de la facultad, además dichos procesos fueron orientados a garantizar su permanencia e incrementar su desempeño académico.

Los ambientes de inclusión que implemento la facultad fueron: *el Curso Remedial para Sordos, el Intérprete y el Asesor Pedagógico*. Cada uno de ellos contribuyó al trabajo que se desarrolló en pro a los jóvenes sordos, ya que su vinculación llevó al análisis de los recursos y de los obstáculos que se les podían presentar frente a dos aspectos, el primero con respecto a la comunidad universitaria, conformada por: el grupo de profesores y compañeros; y el segundo, la organización universitaria, que involucra los procesos académicos, administrativos y el propio estudiante sordo, en el eje central del proceso.

El Curso Remedial para Sordos se creó con el objetivo de proveer el fortalecimiento y el desarrollo de las competencias en áreas como: la escritura y lectura comprensivas del español, en matemáticas en la resolución de problemas; y en el tecnológico (TICs) con fines educativos y de investigación, para de esta forma ayudar a la población sorda a desarrollar competencias que les permitieran el acceso a una licenciatura universitaria.

Como lo señalan el docente y coordinador del curso Abraham Milán “*el objetivo del curso era que los estudiantes sordos obtuvieran competencias que les permitieran el acceso a una licenciatura dentro de la universidad*”. Y el Dr. Humberto Corral, actual docente y jefe de posgrado de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana menciona que “*Este espacio permitió orientar, preparar y acompañar a los estudiantes sordos en aspectos de orden académico, personal y de orientación profesional en la elección de carrera de acuerdo con sus motivaciones, intereses, aptitudes vocacionales y profesionales, y la generación de ambientes propicios para que logren integrarse de forma activa a la vida universitaria*”.

Durante este curso, los estudiantes sordos están acompañados del intérprete en su proceso educativo, así logran conocer los procedimientos académicos – administrativos de la universidad y experimentan la cotidianidad de la vida universitaria. El curso no es sólo un proceso de selección, sino también de adaptaciones y afirmación del rol como estudiante.

Todo aspirante sordo a la UJED debe cursar y aprobar el *Curso Remedial para Sordos* antes de realizar el *Curso Propedéutico* para poder ser admitido en el programa oficialmente. Realizado y aprobado tanto el *Curso Remedial para Sordos* como el *Curso Propedéutico* el estudiante puede optar por una Licenciatura de su preferencia de acuerdo con sus capacidades y expectativas.

Las ideas hasta aquí planteadas resaltan el valor que tiene *el Curso Remedial para Sordos* como inicio del proceso de selección a la UJED, el cual debe considerar en las competencias a desarrollar no sólo el refuerzo del español como segunda lengua para el sordo, sino también la lengua de señas mexicana (LSM) como lengua natural y primaria.

En palabras de Sánchez (2008). *No hay que olvidar que la lengua de señas es una lengua natural viso – gestual que ha surgido al interior de las comunidades sordas para satisfacer sus necesidades comunicativas; las cuales cumplen con las mismas funciones de cualquier lengua natural para sus usuarios y tiene su propia estructura gramatical. (p.42).*

Retomando lo que hasta aquí se ha mencionado, son aún más claras las palabras del Dr. Corral “*Adaptar el proceso de enseñanza exige en este sentido, actuar en dos ámbitos distintos. En primer lugar es preciso que el estudiante cuente con todos aquellos recursos necesarios para poder acceder al currículo ordinario, ya que muchas veces la dificultad del estudiante no está propiamente en lo que tiene que aprender, sino en los medios con los que cuenta el sistema educativo para enseñarlo*”. Es decir; la creación de condiciones educativas apropiadas en las cuales se tengan en cuenta tanto el español, como la lengua de señas, fortalecerá ambas lenguas mejorando los niveles de comprensión y conceptualización en los diferentes espacios académicos en que participe.

Visto desde Fridman (2001), *el bilingüismo en la educación de los sordos constituyen las dos lenguas que están en su entorno: el español y la lengua de señas mexicana (LS). Al reconocer la LS como una lengua natural, estamos reivindicando para esta lengua el mismo estatus lingüístico que el español, y por lo tanto su valor para las funciones comunicativas e intelectuales. Estas dos lenguas son diferentes no sólo por la forma como se producen, sino porque su gramática es independiente una de la otra (p.51).*

Considerando lo que hasta aquí se ha mencionado y retomando las respuestas de las entrevistas realizadas al cuerpo académico como a los estudiantes sordos, es importante involucrar en el trabajo que viene realizando la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana, con el diseño de un Ambiente de Formación Comunicativo, en el cual se implementen dos ejes; uno enfocado al fortalecimiento de la Lengua de Señas (gramática y cultura sorda) y el otro, al fortalecimiento del español (comprensión lectora y escritura). Espacios académicos que fortalezcan a la comunidad sorda y en general a los procesos académicos y de identidad.

De acuerdo con este planteamiento, el diseño del Ambiente de Formación Comunicativo permitirá el fortalecimiento de la lengua de señas mexicana (LSM) y la lectoescritura del español, con elementos esenciales para el aprendizaje de la persona sorda y una ruta de acceso a la comprensión, interpretación, contextualización y generación de conocimiento. Es importante el fortalecimiento del manejo de la lengua de señas como del español, ya que es, deficiente en los sordos que ingresan a la institución universitaria debido a la historia por la cual han pasado las personas sordas donde se les ha privado de su propia lengua y presentan un aprendizaje tardío del español.

Se propone que este eje de fortalecimiento sea una constante en el proceso académico que permita generar un nuevo vocabulario y consolidar el existente con el fin de asegurar las habilidades de comunicación y comprensión requeridas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes sordos. También se propone una mesa de trabajo dedicada a problematizar sobre la complejidad de la lengua de señas mexicana y el español para los sordos, de esta forma determinar los métodos como estrategias más convenientes acorde a las necesidades de los estudiantes sordos de la licenciatura.

Es importante tener presente que el estudio del nivel de la lengua de señas mexicana (LSM) como del español que posee las personas sordas debe considerarse para el ingreso de futuros estudiantes sordos y al ser una constante en el proceso de formación enriquecer los procesos académicos.

Otro objeto de estudio es el intérprete. Al incluir estudiantes sordos a la facultad exige la reflexión y el estudio de los procesos formativos, no sólo por los estilos de aprendizaje y características particulares de esta población, sino también porque se pasa de un modelo de educación monolingüe a uno bilingüe, siendo necesario el servicio de interpretación para facilitar la comunicación de los estudiantes con la comunidad educativa en general, entre ellos: docentes, alumnos oyentes, y administrativos.

En palabras de Sánchez (2004). *“El trabajo que el intérprete de la lengua de señas desempeña es fundamental para acercar a la comunidad sorda con la comunidad oyente”* (p.21). El intérprete es el puente, es el lazo de unión que facilita que se comparta la información entre estos dos grupos de personas.

Si bien, en los inicios del proceso se precisó la contratación de dos intérpretes: el Lic. Luis Manuel López González con 10 años de experiencia en la interpretación reconocido en el Estado de Durango por su labor como intérprete, en la actualidad trabaja con el grupo de sordos de la Licenciatura en Terapia de la comunicación Humana; y la señorita Margarita Ramírez con 3 años de experiencia, en la actualidad trabaja con el grupo de sordos de la Licenciatura en Psicología.

Cada uno de ellos ofreciendo su servicio en la parte académica y como mediadores comunicativos ante actividades administrativas al interior de la universidad como son: biblioteca, división

de admisiones en cuestión de matrícula y registro; y servicio médico. Ellos dos estuvieron acompañando el proceso de los estudiantes sordos desde el curso remedial hasta la actualidad.

En lo que respecta a la contratación y seguimiento del trabajo realizado por los intérpretes, es coordinado desde que inicia el curso remedial hasta la actualidad por APADAC. Siendo APADAC quien los capacita y otorga la cantidad de intérpretes teniendo en cuenta el número de estudiantes sordos y la licenciatura a la cual van a ingresar.

La incorporación de los intérpretes a la licenciatura ha sido un proceso que genera muchos interrogantes e incertidumbres, principalmente en los docentes universitarios en relación al proceso de aprendizaje de los contenidos por parte de los estudiantes sordos y de la fiabilidad de la interpretación.

En palabras de los maestros: Arturo López, Abraham Milán y Manuel Martínez, confluyen al respecto *“el hecho de no tener una claridad de la profesión y del trabajo que debe realizar el intérprete ocasiona que afecte tanto la intervención pedagógica como la visión que se tiene de la interpretación que se realiza, poniendo en duda para el receptor la respuesta del emisor. En otras palabras se pone en duda la interpretación de las respuestas que el sordo realiza, ya que se cree que el intérprete altera su contenido, aspecto que se evidencia en la comunidad académica de la facultad y puede volverse un elemento que desvalorice la capacidad cognitiva del sordo”*.

Esta postura observada en algunos docentes frente a la imagen del intérprete ha generado numerosas inquietudes en torno al nivel de lengua de señas que debe manejar y al dominio conceptual que debe desarrollar en sus estudiantes y poseer. Por lo tanto, la imagen del intérprete va a cambiar de acuerdo a la posición del docente, nivel y tipo de estudio e incluso el género; por lo cual llegar a una definición exacta no es tarea fácil; diferentes docentes y administrativos lo definen como un mediador, un colaborador, un facilitador, un comunicador e incluso un acompañante de procesos. Como lo menciona la docente Georgette Jarvis en una de las entrevistas *“los jóvenes sordos que se han involucrado a la universidad, es evidente que necesitan de un mediador y comunicador como el intérprete que les facilite el camino”*.

Teniendo en cuenta las ideas expuestas, cabe aclarar que el intérprete de Lengua de Señas (LS) es aquel profesional con una elevada competencia comunicativa tanto en Lengua de señas mexicana (LSM) como en la lengua oral de su entorno, en este caso el español. El intérprete es capaz de transmitir cualquier mensaje de una lengua a otra manteniendo la fidelidad de su contenido y comprendiendo los usuarios de ambos códigos.

Centrándonos en el ámbito educativo, la función de este profesional se dirige a interpretar fielmente lo que se dice en el aula u otros espacios donde se realicen actividades educativas.

Según la comisión de intérpretes de México (2000); *se trata pues de un mediador lingüístico, un apoyo comunicativo que facilita el acceso al currículo, interviniendo en todas las actividades de enseñanza – aprendizaje que se lleven a cabo. Y aunque no es docente, forma parte de la comunidad educativa en la que trabaja, tal y como se refleja en el Proyecto Educativo (contratación, faltas de asistencia, bajas, permisos, entre otros) (p.6).*

Hay que tener en cuenta que no es un docente, pero al formar parte de la comunidad educativa tendrá los mismos derechos y deberes al igual que cualquier otro miembro de ella (puntualidad, justificación de faltas de asistencia, vacaciones, acceso a las instalaciones del centro, etc.).

Por lo tanto, se propone a las directivas de la facultad considerar los siguientes elementos para fortalecer este recurso que se está empleando en este proceso de inclusión con los jóvenes sordos:

- Dar a conocer la figura del intérprete de la lengua de señas (ILS) entre los miembros de la Comunidad Educativa, identificando claramente cuáles son sus funciones evitando así, confusiones respecto al papel que desempeña dentro del Centro y del Aula (no es un docente ni sus funciones son de docencia en sentido estricto). Tanto el profesorado como el alumnado deben conocer que el trabajo del ILS se guía por un código deontológico y normas profesionales que aseguran la fiabilidad y confidencialidad de su actividad. Teniendo en cuenta los cambios que suelen acontecer en cada curso escolar, sería adecuado realizar esta presentación en cada uno al inicio del mismo.
- Incorporar este recurso dentro del Proyecto Educativo de la Universidad y en los diferentes documentos que lo componen, lo que equivale a incorporarlo al organigrama de funcionamiento del mismo.
- Facilitar su integración en los Equipos educativos así como su coordinación con la jefatura de Estudios y el Departamento de Orientación. La coordinación con los profesionales docentes debe extenderse más allá del intercambio de materiales, facilitando su labor al ser conocedor del colectivo sordo; y poniéndoles en contacto con la verdadera dimensión significativa y fructífera, además de la colaboración con los asesores pedagógicos.
- Mostrar las instalaciones de la institución, especialmente las aulas donde van a asistir, pues el ILS necesita conocer el espacio con el que va a contar para poder buscar y elegir la ubicación más idónea para llevar a cabo su proceso de interpretación con un mínimo de calidad, a fin de evitar interferencias tanto auditivas como visuales, considerando los siguientes aspectos:
 - **Buena visibilidad**, amplio campo de visión, que le permitirá contemplar todo lo que acontece en el aula.
 - **Una iluminación adecuada** que facilite una buena capacitación de los signos y, en su caso, de la lectura labial.
 - **Proximidad al emisor-receptor**, distancia que permita visualizar los signos y oír adecuadamente - todo lo que se transmite en el aula; y al mismo tiempo, cercana a los recursos del aula.
 - **Ponerse en contacto con el alumnado sordo** que va a atender, a fin de conocer sus características educativas y comunicativas – lingüísticas y, poder acoplarse a ellas.

- **Informar con tiempo de las actividades complementarias y extracurriculares** que se realicen en la facultad. Para el ILS es imprescindible conocer con antelación las características de la actividad a desarrollar. De esta manera resultará más sencillo planificar su trabajo y desarrollar su labor.

Con respecto al alumnado sordo:

- **Facilitar el conocimiento** del papel del ISL en relación a su proceso de enseñanza – aprendizaje.
- **Proporcionarles información** sobre los momentos y espacios donde dicho alumnado recibirá la ayuda de este intérprete.
- **Dar a conocer las dudas** que surjan de los temas trabajados en clase.

En este orden de ideas, la adopción de los servicios de interpretación que ofrece el intérprete a los estudiantes sordos de la facultad, es una estrategia que requiere ser definida dentro de los planes de estudio al interior del sistema educativo, esto con el propósito de que el servicio de interpretación que se brinde no solo enriquezca los contenidos académicos al interior del aula sino que promueva programas de formación en interpretación que apoye el proceso de inclusión que se está realizando.

En este aspecto se vuelve importante la participación del intérprete y el análisis frente a los cambios que debe tener en cuenta la facultad que le atañen debido al deseo de mejorar los ambientes de inclusión para que lleguen a responder a una real propuesta de educación inclusiva a personas sordas a nivel superior.

Finalmente está el ambiente de Asesoramiento Pedagógico. *En palabras de la representante legal de APADAC, la señora Patricia Nava Romero (presidenta de la asociación). “Es un espacio académico extracurricular que se ofrece por parte de APADAC, con el objetivo de brindar orientación conceptual, resolución de dudas, y claridad de temáticas a los alumnos con sordera frente a los temas trabajados en cada una de las clases para mejorar en el rendimiento académico. Este servicio también asesora sus intervenciones como son: exposiciones, talleres y proyecto de investigación, es dirigido y coordinado por asesores pedagógicos para cada grupo de sordos acorde a su licenciatura”.*

El espacio académico se fundamenta en la responsabilidad del estudiante ante su proceso de aprendizaje y su forma de interpretación de los contenidos trabajados en las clases de cada asignatura vista en el semestre.

Sus estrategias didácticas se construyen a partir de las necesidades contextuales y cognitivas, respondiendo a las problemáticas específicas de cada estudiante sordo para su aprendizaje; partiendo de la premisa de lo personal a lo colectivo, de esta forma, fortalecer los conceptos y el desempeño exitoso en los diferentes campos del conocimiento, ofreciendo un entorno educativo acorde con las particularidades del educando, por lo que resultan eficaces para lograr un desarrollo efectivo de sus competencias.

Los estudiantes construyen confianza personal en que pueden participar, desempeñarse e interactuar en equidad de condiciones con otras personas gracias a sus conocimientos, destrezas, habilidades y experiencias académicas. Además, según el Lic. y asesor Ángel Galindo *“se promueve el diálogo e intercambio de saberes entre el grupo de trabajo, de manera que el sordo se encuentra expuesto a situaciones donde debe solucionar problemas que impliquen manejar adecuadamente redes de relación, percepciones, estilos de aprendizaje, formas de pensar, etc.”*

Es importante tener presente que; el asesoramiento pedagógico que se brinda a los estudiantes sordos se ha constituido en una estrategia que favorece el desempeño académico de los estudiantes y garantiza su permanencia en la Universidad.

Tomando en cuenta el estudio y la recopilación de información, se propone la conformación de un grupo de investigación transdisciplinario para fortalecer cada uno de los ambientes de inclusión mencionados y en el desarrollo de propuestas que promuevan la participación de los estudiantes sordos como el interés de las directivas. También se propone la divulgación del trabajo que la universidad viene realizando a través de programas, propuestas de investigación y estrategias que apunten a la mejora de la calidad del servicio que la facultad brinda, que aporten al conocimiento y al enriquecimiento del debate en el ámbito educativo.

Las ideas desarrolladas hasta el momento es una clara descripción del trabajo por parte de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana en la implementación de ambientes inclusivos para las personas sordas en busca de brindar estrategias que enmarcadas dentro de los objetivos de un plan de trabajo general, permiten desarrollar las capacidades y competencias de los sujetos que se involucran en el proceso educativo.

Además, crear y fortalecer ambientes inclusivos deben ser para las personas sordas el resultado de las dinámicas internas de cada institución educativa, por lo cual comprende la estructura organizativa de la misma, el apoyo permanente a un proceso formativo del trabajo individual y colectivo, y la adopción de nuevas estrategias que permitan la innovación en educación.

Por consiguiente, el estudio de ambientes inclusivos en instituciones educativas a nivel superior y en general, se pueden considerar hoy en día como diferentes recursos que contribuyen a proponer cambios en el sistema educativo, que den como resultado la ruptura de paradigmas y de barreras, permitiendo abrir puertas y recursos que beneficien a los establecimientos educativos como a las personas sordas, de esta forma brindar una real educación inclusiva.

Reflexión

La realización del proyecto de investigación realizado en las instalaciones de la Facultad de Terapia de Comunicación Humana de la Universidad Juárez del estado de Durango en el programa académico de Licenciatura de Terapia de la Comunicación Humana con estudiantes sordos, da origen a un proceso de cambio hacia una universidad inclusiva, generando iniciativas y transformaciones al interior del sistema organizativo interno para el acceso y la permanencia de las personas sordas.

La investigación abordó la relación entre educación inclusiva, personas sordas, ambientes inclusivos e institución universitaria, en particular se exploraron y analizaron las decisiones, programas y las acciones que se llevan a cabo en la licenciatura de Terapia de la Comunicación Humana. En el desarrollo de la investigación la educación inclusiva se asume como una cuestión de derecho fundamental que, en primera medida, defiende el no segregar a ninguna persona de la educación con o sin discapacidad y, segundo, la reconoce como una actitud que posibilita la participación de la población sorda con igualdad de oportunidades.

En este orden de ideas, el hablar de educación inclusiva para personas sordas al sistema universitario, es hablar de una propuesta que responda a las particularidades del sujeto como de las particularidades de la institución educativa.

En el caso de la facultad, se diseñaron adecuaciones que posibilitaron el acceso de personas sordas al plantel educativo, las cuales son: el curso remedial para sordos en el proceso de selección, apoyo de un intérprete como puente comunicativo entre los estudiantes sordos y la comunidad educativa, y el asesoramiento pedagógico extra curricular como instrumento de apoyo a los contenidos y trabajos que la licenciatura demanda.

De esta forma se ve el compromiso por parte de la facultad de innovar en los procesos de inclusión y por mejorar la calidad de vida de la población sorda contribuyendo y propiciando ambientes de inclusión al interior de la universidad, otro factor que ha contribuido en el proceso ha sido el interés de las directivas tanto de la universidad como de la facultad por involucrarlos y apoyarlos.

Estos instrumentos empleados por la facultad presentan a las instituciones de educación superior el reto de diseñar o replantear las estrategias y dinámicas de participación de la comunidad académica, mediado por nuevos elementos que cambian el contexto educativo, dando origen a un proceso de cambio hacia una universidad incluyente. Es decir, una universidad incluyente será mejor en la medida que considere las diferencias como oportunidades mas no como problemas, haga uso eficaz de los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje, utilice como punto de partida las prácticas y conocimientos existentes y desarrolle un lenguaje común dentro de la comunidad académica.

De allí que se requiere de seguir trabajando para que las acciones inclusivas de personas sordas en la licenciatura no sean el resultado de intenciones particulares y transitorias de quienes tienen injerencia en la normatividad institucional sino que sean un asunto explícito en la política institucional, en el plan de desarrollo con que debe contar la facultad y un trabajo de la comunidad académica (administrativos, docentes y estudiantes).

En este sentido, éste proyecto de investigación se constituye en un valioso instrumento para la toma de decisiones en relación con la atención educativa a la población sorda y se considera una herramienta útil para la Facultad a fortalecer las actuales prácticas inclusivas. Va dirigido a la comunidad educativa e instituciones de educación en general que lideren, acompañen y apoyen procesos de educación inclusiva con personas sordas.

El estudio realizado promueve e impulsa a la investigación, al análisis y a la reflexión de los procesos de inclusión que se realizan cuando se involucran personas sordas a instituciones de

formación académica, que generan cambios en la organización de la institución con el fin de posibilitar el desarrollo del estudiante sordo.

Por último, es relevante señalar que, como todo proceso, el de la inclusión es lento, pero el respeto a la diversidad es una exigencia y las instituciones educativas modernas deben tender a una política interinstitucional inclusiva. En este sentido es importante destacar que la inclusión de las personas sordas a la educación es una alternativa a futuro para todas las instituciones educativas.

Bibliografía

- Araneda, P y Ahumada, H. (1999). *¿Integración o segregación? Guía para integrar niños discapacitados a la educación regular*. Editorial Interamericana. Chile.
- Domínguez, A.B. y Alonso, P. (2004). *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Málaga: Aljibe
- Fridman, B. (2000). *La realidad bicultural de sordos e hispanohablantes*. Tomado de la página web <http://www.cultura-sorda.eu>. Consultado el 15 febrero de 2011.
- Fridman, B. (2001). *Iniciativa de Ley Federal para la cultura del sordo*. Tomado de la página web Elies.rediris.es/elies28/pdfs/capitulo_2_tesis.pdf. Consultado el 15 febrero de 2011.
- Fridman, B. (2009). *De sordos Hablantes, semilingües y señantes* Recuperado de: www.cultura-sorda.eu.
- Ley Orgánica de Instrucción Pública en el D.F. Cap. II, de la instrucción secundaria de artes y oficios para la enseñanza del sordomudo, sección XIX. Tomado de la pag. web biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_4.1.htm. Consulta realizada en marzo 14 del 2011.
- Ley General de Educación de los Estados Unidos Mexicanos. Nueva ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993. Última reforma publicada el 9 de abril del 2012. Consulta realizada en mayo 15 del 2012. Tomado de la página web dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2962573.pdf.
- Ley General de las Personas con Discapacidad de los Estados Unidos Mexicanos. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 10 de junio de 2005. Texto vigente. Consultado en marzo 18 del 2011 en la página web www.discapacidadonline.com/mexico-ley-general-personas-disca.
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad de los Estados Unidos Mexicanos. Nueva ley publicada en el Diario Oficial de la federación el 30 de mayo de 2011. Texto vigente. Consultado en marzo 18 del 2011 en la página web www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf.
- Ley Orgánica de Instrucción Pública en el D.F. Cap. II, de la instrucción secundaria de artes y oficios para la enseñanza del sordomudo, sección XIX. Tomado de la pagina web biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_4.1.htm. Consulta realizada en marzo 14 del 2011.
- Ortiz, M. (2000). *Hacia una educación inclusiva. La educación especial ayer, hoy y mañana*. En *siglo Cero*. Vol. 31 (1) pp. 5 -11
- Sánchez, C. (1995) *Educación Básica para los Sordos: Cuándo, Cómo y Dónde*. En *Documentos*, 2, 37-49. Mérida: Instituto de Estudios Interdisciplinarios sobre la Sordera y el Lenguaje. Venezuela.

- Sánchez, C. (2008). La educación de los sordos en la encrucijada. Retrieved mayo 1, from cultura-sorda. Recuperado de: www.cultura-sorda.eu.
- Secretaría de Educación Pública (1941). La Educación Pública en México, desde el 1 de diciembre de 1934 hasta el 30 de noviembre de 1940. México: S/E, s/pp.
- Secretaría de Educación Pública (2001). Programa Nacional de Educación (2001-2006). México.
- Skliar, C. (1999). Un análisis preliminar de las variables que intervienen en el proyecto de Educación Bilingüe para los sordos. Barcelona: Sección de Educación DifuSord.
- Segura, L. (2005). La educación de los sordos en México: controversia entre los métodos educativos, 1867 – 1902. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Publicado en <http://www.cultura-sorda.eu>, en febrero de 2007. Consultado febrero 20 de 2011.
- UNESCO. (2005). Directrices para la inclusión: Asegurar el Acceso a la Educación para Todos. París. Disponible en: <http://unesco.org/educacion/inclusive>. Consulta realizada agosto 7 del 2011.
- UNESCO. Declaración de Salamanca y la línea de acción sobre las necesidades educativas especiales. Disponible en: <http://www.educaciononline.pro.br>. Consulta realizada mayo 9 del 2012.

Aprender a través de enseñar: análisis de la experiencia de tutores de estudiantes con Discapacidad Sensorial o Motora, en un contexto universitario.

Learning through teaching: analysis of the experience of tutors of students with Sensory or Motor Disabilities, in a higher education context.

María Lissi*, Valentina Onetto**, María Zuzulich***, Marcela Salinas**** Maribel González*****

Recibido: 09-10-2013 - Aceptado: 15-11-2013

Resumen

Este artículo analiza la experiencia de ser tutor, dentro de un sistema de tutorías de pares en la universidad, que busca apoyar el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad sensorial o motora.

Se realizó un exploratorio, descriptivo-relacional con un enfoque cualitativo basado en la Teoría Fundamentada. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a diez estudiantes de la UC que se desempeñaban como tutores de estudiantes con discapacidad sensorial o motora.

Los resultados demuestran que todos los estudiantes tutores experimentaron algún tipo de cambio en su forma de concebir a las personas con discapacidad y de relacionarse con ellas. Además, los tutores adquirieron diferentes aprendizajes producto de su participación en el programa de tutorías, tanto en el ámbito académico-laboral como en el área socioemocional. Los resultados se discuten en términos del impacto que iniciativas como esta pueden tener en la construcción de contextos más inclusivos dentro y fuera de la universidad.

Palabras clave: discapacidad, universidad, tutoría de pares, inclusión.

* Psicóloga, Magister en Educación de Sordos, Lamar University, Texas, EE.UU. Ph.D. en Psicología Educacional, The University of Texas, Austin, EE.UU. mlassi@uc.cl

** Educadora Diferencial de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Magister en Psicología, con mención en Psicología Educacional y diplomada en Psicología en el Aula de la Pontificia Universidad Católica de Chile. vonetto@uc.cl

*** Enfermera Matrona, Magister en Psicología de la Salud y Diplomada en Dirección de Recursos Humanos de la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC). mzuzulich@uc.cl

**** Profesora de Educación Diferencial, UMCE. Magister en Psicología Educacional, Pontificia Universidad Católica de Chile (UC). masalina@uc.cl

***** Psicóloga y Licenciada en Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actual estudiante del programa Ph.D. in Deaf Studies, University of Bristol, Inglaterra. mg12521@bristol.ac.uk

Abstract

This article analyses the experience of being a tutor, within a peer tutoring system aiming to support the inclusion process for students with sensory or motor disabilities.

An exploratory, descriptive and relational study was developed, with a qualitative approach based on Grounded Theory. Semi-structured interviews were carried out with ten students, who were working as tutors of students with sensory or motor disabilities.

Results show that all student tutors experienced some type of change in the ways they represent people with disabilities, and in the way they relate to them. Besides, tutors acquired different learning results as a consequence of their participation in the tutoring program. These learning outcomes involved competences related to academic and professional work, as well as socio-emotional competences.

Results are discussed in terms of the impact that this kind of initiatives might have in the construction of more inclusive contexts inside and outside of the university.

Key words: disability, university, peer tutoring, inclusion.

Introducción

La temática de la inclusión en la educación superior (en adelante ES) se ha instalado como un tema cada vez más relevante en nuestro país. Cada vez son más las instituciones de ES que se plantean el doble desafío de, por una parte, buscar formas de asegurar vías equitativas de acceso para estudiantes con discapacidad y, por otra, de responder a las necesidades especiales que pueden presentar estos alumnos una vez que ingresan.

Por otra parte, son muchas las barreras que impiden o dificultan el acceso, permanencia y egreso de aquellos estudiantes en situación de discapacidad cuando analizamos lo que ocurre en las instituciones de ES, los que de acuerdo a Moreno (2005) constituyen los contextos educativos más excluyentes.

Dentro del contexto de la ES, existen ciertas barreras que obstaculizan la inclusión de personas con discapacidad. Entre ellas se encuentran las barreras tangibles (tales como la infraestructura, métodos de enseñanza, canales y formas de comunicación) y aquellas consideradas intangibles, referidas al ámbito más psicológico y de la cultura de las instituciones. Entre estas últimas se cuenta el conocimiento de los distintos actores, así como sus creencias y actitudes (Borland & James, 1999). Las barreras intangibles suelen ser más difíciles de abordar que las tangibles, ya que involucran componentes cognitivos, afectivos y conductuales (Moreno, 2005).

En base a lo anteriormente señalado, surge la pregunta respecto a ¿qué estrategias se están implementando para fortalecer el acceso, pero por sobre todo la permanencia y egreso de estos estudiantes?

Al revisar la literatura vemos que uno de los mecanismos que permiten avanzar hacia la inclusión y proveer oportunidades de participación en condiciones de equidad, para los estudiantes con discapacidad en la educación superior es el que las instituciones cuenten con una unidad, servicio, o programa destinado a asegurar que estas condiciones se cumplan. Estas entidades debieran

ejercer un rol activo en: (a) instalar mecanismos que aseguren la implementación de adecuaciones curriculares, (b) apoyar a los distintos actores para que modifiquen aquellas prácticas que pudieran dificultar la inclusión y (c) asegurar la participación de estos estudiantes en los distintos ámbitos del quehacer estudiantil (Lissi, Zuzulich, Hojas, Achiardi, Salinas & Vásquez, 2013).

En la UC existe desde hace ya siete años, un programa (PIANE-UC) cuyo objetivo es promover la inclusión, buscando otorgar condiciones de equidad e igualdad de oportunidades para aquellos estudiantes que presentan discapacidad sensorial o motora, en todos los ámbitos del quehacer académico y de la vida estudiantil, con el propósito de ir generando una cultura cada vez más inclusiva en la Universidad (Lissi et al., 2009).

Una de las estrategias que ha desarrollado el PIANE-UC, para asegurar que las necesidades de los estudiantes con discapacidad sensorial o motora sean debidamente atendidas en las distintas asignaturas que cursan cada semestre es el Programa de Tutorías de Pares (Lissi, Onetto, Zuzulich, Salinas & González, 2012; Lissi et al., 2013). El presente estudio se enmarca en dicho programa, buscando analizar de manera particular, la figura del tutor. Específicamente se deseaba conocer sus experiencias, sus creencias y actitudes respecto a la discapacidad y la inclusión, y el impacto percibido por ellos, derivado de su participación en esta actividad.

A continuación se presentan los antecedentes teóricos y empíricos del estudio realizado, el método utilizado, los principales resultados, y la discusión y conclusiones. En consideración a la extensión del artículo reportamos aquí principalmente aquellos hallazgos que dicen relación con el impacto en los estudiantes tutores en dos ámbitos: el conocimiento y sensibilización respecto a la discapacidad, por una parte, y aprendizajes y desarrollo personal percibido por el tutor.

Antecedentes teóricos y empíricos

Inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos universitarios

La ES está desarrollando cambios a causa de las nuevas demandas de acceso de la población, incluyendo diversas minorías, entre las que están las personas con discapacidad.

En el contexto de Latinoamérica, alrededor de los años 90, comienzan a desarrollarse iniciativas relacionadas con la discapacidad y la ES. Desde entonces, la mayoría de los países han aprobado alguna ley general de discapacidad, centrada en la igualdad y equidad de oportunidades (Moreno, 2005), en nuestro país corresponde a la ley 20.422.

En el informe final de la integración de personas con discapacidad en la educación superior en Chile (González & Araneda, 2005), se señala que de un total aproximado de cincuenta universidades existentes, solamente ocho de ellas presentaban mecanismos explícitos para el ingreso de personas con discapacidad y sólo cinco tenían algún programa específico de apoyo para estos estudiantes.

Facilitadores y obstáculos de la inclusión de estudiantes con discapacidad en la ES

Dentro del contexto de la ES, existen aspectos facilitadores y obstaculizadores para lograr la inclusión de personas con discapacidad (Medrano, 2009). Los aspectos obstaculizadores también han sido conceptualizados por Borland y James (1999) como barreras tangibles e intangibles, tal como se mencionó más arriba.

Una barrera importante tiene relación con la falta de implementación de adecuaciones por parte de los docentes, lo que se explica mayormente por desconocimiento de las necesidades de los alumnos y falta de capacitación en esta área (Moreno, 2005). Es importante mencionar que los estudiantes con discapacidad, ya sea sensorial o motora, requieren de la implementaciones de adecuaciones, en las metodologías de enseñanza, material utilizado y en las evaluaciones para poder rendir en condiciones de equidad (Lissi et al., 2013).

En cuanto a las barreras intangibles, como las creencias y actitudes, éstas tendrían gran relevancia ya que podrían considerarse como barreras previas que influyen en otro tipo de barreras (Gitlow, 2001). Este tipo de barreras son consideradas más potentes que las barreras tangibles, ya que involucran componentes cognitivos, afectivos y conductuales que se han formado de manera histórica y social, incluyendo factores tales como la falta de cultura de la diversidad, la visión tradicional de lástima frente a la persona con discapacidad, o de “infeliz”, entre otros (Moreno, 2005).

Existen algunos estudios que han investigado la relación de las actitudes frente a las personas con discapacidad con otras variables. Estudios realizados con docentes y también con estudiantes, han encontrado que estas actitudes estarían relacionadas con la cantidad de contacto directo que se tenga con las personas con discapacidad (Rao, 2004), de esta manera, la interacción con personas con discapacidad, permitiría reducir estereotipos y promover el desarrollo de actitudes más favorables hacia ellos (Barr & Bracchita, 2008; Budisch, 2004; Hojas, 2009; Lissi & Zuzulich, 2009).

Medrano (2009), llevó a cabo un estudio en Chile, para determinar las principales condiciones que facilitan o dificultan el proceso de inclusión en contextos universitarios, de acuerdo a lo reportado por estudiantes con discapacidad. Entre los facilitadores identificados destacan: el apoyo social familiar e institucional; una buena relación con pares y docentes; recursos personales; y la existencia de un programa de apoyo. Los principales obstaculizadores reportados fueron: la falta de información de los docentes respecto a las adecuaciones curriculares necesarias de implementar; cargas y exigencias académicas consideradas excesivas; y problemas de infraestructura.

Tutorías de pares en el contexto educativo

La tutoría de pares ha sido definida como un grupo de personas de similar grupo social, que no son profesores de profesión, que ayudan a otros a aprender y que a su vez aprenden enseñando (Topping, 1996). Durán y Vidal (2004) añaden a esta definición el componente de relación asimétrica existente entre el tutor y el tutorado, derivado de diferentes niveles de competencia y un objetivo común, conocido y compartido, que se consigue en una relación planificada. En este sentido, se hace fundamental comprender la tutoría de pares como una tarea de enseñanza, con características de asimetría en los participantes, que permite distinguir a la tutoría de pares de otro tipo de aprendizajes entre pares (Roscoe & Chi, 2007).

Si bien existe una extensa variedad de tutorías, en todas es fundamental que exista un formato de interacción estructurado, que permita la colaboración entre los participantes, y donde la formación previa de los tutores, sea un requerimiento fundamental para convertir la colaboración en una tutoría de pares (Durán & Vidal, 2004).

En relación a los efectos de la tutoría de pares, los estudios señalan que este tipo de intervención resulta beneficiosa tanto para el tutor como para el tutorado, en todos los niveles educativos (Bar-Eli, Bar-Eli, Tenenbaum & Forlin, 1998; Durán y Vidal, 2004; Galbraitha & Winterbottom, 2011; Roscoe & Chi, 2007; Topping 1988, 1996; Vogel, Fresko & Wertheim, 2007; Yogev & Ronen, 1982).

Tutoría de pares y contexto universitario

En el contexto universitario, la tutoría de pares se ha ido desarrollando gracias al interés en la educación basada en el estudiante, desde el punto de vista que esta educación es beneficiosa tanto para tutores como para tutorados (Lassegard, 2008). Una de las formas de tutorías más utilizadas en este contexto, es aquella en que estudiantes de cursos superiores de pregrado, actúan como tutores de estudiantes que cursan sus primeros años (Roscoe & Chi, 2007).

A nivel general, los beneficios de las tutorías de pares en este contexto son diversos, destacando su aporte pedagógico y social, y el mejoramiento de la calidad de la experiencia universitaria, al crearse vínculos y fortalecer relaciones entre compañeros, aportando al desarrollo social y cognitivo (Cardozo-Ortiz, 2011). En relación a los beneficios para los tutores, los estudios indican resultados positivos, tales como que el tutor aprecia la profundidad de la disciplina escogida, refuerza sus conocimientos y habilidades profesionales, mejora las habilidades sociales y pedagógicas, aumenta la confianza, el autoconocimiento y se beneficia de la preparación para la vida laboral (Carmody & Wood, 2009). En cuanto a la relación con el tutorado, genera compromiso con el otro, acercándose a la realidad del estudiante de manera de poder alcanzar juntos los objetivos propuestos (Cardozo-Ortiz, 2011).

Por parte de los tutorados, se reduce la deserción, asegurando la permanencia de los estudiantes; y se minimiza el estrés académico al alcanzar de mejor manera las metas académicas (Lee, 1988; Topping, 1998, citados en Kowalsky & Fresko, 2002). Los tutorados se perciben más capaces y seguros de sí mismos, lo que se traduce en el logro de su empoderamiento (Cardozo-Ortiz, 2011).

Tutoría de pares para personas con discapacidad en contextos educativos

La tutoría de pares en contextos educativos se ha descrito como una estrategia efectiva que fomenta la inclusión de estudiantes que presentan discapacidad y/o dificultades de aprendizaje (Scruggs & Richter; 1986; Vogel et al., 2007). Algunas de las investigaciones de tutoría de pares para personas con discapacidad en educación media señalan como beneficios para el tutor un mayor conocimiento respecto a las personas con discapacidad, aumento de expectativas y actitudes más positivas hacia estas personas, experimentado sentimientos de éxito, mayores oportunidades de interacción social y aumento de habilidades académicas (Copeland, et al., 2004). Por parte del tutorado, se señala que se mejoraría el rendimiento académico y adaptación social (Stenhoff & Lignugaris, 2007).

Kowalsky y Fresko (2002) realizaron un estudio que analizó el uso de tutoría de pares para dos grupos de estudiantes con discapacidad en contexto universitario: estudiantes con dificultades de aprendizaje y estudiantes con discapacidad visual. Se demostró que las tutorías de pares pueden ser un importante recurso para apoyar a estudiantes con discapacidad en contextos universitarios, siendo significativo en el ámbito académico y social, teniendo un efecto preventivo en la deserción universitaria. Por parte de los tutores se describieron sentimientos de satisfacción tanto por la posibilidad de ayudar a otras personas, como por aprender sobre temáticas relacionadas con la discapacidad. Aquellos tutores que estaban estudiando Pedagogía, percibieron la experiencia como significativa para su desarrollo profesional.

Tutoría de pares para estudiantes con discapacidad en la UC

En respuesta a las necesidades de los estudiantes, el PIANE-UC decide implementar, a partir del año 2010 un programa de tutoría de pares, con el fin de contribuir en la generación de condiciones favorables para la inclusión de estudiantes con discapacidad de la UC. La implementación de este programa incluye cuatro etapas, las que se repiten año a año: (1) selección y contratación de alumnos tutores por parte de las escuelas o facultades; (2) capacitación de los tutores por parte del PIANE-UC; (3) desarrollo mismo de las tutorías; y (4) evaluación del proceso. Tutor y tutorado se reúnen durante el semestre con una periodicidad variable y el tutor es supervisado por un profesional del PIANE-UC encargado del programa de tutorías (Lissi et al., 2013).

Desde el PIANE-UC, se plantea un perfil del tutor par que incluye ciertas características personales y académicas necesarias para realizar el trabajo de tutorías. Éstas incluyen: cursar al menos un año académico más que el estudiante con discapacidad; conocimiento de su malla académica; disponibilidad de seis horas semanales; experiencia en ayudantía (deseable); y presentar un buen rendimiento académico. A su vez, se espera que los tutores tengan ciertas características personales, entre las que se destacan un alto grado de responsabilidad y compromiso; interés por el tema de la inclusión de personas con discapacidad; capacidad para relacionarse respetuosamente con compañeros y docentes; y proactividad (Lissi et al., 2013).

Por otra parte, se detallan los compromisos que tiene el tutor en su labor, en relación a tres participantes clave en el proceso de inclusión. En primer lugar, apoyando directamente al estudiante con discapacidad, planificando en conjunto los apoyos a entregar, los que pueden incluir apoyar en la ubicación de espacios, infraestructura y servicios, realización de adecuación de material, apoyar en aspectos académicos específicos y orientar académicamente. En segundo lugar, está el compromiso con los docentes, contactándose con ellos para dar a conocer su rol como tutor y coordinar una asesoría, en el caso que se requiera, de apoyo específico en los ámbitos de adecuaciones curriculares no significativas en evaluaciones (por ejemplo, extender los tiempos), y materiales (coordinando la digitalización de material, entre otras). Por último, el tutor debe cumplir compromisos con el programa de tutorías, asistiendo a las sesiones del taller de capacitación inicial; a las reuniones de seguimiento, y completando las encuestas de seguimiento (Lissi et al., 2013).

El presente estudio busca ahondar en la experiencia de aquellos estudiantes que se han desempeñado como tutores, para determinar si esta reporta algunos de los beneficios que se señalan en la literatura.

Metodología

El estudio es exploratorio, de carácter descriptivo-relacional. Se utilizó un enfoque cualitativo, para poder comprender desde la perspectiva de los participantes, su experiencia de ser tutores del PIANE-UC, profundizando en sus vivencias y significados. Todo el proceso investigativo estuvo enmarcado en las bases de la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*), que permiten generar modelos teóricos comprensivos a partir de los datos (Strauss & Corbin, 2002).

Participantes

Los participantes del estudio fueron 10 estudiantes universitarios de pregrado de la UC que participaban como tutores del sistema de tutorías de pares del PIANE-UC. Sus edades fluctúan entre los 21- 26 años, y estudiaban diferentes carreras de la UC (ver Anexo 1). El tamaño de la muestra no fue intencionado con antelación, llegándose a la saturación teórica con 10 participantes, es decir, tanto las categorías como las relaciones dadas entre ellas, se lograron desarrollar adecuadamente en términos de sus propiedades y dimensiones (Strauss & Corbin, 2002).

Otro aspecto importante de mencionar respecto a la muestra, es que los estudiantes tutores del PIANE-UC cumplen diversas funciones y roles dependiendo de las necesidades de sus carreras y de los estudiantes con los cuales trabajan. De esta manera, existen tutores cuyo apoyo está circunscrito a un solo ramo, siendo sus principales actividades la adaptación de materiales y acompañamiento en evaluaciones y talleres. Por otra parte, están los tutores cuyo apoyo es transversal a los diferentes ramos, teniendo como principal función un apoyo académico en las áreas que el estudiante con discapacidad lo requiera, así como también la mediación entre el estudiante y sus profesores, y entre estos últimos y el PIANE-UC.

Descripción de participantes entrevistados

Nº	Rol	Carrera	Estudiante con discapacidad
E1.i	Tutor general	Arte	Disc. Auditiva
E1.ii	Tutor general	Educación	Disc. Auditiva
e2.i	Tutor de ramo específico	Ingeniería	Disc. Visual
e2.ii	Tutor de ramo específico	Ingeniería	Disc. Visual
E2.iii	Tutor general	Letras inglesas	Disc. Visual
e2.iv	Tutor de ramo específico	Ingeniería	Disc. Visual
E3.i	Tutor general	Derecho	Disc. Motora
e3.ii	Tutor de ramo específico	Geografía	Disc. Motora
E3.iii	Tutor general	Letras hispánicas	Disc. Motora
E3.iv	Tutor general	Historia	Disc. Motora

Nota:

Las entrevistas representadas por la letra E, corresponden a aquellos estudiantes que cumplen el rol de tutor de manera transversal a los ramos, apoyando académicamente al estudiante con discapacidad de acuerdo a sus necesidades (tutor general). Las entrevistas representadas por la letra e, corresponden a los estudiantes que cumplen un rol de tutor en un ramo específico (tutor de ramo específico). La numeración representa el tipo de discapacidad que presenta el estudiante tutorado, siendo discapacidad auditiva (1); discapacidad visual (2); y discapacidad motora (3).

Instrumentos

Para la recolección de datos se utilizó la técnica de entrevista semi-estructurada (Flick, 2004), ya que permite conocer y comprender la experiencia subjetiva de los tutores. Para la realización de las entrevistas se confeccionó una pauta con preguntas guía, de manera de propiciar el reporte de las experiencias por parte de los tutores. Durante las entrevistas se fueron agregando nuevas preguntas que permitieran aclarar o profundizar algunos temas (Hernández, Fernández y Batista, 2010).

Procedimiento

Los participantes fueron contactados vía e-mail e invitados a participar de manera voluntaria en este estudio. Las entrevistas fueron individuales y su duración promedio fue de 50 minutos. En un caso, se realizó una segunda entrevista, de manera de profundizar en ciertos aspectos relevantes para la investigación.

Análisis de datos

El análisis de los datos siguió los procedimientos de la Teoría Fundamentada, en la que los datos obtenidos tienen preferencia sobre los supuestos teóricos sobre el tema (Flick, 2004). Para asegurar la rigurosidad de los análisis, dos de las autoras participaron en la codificación de las entrevistas, buscando siempre instancias de triangulación durante este proceso. A partir de la codificación abierta, axial y selectiva se logró ir identificando las categorías y subcategorías y sus relaciones; para luego poder identificar los fenómenos relevantes, así como su contexto, las condiciones causales, las condiciones intervinientes y las consecuencias. Por último se efectuó la codificación selectiva, de manera de integrar y refinar la teoría, a través de la selección de una categoría central que está relacionada permanentemente con las demás categorías (Strauss & Corbin, 2002). En este artículo nos hemos centrado en dos modelos axiales que se desprenden del análisis de los datos.

Resultados

Resultados Descriptivos

Los resultados del análisis descriptivo, se organizan en base a cuatro categorías generales: 1) Antecedentes del tutor; 2) Opiniones de los tutores; 3) Definición de rol del tutor; 4) Impacto en el tutor.

En la categoría de **antecedentes del tutor**, están agrupados antecedentes de los tutores que permiten visualizar la relación de estos estudiantes con la discapacidad y la docencia. Entre estos destacan: las motivaciones de los tutores para incorporarse al trabajo de tutorías; el contacto y conocimiento previo que tenían con personas con discapacidad; y las actividades vinculadas a la docencia. En cuanto a las motivaciones para ser tutor destacan una motivación académica y una más social. La mayoría de los tutores reportaba conocer personas con discapacidad antes de

ingresar al programa de tutorías, aunque indican que no habían tenido relaciones cercanas con ninguna de ellas. Todos ellos manifiestan haber tenido alguna experiencia vinculada a la docencia, principalmente realizando ayudantías

En la categoría de **opiniones de los tutores**, se identificaron algunas opiniones, percepciones y juicios respecto a diferentes temáticas relacionadas con el trabajo de las tutorías, así como también del proceso de inclusión en la UC. Los estudiantes distinguieron facilitadores y obstaculizadores de la inclusión, así como también aportaron sugerencias para posibles mejoras. Entre los facilitadores destaca la disposición de los docentes, aunque por otra parte aparece la falta de implementación de adecuaciones como un componente que actúa como obstaculizador. Un aspecto relevante en esta categoría es que los tutores sugieren buscar formas de aumentar la visibilidad del PIANE-UC para que tenga mayor influencia en la comunidad educativa.

En la categoría **definición del rol del tutor**, se encuentra la definición que los tutores van construyendo de lo que implica ser tutor. Este rol lo han podido formar tanto por su experiencia general, como por las funciones y actividades específicas que han tenido que desarrollar a lo largo del trabajo. Una de las dimensiones de esta categoría es la descripción que hacen los tutores de las principales características de la relación que tuvieron con sus tutorados: una relación de amistad con límites establecidos, un rol de formación y una constancia en el trabajo de manera de estar siempre en contacto.

Finalmente, en la categoría **impacto en el tutor**, queda en evidencia que esta actividad les genera muchos beneficios, en términos de aprendizajes y desarrollo personal, conocimientos y sensibilidad frente a la discapacidad, proyecciones y planes a futuro vinculados con el tema de la discapacidad y satisfacción personal generada por la misma experiencia. Los aprendizajes reportados pueden ser agrupados en dos ámbitos: uno vinculado a las actividades académicas y de preparación para el mundo laboral, y el otro en una dimensión más personal, ligada al desarrollo socioemocional.

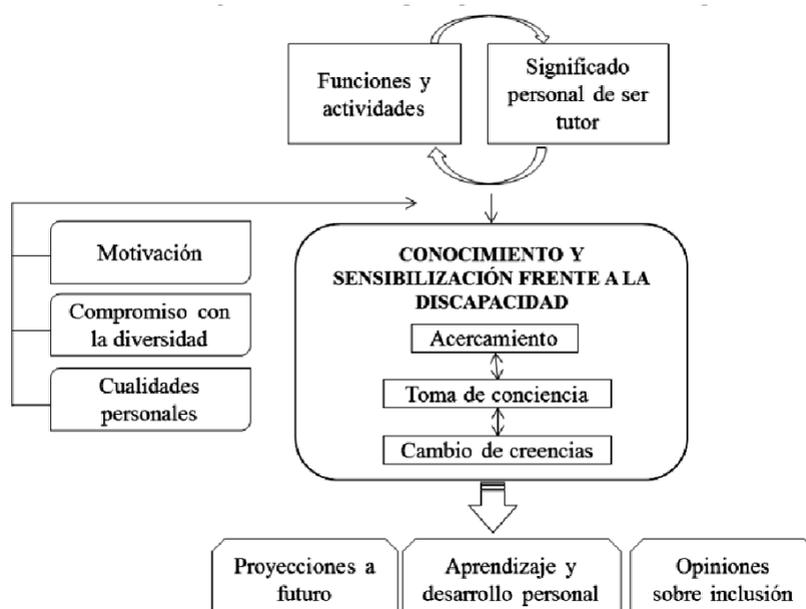
Resultados Relacionales

Para fines del presente artículo, se presentan los resultados de las codificaciones axiales que profundizan dos grandes fenómenos: el **conocimiento y sensibilización del tutor frente a la discapacidad**; y el **aprendizaje y desarrollo personal del tutor**.

Codificación Axial N° 1: Conocimiento y sensibilización del tutor frente a la discapacidad

Figura 1- Conocimiento y sensibilización del tutor frente a la discapacidad.

Contexto: PIANE-UC: Programa de tutoría de pares para estudiantes con discapacidad



En la Figura 1 se muestra como fenómeno el **conocimiento y sensibilización que surge frente a la discapacidad**, a partir del trabajo de tutoría de pares del PIANE-UC. Todos los tutores reportan haber tenido cambios en la forma de ver y de relacionarse con las personas con discapacidad.

En este aumento de conocimientos y sensibilización frente a las personas con discapacidad pueden identificarse diferentes grados de intensidad. Un primer grado de sensibilidad, está relacionado con que los tutores logran un mayor *acercamiento* hacia las personas con discapacidad, sintiéndose más cercanas a ellas, pudiendo prestar ayuda de manera espontánea en el caso que lo requieran.

Un segundo grado de sensibilidad, en el que se observa un acercamiento mayor por parte de los tutores, tiene relación con *tomar conciencia* de la existencia de las personas con discapacidad, pudiendo conocer e interiorizarse de su mundo, poder visualizar desde otra perspectiva las vivencias de estas personas, observando las dificultades que presentan en el diario vivir, pudiendo sentir mayor empatía con ellos. En este grado de sensibilización los tutores logran fijarse en las falencias que presenta el sistema, y plantean posibles modificaciones.

“Entonces empecé a entender que las capacidades que yo tengo son claramente distintas del que está a mi lado y las necesidades que él tiene también son distintas a las mías, entonces como aprender a abrir un poco más la panorámica, a entender un poco más las cosas del punto de vista del otro y tampoco sin subestimarlos... eso es algo que, que siempre lo pensé, siempre lo tuve, pero ahora con mayor fuerza que antes” (E3iv, 73).

Por último, un tercer grado de sensibilización y con mayor profundidad, es un *cambio en relación a la percepción de las personas con discapacidad*, dándose cuenta que son personas iguales a ellos, pudiendo reconocer y validar las capacidades que ellos tienen. Los tutores reportan que estos cambios han sido significativos en sus vidas ya que logran entender que las limitaciones las pone el entorno y no la persona con discapacidad, lo que les permite dejar de verlos como “pobrecitos”.

“Yo creo que el hecho de trabajar con alguien con discapacidad puso en primer plano la persona y en segundo plano la discapacidad” (e3ii, 36).

Es importante mencionar que algunos tutores logran estos tres grados de sensibilización; a diferencia de otros que solo manifiestan los dos primeros niveles.

Las condiciones que permiten que surja este conocimiento y sensibilización frente a la discapacidad son las distintas **funciones y actividades** que tienen cada uno de los tutores, ya que éstas permiten tener un mayor o menor grado de sensibilización. Por su parte, los estudiantes que enfocaron su trabajo de tutoría en el apoyo específico en un ramo, tendieron a tener actividades mayormente vinculadas con la adaptación de material, acompañamiento en evaluaciones y talleres, por lo que el contacto fue menos presencial, y por ende sus grados de sensibilización se mantuvieron mayormente en el acercamiento y en la toma de conciencia. Por su parte, los estudiantes que fueron tutores a nivel transversal de los ramos, enfocaron sus tutorías a un acompañamiento más constante de apoyo académico, tuvieron mayor contacto con el estudiante con discapacidad, y en consecuencia un mayor grado de sensibilización, llegando incluso a transformar sus creencias respecto a la discapacidad.

Otra condición importante fueron las **características de la relación tutor-tutorado**. En aquellos casos en que se enfatizó la importancia de una relación simétrica, de sentirse que son pares, donde la relación se basa en una confianza mutua, pudiendo establecer límites claros, los grados de sensibilización fueron mayores ya que los tutores comenzaron a validar al otro como un par, logrando un respeto genuino por el otro.

Estas dos condiciones, si bien están expuestas por separado, se influyen mutuamente, lo que quiere decir que las actividades y funciones que ejercen los tutores, están influenciadas por las características de la relación que se da y viceversa.

“En el caso con el XX, además de darle apoyo como pedagógico en el tema de la universidad, también se ha dado por el tema que nos hicimos amigos, un poco de apoyo personal, entonces eso ha sido súper, como importante para nuestra relación” (E3iv, 86).

Los factores intervinientes en este proceso de sensibilización son en primer lugar, las **motivaciones personales** por parte de los tutores, siendo la motivación social la que mayormente los impulsa a trabajar con personas con discapacidad. Otra condición es el **compromiso con la diversidad** que tienen los tutores, que apunta al respeto por el otro; y finalmente las **cualidades personales de los tutores**, siendo relevante la competencia socioemocional de la empatía. Estos factores van facilitando el impacto de las condiciones causales sobre el fenómeno de sensibilización.

Como consecuencia de estos grados de sensibilización, los tutores reportan sentirse motivados por el tema de la discapacidad, deseando incluirlo en sus **proyecciones a futuro**, tanto continuando su labor como tutor, así como también trabajar con y para personas con discapacidad en su futuro laboral. Por otra parte, estos grados de sensibilización han repercutido en la valoración de su propio **aprendizaje y desarrollo personal**, pudiendo verse a sí mismos como mejores personas.

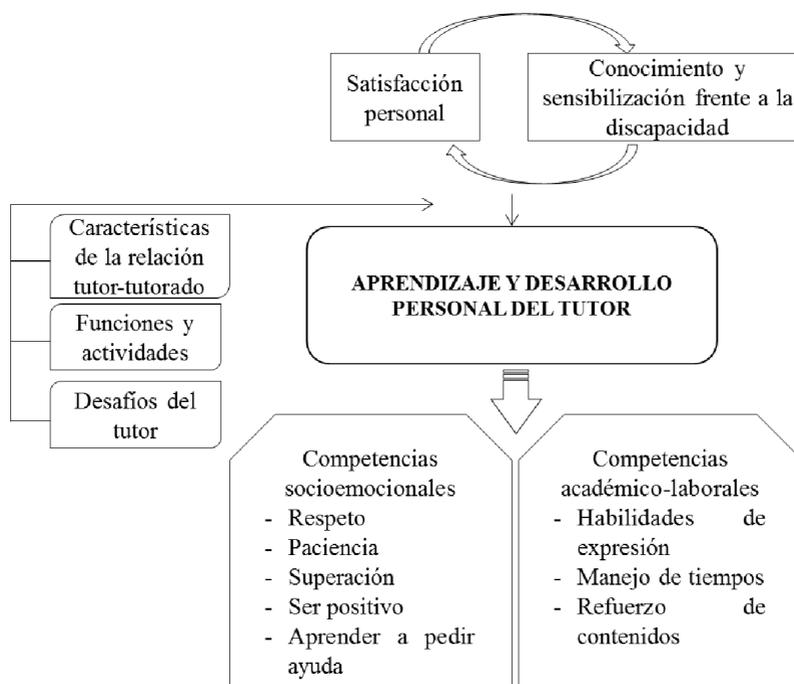
“yo lo recomendaría de todas maneras (el trabajo de tutoría)... te ayuda mucho porque la gran cantidad de gente que entra a la escuela quiere ser artista visual, también quiere ser pedagogo, quiere hacer clases, y empezar ya con una tutoría con una persona donde uno necesita darle tiempo a esa persona, te va a ayudar a ser mejor docente y por lo menos yo he sentido que he sido mejor docente que cuando empecé” (E1i, 105, 106).

Por último también logran tener una mirada más crítica respecto a la inclusión, pudiendo generar una **opinión** constructiva respecto a los facilitadores y obstaculizadores en el proceso de inclusión universitaria, aportando con ciertas sugerencias que podrían mejorar el sistema.

Codificación Axial N° 2: Aprendizajes y desarrollo personal del tutor

Figura 2- Aprendizaje y desarrollo personal del tutor.

Contexto: PIANE-UC: Programa de tutoría de pares para estudiantes con discapacidad



En la Figura 2 se presenta como fenómeno el **aprendizaje y desarrollo personal** percibido por el tutor, al haber trabajado en el programa de tutoría de pares.

Las condiciones que permiten este aprendizaje y desarrollo personal por parte del tutor son dos aspectos de gran relevancia. Por una parte está la existencia de **satisfacción personal** ante el trabajo realizado, que está dada por evidenciar los avances y logros por parte de los tutorados y la gratificación de haber aportado en la vida de los estudiantes con discapacidad. Por otra parte, están los **conocimientos y sensibilización frente a la discapacidad** que adquirieron con la experiencia, y que permitieron que los tutores tomaran real conciencia de las personas con discapacidad en general. Estas dos condiciones están influidas mutuamente, lo que se refleja en que los tutores que dicen haber tenido experiencias satisfactorias, muestran una sensibilización mayor frente a las personas con discapacidad. Es decir, al reconocer las necesidades de los estudiantes con discapacidad y darse cuenta de los tipos de apoyos que requieren, sumado a la gratificación que sienten de poder ayudar a otros, se produce un fenómeno importante a nivel personal, donde el tutor no solamente mira sus aprendizajes en relación a otros, sino que puede reflexionar respecto a sus propios aprendizajes y desarrollo personal.

Los factores intervinientes en este aprendizaje y desarrollo personal son por una parte las **características de la relación tutor- tutorado**, donde se puede visualizar que las relaciones que se centran en la confianza y delimitando bien las reglas, influyen positivamente en este fenómeno. Por otra parte, las **actividades y funciones** que desempeñan los tutores, las cuales de acuerdo a sus características, influyen en el tipo de aprendizajes que adquieren los tutores. Y por último, los **desafíos** que el tutor enfrenta en este trabajo, que están relacionados con el tipo de actividades y función que cada tutor ejerce. En ese sentido, los desafíos como la dedicación de tiempo al trabajo, la creatividad al enfrentar situaciones, el adaptarse a las necesidades de otros, entre otras, influyen en cómo el tutor visualiza los aprendizajes personales adquiridos.

Como consecuencia de este fenómeno, los tutores reportan haber adquirido dos grandes competencias que las observan como beneficiosas para su futuro personal y académico. Por una parte, están las **competencias académico-laborales** que hacen referencia a que los tutores lograron enfrentarse de mejor manera a los alumnos tutorados, mejorando sus estrategias comunicacionales y pudiendo detectar de mejor manera las necesidades de los alumnos. Por otra parte, el manejo del tiempo que adquirieron les permite ir creando mayores hábitos de estudio y teniendo una mayor organización en sus actividades. Por último el reforzar sus conocimientos fue enriqueciendo estas competencias de manera que les serán beneficiosas para próximas actividades de este tipo, o bien para su futura vida laboral.

“A ver, lo positivo eh es el hecho de poder eh poner en despliegue en el fondo los conocimientos que yo tengo, que yo he ido adquiriendo en mi carrera al servicio de una persona que tiene las mismas inquietudes tal vez que yo. Y poder ir aprendiendo juntos en el fondo, reforzando yo mis propios conocimientos al momento de tener que compartirlos con alguien” (E3iii, 54).

Por otra parte, una segunda consecuencia importante fue el desarrollo de **competencias socioemocionales** que implican el respeto por uno mismo y por el otro; el volverse una persona más paciente; el tener un sentido fuerte de la superación, teniendo una visión más positiva frente a las dificultades que se pudiesen presentar; y aprender a pedir ayuda.

“A mí me carga pedir ayuda, me gusta ser autosuficiente porque obvio, siempre me va a gustar, de repente tienes muy incorporado que en el trabajo tienes que ser súper autosuficiente, súper

mega eficiente y todo. Y encontré que en su caso era súper valiente en decir “sabí que no puedo” y como que yo creía que las primeras veces que podía decir “sabí que no puedo, por favor ayúdenme” ha sido después de eso, sin que tenga el juicio de que es algo bueno o es algo malo, como que creo que ha... ¡que bacán! como que me acabo de dar cuenta que ha hecho relevante el respeto por mi propia persona” (e3ii, 119).

Discusión y conclusiones

La presente investigación se centró en las experiencias de los estudiantes tutores de estudiantes con discapacidad, en el contexto del programa de tutorías de pares del PIANE-UC. Los hallazgos demuestran que la participación en este tipo de actividad puede ser un gran aporte para la inclusión de personas con discapacidad en la universidad, en cuanto al impacto que tiene en las actitudes y creencias de los estudiantes tutores.

En relación a los objetivos del estudio, específicamente en lo referido a las creencias y actitudes respecto a las personas con discapacidad, los tutores lograron experimentar diversos grados de sensibilización, traducidos en su forma de percibir, de aproximarse, y representarse a las personas con discapacidad. Dichos cambios, se fueron produciendo en diferente medida entre los tutores, siendo aquellos con mayor contacto con el tutorado, los que lograron mayor cambio en sus creencias. Estos resultados apoyan lo reportado en la literatura, tanto nacional como internacional respecto a la importancia que tiene el contacto con las personas con discapacidad en el desarrollo de mejores actitudes hacia ellos (Budisch, 2004; Hojas, 2009; Lissi & Zuzulich, 2009). En nuestro estudio, las experiencias de los tutores cuyo rol estaba centrado en el apoyo específico de un solo ramo, implicaron un menor contacto directo, sin embargo igualmente se observaron cambios, en términos de lograr acercarse más a las personas con discapacidad y tomar conciencia de las necesidades que ellas presentan. En cambio, los tutores cuyo rol estaba centrado en un apoyo transversal a los ramos, tuvieron un contacto más directo y continuo con sus tutorados, lo que influyó no solo en una toma de conciencia respecto de las personas con discapacidad, sino que implicó un cambio más profundo en su percepción y representación de ellas.

En cuanto a los aprendizajes percibidos por los tutores del presente estudio, éstos se agruparon en dos grandes áreas de competencias. Por una parte, describieron haber desarrollado competencias académico-laborales; tales como mejorar estrategias comunicacionales, enfrentarse mejor a los estudiantes y detectar de mejor manera sus necesidades, mejor manejo del tiempo, entre otras. Por otra parte, los tutores percibieron aprendizajes a nivel socio-emocional, como el desarrollo de un mayor respeto por sí mismo y por el otro, mayor paciencia frente a las dificultades, mayor sentido de superación, aprender a pedir ayuda, entre otras. Es importante mencionar que estos aprendizajes se lograron al tener una experiencia satisfactoria de tutoría, que está también influida por la sensibilización frente a la discapacidad, lo que les permite no solamente mirar a los otros, sino que también hacer una reflexión sobre sí mismos.

Estos resultados contribuyen a aportar conocimiento en un área en que hay muy escasa investigación, como es el tema de los procesos que experimentan los tutores de personas con discapacidad en contextos universitarios, y coinciden a su vez con lo reportado por Kowalsky & Fresko (2002), quienes demostraron en su investigación de tutoría de pares para estudiantes universitarios con

discapacidad, que los tutores describen sentimientos de satisfacción, tanto por el apoyo brindado al tutorado, como por aprender sobre temáticas relacionadas con la discapacidad.

Asimismo relevan la importancia de contar con estudiantes de pregrado que participen en este tipo de actividades extra-académicas, de manera que puedan poner en juego y desarrollar ciertas habilidades que complementan el desarrollo personal y profesional. Éstas coinciden con los hallazgos de investigaciones empíricas en tutorías con personas sin discapacidad en contextos tanto escolares como universitarios, donde se han señalado beneficios para los tutores en el área académica, tales como un mejor manejo de los contenidos y organización de sus conocimientos (Durán & Vidal, 2004; Topping, 1988); y en el área socioemocional: aumentar la empatía y el altruismo; implicarse afectivamente en la tarea, aumentar su sentimiento de orgullo y realización (Yogev & Ronen, 1982).

Es importante mencionar que la implementación del programa de tutorías en la UC ha sido un gran esfuerzo por mejorar la inclusión de los estudiantes con discapacidad, por lo que es relevante constatar que los tutores no sólo aprenden y aportan en el trabajo directo con el tutorado, sino que también manifiestan su interés de seguir vinculados al tema de la discapacidad en su desarrollo futuro, tanto a nivel personal como en el ámbito profesional. Esto genera no solamente una universidad más inclusiva, sino que puede además contribuir con un pequeño aporte a ir generando una sociedad más inclusiva también, ya que estas personas se insertarán en el mundo laboral teniendo creencias y actitudes más positivas respecto a las personas con discapacidad.

Respecto a las características de la relación que establecieron los tutores con los estudiantes con discapacidad, los resultados indican que fue una relación horizontal con establecimiento de límites, que les permite conjugar un rol de formación y a su vez de amistad. Estas características constituyen, junto con la percepción que ellos tienen sobre las características ideales del tutor y desafíos que presenta este rol, el significado personal de ser tutor. Estos resultados concuerdan con los hallazgos del estudio de Cardozo-Ortiz (2011), donde se describe que la formación del tutor se va construyendo y reconstruyendo en la práctica cotidiana.

Es necesario recalcar, como fortaleza de este estudio, la diversidad de las carreras en las que participaron los tutores, así como también el hecho de que los estudiantes tutorados no presentaban todos la misma discapacidad. Por lo que tanto tutores como tutorados eran diversos, construyendo relaciones y actividades de formas diferentes, destacando que para todos ellos fue satisfactoria la experiencia y en todos los casos se produjeron aprendizajes. Por otra parte, este último hallazgo debe ser interpretado con cautela, ya que es posible que aquellos tutores que aceptaron ser entrevistados hayan sido quienes habían tenido experiencias más exitosas. Igualmente, consideramos que los resultados son relevantes, en términos que nos muestran el impacto que puede tener para un estudiante, participar en un programa de tutorías dirigido a personas con discapacidad, al menos cuando la experiencia ha sido satisfactoria. Como programa, el PIANE-UC debiera continuar monitoreando y evaluando el sistema de tutorías, para asegurar que las experiencias resulten satisfactorias y enriquecedoras tanto para los tutorados como para los tutores.

Si bien este estudio implica un gran avance en cuanto a comprender las implicancias de la figura del tutor en un programa de tutorías para personas con discapacidad, sería de sumo interés realizar una investigación en la que se considerasen ambos participantes: tutor y tutorado, de manera de

profundizar en los beneficios que se presentan para ambos, así como también las dificultades que pudiesen percibir los tutorados. Esto permitiría plantear mejoras al programa de tutorías de PIANE-UC, así como también aportar conocimiento útil a otras instituciones de ES que deseen implementar un programa similar.

Por otra parte, las futuras investigaciones podrían ahondar en la diversidad de funciones desempeñadas por los tutores de diferentes carreras, comparando a través de alguna medición cuantitativa el impacto en distintos aspectos, dependiendo del tipo de funciones realizadas.

Otro aspecto interesante a considerar a futuro sería poder dar a conocer este programa a otras universidades, de manera de, en conjunto, crear protocolos flexibles de cómo trabajar con pares con discapacidad. De esta manera, se podrían llegar a establecer criterios comunes entre universidades, para que la tutoría de pares sea una estrategia concreta para abordar este tema, siendo pioneros en Latinoamérica.

En este sentido, como propuesta innovadora sería interesante tomar como referencia la experiencia de la Universidad de La Laguna en España (Álvarez y González, 2005), e implementar un curso de carácter optativo, de tutoría de pares para estudiantes con discapacidad, de manera de sensibilizar a la comunidad UC y acercar a las personas al mundo de la inclusión y la diversidad.

Finalmente, como puede apreciarse en los resultados, el programa de tutoría de pares muestra en sí un gran potencial para influir en la actitud de los estudiantes de la UC, respecto al compromiso y responsabilidad social en torno a la discapacidad y al proceso de inclusión. A su vez puede transformarse en una iniciativa clave para disminuir las dificultades de permanencia de personas con discapacidad en la universidad (Moreno, 2005).

Se requiere entonces el esfuerzo de toda una comunidad universitaria que dirija su mirada hacia un solo objetivo: la inclusión de las personas con discapacidad en la universidad. En esta línea, concluimos este análisis con una cita de uno de los participantes:

“Ahora pienso en dos y a veces por más personas, como en el bienestar de todos y como que en el fondo me ha ayudado a desarrollarme como un agente de cambio, eso es, como crear un espacio donde todos podamos estar unidos, donde todos podamos contribuir y crear cosas nuevas y hacer que esta universidad sea mucho mejor” (E2iii, 82).

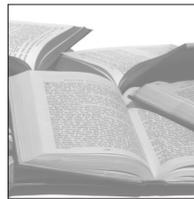
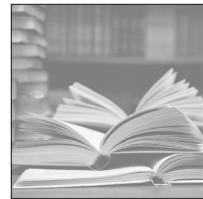
Bibliografía

- Bar-Eli, N., Bar-Eli, M., Tenenbaum, G. & Forlin, C. (1998). The tutoring process and its manifestation in the classroom behavior of tutors and tutees. *British Educational Research Journal*, 24(3), 283- 300.
- Barr, J. J. & Bracchita, K. (2008). Effects of contact with individuals with disabilities: positive attitudes and majoring education. *The Journal of Psychology*, 142(3), 225-243.
- Borland, J. & James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education. *Disability & Society*, 14 (1), 85-101.
- Budisch, K. (2004). Correlates of college students attitudes toward disabilities. *Journal of Undergraduate Research*, 6, 1-5.
- Cardozo-Ortiz, C.E. (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. *Educación y Educadores*, 14(2), 309-325.
- Carmody, G. & Wood, L. (2009). Peer tutoring in mathematics for university students. *Mathematics and Computer Education*, 43(1), 18-28.
- Copeland, S. R., Hughes, C., Carter, E. W., Guth, C., Presley, J., Williams, C. R. & Fowler, S. E. (2004). Increasing access to general education: Perspectives of participants in high school peer support program. *Remedial and Special Education*, 26, 342-352.
- Durán, D. & Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona: Grao.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Galbraitha, J. & Winterbottom, M. (2011). Peer-tutoring: what's in it for the tutor? *Educational Studies*, 37, 321-332.
- Gitlow, L. (2001). Occupational therapy faculty attitudes toward the inclusion of students with disabilities in their educational programs. *The Occupational Therapy Journal of Research*, 21, 115- 131.
- Gobierno de Chile (2010). Ley de igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad (Ley 20.422). [En Red] Disponible en www.bcn.cl
- González, F. & Araneda, P. (2005). *Informe final: Integración de las personas con discapacidad en la educación superior en Chile*. Santiago de Chile: IESALC/UNESCO.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: Mc Graw Hill.
- Hojas, A. M. (2009). *Inclusión de estudiantes con discapacidad en la UC: Experiencia, creencias y actitudes asociadas a la disposición de docentes para hacer adecuaciones curriculares*. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Kowalsky, R. & Fresko, B. (2002). Peer tutoring for college students with disabilities. *Higher Education Research & Development*, 21(3), 259-271.
- Lassegard, J.P. (2008). The effects of peer tutoring between domestic and internationals students: The tutor system at Japanese universities. *Higher Education Research & Development*, 27(4), 357–369.
- Lissi, M.R. & Zuzulich, M. S. (2009). *Informe Final del Proyecto “Estudio descriptivo del proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior: Una mirada desde la realidad de la UC”*. Documento no publicado.

- Lissi, M. R., Zuzulich, M. S., Salinas, M., Achiardi, C., Hojas, A.M & Pedrals, N. (2009). Discapacidad en contextos universitarios. *Calidad de la Educación*, 30, 306-324.
- Lissi, M. R., Zuzulich, M. S., Hojas, A. M., Achiardi, C., Salinas, M. & Vásquez, A. (2013). En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile/SENADIS.
- Lissi, M. R., Onetto, V., Zuzulich, M. S., Salinas, M. & González, M. (2012). Tutorías de pares para favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad. *Revista Diálogos*, 1(2), 26-29.
- Medrano, D. (2009). *Estudiantes universitarios con discapacidad: Análisis de los relatos de sus vivencias en el ámbito educativo*. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Moreno, M. T. (2005). *Informe sobre la educación en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas: IESALC.
- Rao, S. (2004). Faculty attitudes and students with disabilities in higher education: A literature review. *College Student Journal*, 38(2), 191-198.
- Roscoe, R. & Chi, M. (2007). Understanding tutor learning: knowledge-building and knowledge-telling in peer tutors explanations and questions. *Review of Educational Research*, 77(4), 534-574.
- Scruggs, T. & Richter, L. (1986). Tutoring learning disabled students: a critical review. *Learning Disability Quarterly*, 9(1), 2-14.
- Stenhoff, D.M. & Lignugaris, B. (2007). A review of the effects of peer tutoring on students with mild disabilities in secondary settings. *Council for Exceptional Children*, 74(1), 8-30.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimiento para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquía.
- Topping, K. (1988). *The peer tutoring handbook. Promoting co-operative learning*. Cambridge: Brookline Books.
- Topping, K.J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: a typology and review of the literature. *Higher Education*, 32, 321-345.
- Vogel, G., Fresko, B. & Wertheim, C. (2007). Peer tutoring for college students with learning disabilities: perceptions of tutors and tutees. *Journal of Learning Disabilities*, 40(6), 485-493.
- Yogev, A. & Ronen, R. (1982). Cross-age tutoring: effects on tutors attributes. *Journal of Educational Research*, 75(5), 261-268.

ARTÍCULOS TEMÁTICA LIBRE

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



Interculturalidad y educación superior en México; panorama del estado actual

Intercultural and higher education in Mexico; overview of the current state

Jaime García* y Patricia Jáuregui**

Recibido: 22-03-2013 - Aceptado: 30-10-2013

Resumen

El presente trabajo pretende efectuar una descripción del estado del arte en cuanto a la problemática de la educación de nivel superior con carácter intercultural en México. En primera instancia, se trata de clarificar el concepto y la práctica de lo intercultural ya que existen posturas y perspectivas diversas que lo hacen polémico. Un segundo apartado trata de describir las relaciones que se establecen entre lo intercultural y la educación. Por último, se efectúa una descripción de la situación de la educación superior intercultural en México. El fin último del artículo consiste en describir la situación de un modelo educativo de relativa reciente creación en el país y sobre el cual existe poca literatura al respecto.

Palabras clave: Estado nacional, Educación intercultural, Universidades Interculturales. Indigenismo.

Abstract

This research work is seeking to bring about a description of the state of art with regard to the problematic in higher education with an intercultural nature in Mexico. First, we pretend clarifying the concept as well as the practice of the intercultural since there are different stands and perspectives which are controversial. In one second moment, we intent to describe the relations which are being established between intercultural and practical education. The last aim of this article is to describe the situation of a relatively recent educational model in the country, and about which there are few literature.

Key words: National state, Intercultural education, Intercultural universities, Indigenismo

* Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, Maestría en Comunicación y Tecnología Educativa Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE)

** Doctora en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, Maestría en Investigación Educativa Universidad de Guanajuato

I. La interculturalidad; un concepto y una práctica signada por la polémica

La interculturalidad como concepto y como práctica dentro del ámbito social trae aparejada, casi invariablemente, una serie de polémicas que nos remiten irremediablemente a discursos y acciones que intrínsecamente se oponen a ella. Si entendemos a la interculturalidad tal como la plantea Raúl Fonet-Betancourt: “Como construcción de puentes y acercamientos entre las culturas implica una alta responsabilidad de los Estados y las sociedades nacionales” (SEP, 2006 bis, p. 9). Podemos afirmar, de inicio, que esa responsabilidad difícilmente se cumple. De hecho, la esencia histórica misma del Estado, en su configuración inicial, tiende a generar núcleos concentradores y, de igual manera, un proceso de homogenización en todos los órdenes que permitan, de manera dialéctica, la conformación del propio Estado. Esto es, el Estado como un ente aglutinante no permite, dado que un atributo propio del Estado es la fuerza y su uso, entes o acciones que consientan o generen ciertas disidencias internas que, en un momento dado, sean instancias que coaligadas generen la sinergia en algún momento de su desarrollo histórico para que el Estado sea puesto en riesgo o aborte su conformación. “En general, los Estados realmente existentes no suelen ser practicantes de la interculturalidad ni la tienen entre sus objetivos prioritarios. Más bien sucede todo lo contrario: sus prácticas mono-culturales son lo habitual” (Tortosa, 2005, p. 3).

El Estado en su inicio, sin conceder que ese sea el único camino, tiende a concentrar y homologar más que a democratizar y tender puentes entre las comunidades, las regiones y las diversas culturas que, en un momento dado, por decisión propia o con base en la fuerza se integran en una gran comunidad social para configurar una nación. Un ente derivado de esta acción concentradora suele ser el nacionalismo cuya acción discursiva e ideológica se fundamenta precisamente en el rechazo y la desigualdad. El rechazo a lo distinto, lo diverso lo que es ajeno o pone en riesgo a “la acción o idea central”. En tal sentido, la desigualdad juega un papel preponderante ya que al no ser iguales, los identificados como distintos pasan a ser parte, por consecuencia, del bando de los enemigos o cuando menos de aquellos que no comulgan con lo que “la mayoría propone”. Este rechazo se extiende a todos los ámbitos ya sean culturales, geográficos, lingüísticos e inclusive los relacionados con la apariencia física o la manera de vestirse o conducirse. “El problema es que, en el mundo actual, sólo hay seis Estados monolingües, y si la lengua, como pretendían los alemanes o los italianos, es la característica de una nación, todos los demás Estados que hoy existen deberían tener problemas nacionalistas” (Tortosa, 2005, p. 5). El nacionalismo con su fuerte carga ideológica, históricamente arrastra consigo entes patógenos tales como los purismos culturales, raciales y lingüísticos. Se genera entonces un fundamentalismo que incluye y adoctrina cotidianamente a los seguidores y excluye y estigmatiza a los no convencidos de las bondades del mismo. El nacionalismo fundamentalista institucionaliza el racismo y la exclusión y el rechazo de los “otros” a los que se considera, en el mejor de los casos como “disidentes” y en el peor como enemigos susceptibles de ser destruidos sin ninguna consideración.

Esta visión monolítica del Estado, y todo lo que de él se derive, es precisamente la que ha prevalecido en el mundo occidental. Particularmente en América Latina en donde se impuso el modelo político francés cuya tendencia y fuerza homogeneizadora tendió, y casi lo logró, a borrar las culturas originales propias de los diversos países del continente. En este sentido y por poner un ejemplo, se impuso a sangre y fuego, la lengua española como la oficial y se intentó borrar del

mapa a las lenguas nativas. Al no lograrlo, se “toleró” su existencia y uso pero, invariablemente, se les dio el estatus de lenguas inferiores, “dialectos” cosas de costumbres ancestrales relacionadas no con la civilización y la modernidad occidental y sí con la barbarie.

“En general, los Estados consiguen esa mono-culturalidad, aceptando de diversas formas a las “otras” culturas, normalmente como inferiores][...][aunque haya habido interculturalidad en el sentido empírico, en el terreno normativo se intentará al máximo “purificar” la propia cultura con respecto a cualquier “contaminación” producida por la cultura de la que se está queriendo separar” (Tortosa, 2005, p. 5). Lo anterior por cuanto priva al origen y desarrollo de un Estado y que signa, por fuerza o voluntad, el desarrollo de la cultura que a la larga se impondrá, con todas sus contradicciones internas, en el devenir histórico de ese mismo Estado y de la sociedad que lo sostiene y alienta. Siguiendo este tenor de ideas ¿podemos afirmar que en la actualidad el estado de cosas ha cambiado? Nosotros consideramos que no es así. Que las condiciones siguen siendo las mismas bajo un discurso de “tolerancia”, un discurso y una serie de políticas que en el mejor de los casos encubren una situación que en muy poco ha cambiado sobre todo para aquellos grupos que no han podido ser completamente “integrados”, “deglutidos” o que por decisión propia no han deseado disolver su cultura y mantener sus costumbres pese a la presión del entorno político y social. Es en este ambiente donde toma relevancia real el concepto y práctica de lo intercultural.

“Poco a poco comprendemos que no existe la cultura sino las culturas, que no podemos seguir considerando que hay culturas superiores e inferiores, pues esta diferenciación es producto de lógicas de conquista y dominación que deben ser superadas. De acuerdo con esta lógica de dominación se conformó un modelo de hegemonía cultural y humana que dio lugar a la discriminación étnica y sexual” (SEP, 2006 bis, p. 7). Se ha iniciado por comprender que la mono-culturalidad lejos de enriquecer a un país y una sociedad, lo empobrecen. La mono-cultura limita la visión de quien o quienes la profesan. La interculturalidad va mucho más lejos de ser una conjunción arbitraria de culturas que se entrelazan en un todo divergente y no armonioso, es decir, interculturalidad por oposición a multiculturalidad pues: “a diferencia del multiculturalismo, la interculturalidad es todavía una apuesta por la universalidad. No renuncia a valores o normas universales. Al contrario, es característico del planteamiento intercultural buscar contenidos universalizables” (SEP, 2006 bis, p. 62).

La interculturalidad conjuga, retoma, integra de manera democrática todo lo bueno de las culturas que conviven y convergen, que se retoman juntas para, de manera dialéctica, enriquecerse mutuamente y que, en igualdad de circunstancias, perviven en un dialogo permanente, reconfigurándose, recomponiendo sus límites, mejorándose en todos los sentidos, incluyendo en ello los valores, las distintas lenguas y formas de actuar. “En este sentido la interculturalidad no es un caos ni lo favorece. Al contrario, proyecta una posibilidad de ser universales a través del diálogo, esto es, sin pretender ser demasiado rápidamente universales” (SEP, 2006 bis, p. 63).

La interculturalidad, por su acción y significado, se opone a las prácticas monopolizadoras y concentradoras. Su accionar limita, en esencia, los purismos ideológicos, los fundamentalismos y la discriminación. Pone al descubierto la iniquidad social y, mediante el diálogo y el juicio crítico, propone acciones para su disminución. La interculturalidad, luego entonces, enriquece a una

sociedad lejos de empobrecerla o, como afirmaban los nacionalismos a ultranza, no deslegitima al Estado ni lo debilita y si muy por el contrario. “El reconocimiento mutuo de los participantes en el diálogo intercultural se basa en la existencia real de diferencias y en la simetría de poder en las relaciones entre las culturas, así como en el aprendizaje y ejercicio de una tolerancia reflexiva que favorezca la auténtica convivencia intercultural” (SEP, 2006 bis, p. 15).

Se debe reconocer que la interculturalidad forma parte de los saberes, la historia y tradiciones de todas las culturas involucradas. No existe, desde esta perspectiva, una cultura mayor o mejor que otra, en este sentido, todos los saberes que emanan e integran una cultura, no son estáticos, son dinámicos y se enriquecen mediante el dialogo con los demás saberes. No es posible, considerar que dichos saberes son recetas únicas e inamovibles. Son jerarquías de conocimientos acumulados que mueven las formas de actuación de una comunidad o un pueblo aun cuando los mismos no se encuentren plasmados en libros o manuales y sí en el imaginario colectivo y cognitivo de un conglomerado. Esta misma circunstancia aplica para el caso de la lengua que es el motor transmisor de experiencias y forma de interpretarse a sí mismo y al mundo.

Este espacio intercultural, idóneo por cierto, debe ser conquistado. No puede pensarse que no existan discursos, fuerzas, actores e intereses comprometidos con mantener el estatus de las cosas y la hegemonía de una cultura y su visión. En este sentido se ubican, particularmente, ciertas tendencias hacia el multiculturalismo que promueven la “aceptación” de las diversas culturas pero en un espacio donde no exista ni “mezcla” ni “asimilación” de las mismas, por parte de la cultura dominante. Parte de lo antepuesto se ubica en los, por llamarlos de alguna manera, neo discursos homogenizantes derivados de las tendencias globalizadoras, en los cuales existe un proceso de transferencia ideológica en la cual pervive, ahora no en función del Estado sino del mundo global, una visión única en donde las culturas locales no tienen futuro. Cabría decir que tampoco lo tendrían, algunas culturas nacionales que no empatan con la idea occidentalizadora de las políticas globales derivadas de los centros de poder.

El diálogo intercultural que permita construir lo universal, debe integrar y comprender lo local. Exige partir de la cotidianidad, de la pluralidad y de una visión horizontal en donde caben todas las culturas. En tal sentido, lo intercultural se encuentra atado a la historia de los pueblos. Una sociedad y un Estado integrado no pueden partir del divorcio de las culturas que lo integran en búsqueda de una pureza que no existe ni existirá. Muy por el contrario, deberá privilegiar el contacto y el diálogo intercultural para propiciar una riqueza que lo impulse hacia el futuro. “Con ello nosotros vamos descubriendo que nuestras propias tradiciones no bastan para ser lo que realmente quisiéramos o debiéramos ser. Tenemos la obligación, por tanto, de recuperar la memoria de lo mejor de las tradiciones con las que dialogamos][...pues...][en un marco de verdadero intercambio intercultural la respuesta no puede ser otra que la de todos, ya que se trata de lograr un mejoramiento mutuo y compartido” (SEP, 2006 bis, p. 80).

Por último, y para concluir este apartado, es importante subrayar la importancia de hallarse atentos ante los discursos que bajo una pretendida interculturalidad, esconden intereses y objetivos contrarios a la misma. En este sentido, invariablemente se deben tener presentes las condiciones y los contextos en los cuales se generan, además de analizar las condiciones sociales, políticas y culturales del o los emisores. Habremos de comprender que dado el carácter

polisémico del término “intercultural”, no por sí mismo sino por su uso, puede ser utilizado para definir cosas distintas o “enriquecer” los discursos políticos en función de las tendencias, sobre todo educativas, consideradas como una moda, cosa esta última que, en parte, abordaremos a continuación.

II. Interculturalidad y educación

La educación intercultural, particularmente en el ámbito superior, es de reciente abordaje y creación en nuestro país. Se puede afirmar que es un modelo educativo poco analizado y, por ende, el aparato crítico existente es escaso y en cierta forma, se encuentra en proceso de generación. Pese a lo anterior, de acuerdo con Mateos (2009), se han identificado por lo menos dos vertientes significativas del discurso intercultural dentro del ámbito educativo. Una de ellas tiene que ver con los trabajos e intereses de diversas organizaciones no gubernamentales que, en cierta medida, recogen las inquietudes de distintos grupos sociales, así como los derivados de su contraparte; las instituciones gubernamentales.

Esta vertiente se ubica dentro de lo que se podría definir como de orden político. La segunda tiene un corte académico y se encuentra representada por los movimientos magisteriales, ciertas instituciones educativas y diversos actores procedentes del campo educativo. “En ambas podemos percibir una noción de interculturalidad construida o delimitada a partir de los intereses de los propios actores, asimismo, como una categoría que debe su existencia a un dominio de relaciones ya sean indígenas o no, o como una categoría discursiva construida por “los blancos” (Cavalcanti-Schiel 2007) para explicar o integrar a “los indígenas” (Mateos, 2009, p. 7).

Dentro de los afluentes políticos pervive aún una visión de la interculturalidad donde ésta se superpone o entrelaza con el indigenismo como ideología y acción, sin comprender que ambas son posturas distintas y la mayoría de las veces contradictorias. El indigenismo como tal forma parte de las acciones integradoras del Estado. Deriva de una postura única y homogenizadora donde los pueblos y las cuestiones indígenas son un mal que debe tener un cauce institucional sin concebir en verdad sus particularidades y necesidades. Dentro de la postura indigenista, la cultura se estereotipia y posee tintes puramente locales y folclóricos sin llegar a la realidad del problema y mucho menos permitir una postura crítica. Es, por lo tanto, una postura puramente instrumental donde la castellanización y la eliminación del analfabetismo, siguen siendo el problema central en la búsqueda de integrar a los pueblos indígenas a la cultura general nacional.

Por cuanto a la vertiente magisterial y educativa, ésta se enmarca en una visión más crítica que propugna por eliminar el paternalismo estatal, tratando que se reconozca la pluralidad y la equidad en el trato y concepción de las culturas locales. Desde esta perspectiva, lo intercultural se encuentra asociado a lo interdisciplinario y a las prácticas horizontales y democráticas que deben prevalecer en una sociedad moderna e integrada. Trata de asociarse con prácticas pedagógicas alternativas que reconozcan las diferencias existentes entre los sujetos motivo de enseñanza y de aprendizaje. Su visión de lo educativo se ubica muy lejos de las prácticas totalizadoras y reconoce la diversidad procurando poner énfasis en lo interactivo y la participación constante y respetuosa entre los actores del fenómeno educativo.

De esta manera, considerando ambas posturas, se encuentran conflictos a veces irresolubles pero que permiten ver en la práctica dos visiones y dos formas de concebir no sólo la problemática que enfrentan los pueblos y las culturas indígenas sino también dos esquemas que intentan dar una solución distinta a un mismo problema. “Así, los intereses y objetivos acerca del sentido que adquiere la interculturalidad en la educación no sólo son diferentes, sino contradictorios y antagónicos (Coronado 2006). Se generan choques culturales][...][Empleamos la noción de “interculturalidad” para analizar los cambios de significaciones, tergiversaciones y/o hibridaciones que realiza el discurso intercultural, para identificar determinadas estrategias subyacentes de sus portadores” (Mateos, 2009, p. 2). La escuela, entendida ésta desde una perspectiva amplia, se vuelve un campo de batalla donde se enfrentan, una vez más, posturas distintas a lo que debe ser la educación indígena, particularmente aquella que pretende lograr la interculturalidad. En este sentido, Sandoval y Guerra (2007), han lanzado severas críticas al modelo de Universidades Interculturales impulsadas por el gobierno mexicano ya que de conformidad con los autores.

Estas instituciones evitan, en sus fines, problematizar la ideología, la política y la economía del país, para exaltar el adoctrinamiento globalizador y reorientar los estudios culturales hacia el marketing folklórico (el ecoturismo y la traducción etnolingüística son extremadamente valorados”[...]“En especial las Instituciones de educación Superior, fundadas por la CGEIB¹ han tenido mucho cuidado en su currículum de despolitizar la economía y reducir la atención sólo al reconocimiento de las identidades marginales y la tolerancia hacia ellas (Sandoval y Guerra, 2007, p. 276).

La traslación del debate homologador *versus* el respeto a la identidad étnica y la cultura de los pueblos nativos al ámbito educativo, se traduce en una serie de propuestas divergentes que para muchos analistas estas formas de abordar la interculturalidad únicamente trasladan las propuestas del capitalismo global a una suerte de colonialismo ideológico interno. Esto es que las instituciones de educación superior creadas con este enfoque, forman parte de la lógica de la globalización, en donde el Estado reconoce y reafirma las diferencias con el fin de integrarlas a la lógica general del mismo, a la vez que resalta las particularidades de cada una de las etnias con el fin de folklorizarlas e integrarlas al proceso del mercado de una manera sutil.

Se podría decir que la mayor preocupación del Estado es dar un cauce “ordenado” a las diferencias y pretensiones de los pueblos indígenas para, de una manera elegante, integrarlas a la dinámica general propuesta desde las instituciones que guían la política educativa interna. “Las justificaciones sobre el porqué de la intervención son muchas y muy variadas, pero ninguna puede evitar formar parte de esa franja de instituciones que operan en la frontera de la diversidad con objetivos que al final de cuentas son los del Estado, que a su vez se encuentran delimitados por las políticas neoliberales de la globalización” (Sandoval y Guerra, 2007, p. 279).

Para los escritores más críticos, el modelo de universidades interculturales son, luego entonces, paliativos institucionales instrumentados por el Estado para “atender” las inquietudes de los diversos pueblos indígenas. Se parte del hecho de no reconocer otras formas para la configuración

1 Se refiere a la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

de instituciones educativas, particularmente de nivel superior, tales como las derivadas de las posturas indigenistas o los modelos autogestivos ensayados tradicionalmente por algunas comunidades.

Se acusa al Estado de imponer, una vez más, los modelos de occidentalización sin comprender en realidad la filosofía, los valores y en general la visión de los propios pueblos indígenas. Se genera, desde esta perspectiva, un choque constante entre las visiones particularistas y las universalistas donde, invariablemente, se impone la homogeneidad. Todo ello, trasladado de manera focalizada al ámbito institucional y particularmente áulico. “Por esto en estas instituciones viven en conflicto y es cotidiano, en donde gana el peso ponderado de occidente, entre razón y cultura, pensamiento y tradición, unidad nacional y pluralidad, universalidad, relativismo, comunitarismo y particularidad” (Sandoval y Guerra, 2007, p. 280).

Pese a lo antepuesto, y como ya lo habíamos comentado, existen otros actores cuya postura es más proclive a la defensa del modelo de Universidades Interculturales puesto que, argumentan, es un proyecto integrado que en verdad trata de conservar las culturas locales. Además procura, desde el Estado, generar las instituciones pertinentes para que ello ocurra, en este sentido: “la universidad intercultural se erige como una plataforma que trascenderá aquellas visiones que ven en lo indígena meros sujetos del subsidio público, pues aquí se trata de formar a sujetos completos que propongan formas de desarrollo local y fórmulas de interacción social sustentadas en los valores y las éticas de los lenguajes y culturas originarios” (González, 2006, p. 10).

Quizá una de las dudas que persiste dentro de estos actores es saber si tal proceso de interculturización tiene que proceder “desde arriba” o “desde abajo” o bien una combinación de ambas, en todo caso, no se pone en tela de juicio el modelo sino las formas con las que se ha procedido en su establecimiento. Es tal vez, un problema de participación más democrática. En todo caso, la educación intercultural en el nivel superior, con todos sus avatares, es un hecho en nuestro país tal y como se verá a continuación.

III. La educación superior intercultural en México

La educación de nivel superior con un carácter intercultural o bien orientado a tratar de abordar y, en su caso ayudar a paliar las condiciones en que se encuentran las comunidades indígenas del país, no tuvo, curiosamente, su origen en las instancias dependientes del gobierno federal. En términos cronológicos, se puede ubicar a la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) como la primera institución preocupada por los temas y la problemática indígena, particularmente en la atención del pueblo Yoreme mayo. De conformidad con el sitio Web de la UAIM (<http://www.uaim.edu.mx/historia.htm>), el proyecto de esta universidad tiene sus orígenes en experiencias educativas y antropológicas desprendidas de la fundación de la Universidad de Occidente. La primera etapa se generó dentro del Departamento de Etnología de dicha Universidad, departamento que en 1984 se transformó en el Instituto de Antropología teniendo como con sede la población de Mochicahui, municipio de El Fuerte en Estado de Sinaloa.

En sus inicios, la UAIM en ciernes, ofreció tres carreras a nivel superior. Esta etapa se limitó específicamente a dos generaciones, dado que la Universidad de Occidente perdió interés en su

financiamiento. Fue en el año 1999 que con el respaldo del Gobierno del Estado de Sinaloa, ésta misma universidad apoyó de nueva cuenta el proyecto y acordó denominar nuevamente a la dependencia como Instituto de Antropología, con el que funcionó hasta diciembre de 2001, fecha del nacimiento de la Universidad Autónoma Indígena de México ya que el 5 de diciembre de 2001, el Honorable Congreso del Estado, emitió el Decreto No, 724 de Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Indígena de México y con ello disponiendo su creación oficial. En la actualidad, la Universidad Autónoma Indígena de México cuenta con doce licenciaturas, cuatro maestrías y un doctorado.

La segunda experiencia educativa en éste ámbito, se ubica dentro de lo que podría definirse como educación privada o quizá como una Organización No Gubernamental (ONG) desprendida o alentada por ella. Sobre esta base surge el Centro Universitario Regional de Totonacapan en el Estado de Veracruz que inició en septiembre de 2000 en el municipio de Papatla. Desde sus orígenes, pretendió ser una universidad que atendiera las necesidades del entorno y tratando de promover el desarrollo regional. Se planteó, de igual manera: “ser una institución competitiva internacionalmente, formadora de profesionales comprometidos con el desarrollo de sus comunidades en un marco de respeto a la diversidad cultural, y espacio intercultural en donde confluyan dos culturas diferentes, la totonaca y la mestiza” (SEP, 2006, p. 141). El Centro Universitario Regional de Totonacapan cuenta con cuatro carreras.

Por otra parte, el 16 de enero de 2001, durante el gobierno del presidente Vicente Fox Quezada, se firma el decreto de creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Los puntos más significativos de dicho acuerdo son que:

- Nuestro país reconoce y valora la diversidad étnica, cultural y lingüística;
- La educación en las áreas indígenas en las últimas tres décadas, la calidad con equidad y pertinencia, sigue siendo un problema fundamental;
- Existe gran riqueza potencial y creativa contenida en el carácter pluricultural y multilingüe de la nación mexicana, por lo que es necesario crear una instancia que garantice que en la prestación de los servicios educativos se reconozca la diversidad étnica, lingüística y cultural de la Nación, y;
- Es de suma trascendencia para que la política educativa nacional asuma el compromiso de impulsar la construcción del rostro plural del México moderno de cara al siglo XXI.

El establecimiento de la CGEIB dependiente de la SEP, da pie al desarrollo de las demás propuestas de Universidades Interculturales en distintos estados del país, todas ellas bajo su coordinación, incluyendo la UAIM. De esta forma, de conformidad con el periódico Reforma (2007), en México existen nueve Universidades Interculturales distribuidas en los diversos estados con zonas indígenas. Sin embargo, a pesar de la existencia ya de diversas opciones educativas de nivel superior orientadas a atender las problemáticas de las diversas etnias del país, el acceso a la educación, particularmente en este nivel, es un privilegio muy lejano para los estudiantes que provienen de las comunidades indígenas. De acuerdo con algunas cifras publicadas por el

periódico Reforma (2007), únicamente 3% de los jóvenes ingresan a las universidades. Uno de los principales obstáculos es que para la incorporación de cada uno de los estudiantes, supone una erogación superior a los ingresos totales de una familia. Otro problema que se ha detectado, de manera recurrente, es la calidad de la enseñanza recibida por éste tipo de estudiantes en los niveles educativos cursados con anterioridad, lo cual supone una gran desventaja con relación a aquellos estudiantes provenientes de las zonas urbanas. Los egresados de instituciones educativas ubicadas en regiones indígenas o rurales, difícilmente logran aprobar los exámenes de selección, mismos que, constantemente, bajo la presión de los organismos internacionales tales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), se han vuelto cada vez más rigurosos.

Actualmente operan en el país seis universidades interculturales que se han ubicado en zonas indígenas. De acuerdo con la CGEIB, la matrícula de estas instituciones es de 2 mil 294 alumnos (55% mujeres). Esta cifra es particularmente baja si se toma en cuenta que en la actualidad, de acuerdo a cifras ubicadas en el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) hay en el país poco más de 550 mil indígenas de entre 20 y 24 años que, en teoría, deberían cursar el nivel superior. Por otra parte, la deserción en ese sistema de universidades es considerada como alta pues se estima que su promedio es del 16 por ciento al finalizar el primer semestre y de 21 por ciento al concluir el primer año.

Durante el año 2002, el, entonces, Secretario de Educación Reyes Tamez Guerra informó que en México únicamente uno de cada cien jóvenes provenientes de comunidades indígenas lograba ingresar al nivel universitario, de ese tiempo a la fecha, se considera que son uno de cada seis. En este sentido, afirma Sylvia Schmelkes (2003), cerca de la mitad de los indígenas que están en la escuela primaria el día de hoy representan a la primera generación de sus familias que asiste a la escuela, ello es una muestra significativa de la desigualdad educativa de la que han sido y son objeto. Esto es sin lugar a dudas una injusticia social, ya que en nuestro país la población indígena representa al menos el 10% de la población nacional. En este sentido, si el sistema educativo fuera equitativo, debería haber, por lo menos, un 10% de indígenas en la población que accede a la educación media superior y superior, ello sin contar a la población que, sin tener un origen indígena, pertenece al campesinado nacional.

La existencia de estas cifras y la completa falta de oportunidades de acceso a la educación media superior y superior es indicativo de la marginación y el racismo estructural que genera una brutal desigualdad en el sistema educativo mexicano. La apertura de las universidades indígenas e interculturales con reglas del juego diferentes a las demás instituciones de educación superior existentes, lejos de ser un privilegio o una prebenda paternalista por parte del Estado, representa una acción congruente que reconoce las limitantes que anteceden al esfuerzo de los aspirantes a la vez de buscar incrementar la presencia de los indígenas, de manera notable, en todos los niveles y ámbitos educativos, entre ellos en la educación superior.

En este sentido, expone la investigadora (Schmelkes, 2003), existen algunas estrategias para mejorar el acceso de los indígenas a la educación superior tales como el otorgamiento de becas y el establecimiento de las Universidades Interculturales en las zonas indígenas. En función de lo anteriormente descrito, la CGEIB ha llegado a la conclusión de que las Universidades Interculturales deben guiarse y regirse por los siguientes principios; formar profesionales e

intelectuales comprometidos con el progreso de sus pueblos y sus regiones; desarrollar instituciones que ofrezcan educación de alta calidad para que sus egresados puedan seguir estudiando, obtener empleo o generar su propia empresa; formar profesionales que, una vez egresados, busquen, mediante las autogestión y el arraigo, expandir cultural y económicamente la región; generar investigación sobre las culturas y las lenguas de los pueblos a los que atiende, tratando de abarcar a todas las etnias ubicadas dentro del estado de su influencia. Esto se considera una premisa fundamental y centro del quehacer académico de la institución.

La CGEIB ha determinado, como parte de las políticas a observar en las universidades dependientes de la misma, el establecimiento de mecanismos para asegurar que los alumnos indígenas cuenten con los elementos académicos necesarios para enfrentar con éxito estudios universitarios; de esta manera, se han institucionalizado algunas acciones tales como los cursos propedéuticos y el desarrollo de una atención individualizada y flexible. Por otra parte, en la generación de los planes y programas de estudio, la CGEIB ha definido que se deben conceptualizar los siguientes ejes curriculares o de desarrollo; objetivos, lengua, cultura y vinculación con la comunidad, disciplinar, axiológico, metodológico y eje de competencias profesionales. Por acuerdo de la misma Coordinación, y en consideración a las limitantes y rezagos que afectan a las comunidades indígenas del país, el acceso a esas universidades no requiere de una selección con criterios académicos puesto que se da por hecho que la educación previa ha sido deficiente. Una de las acciones a las que se avocó la CGEIB fue no sólo a la coordinación, en la operatividad académica de dichas universidades; de igual manera, fundó las bases para el establecimiento de la Red de Universidades Interculturales de México.

La REDUI o Red de Universitarias Interculturales es una propuesta promovida por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) la cual, en la actualidad, se integra por nueve universidades. La SEP a través de esta coordinación trató, y trata, de mantener un control del desarrollo académico de todas y cada una de las universidades que la integran. La CGEIB supervisa y autoriza la apertura de nuevos programas educativos propuestos por las universidades. Este centralismo ha traído como consecuencia una serie de críticas ya que para algunos investigadores se trata, una vez más, de controlar el desarrollo de este tipo de educación marginando a las comunidades que, en un momento dado, dieron pie a su origen. En este sentido, investigadores como Moisés Guitart y José Bastiani (2007) sostienen que los maestros no tienen autonomía, los planes de estudio no consideran los contextos comunitarios y tienden a ser, una vez más, monoculturales.

A pesar de lo antepuesto, consideramos que tanto el establecimiento de las diversas Universidades Interculturales, la CGEIB y la integración de la REDUI significa un avance dadas las circunstancias tanto políticas como económicas y sociales que han privado en el país desde el establecimiento de este modelo educativo. De hecho, este movimiento educativo ha sido parte y gestor, de acciones educativas que tratan de analizar y concretar un esquema educativo pertinente no sólo en nuestro país sino en Latinoamérica, lo que permitió, en su momento, organizar un primer encuentro de universidades interculturales e indígenas de América Latina, en donde participaron diversos países.

Para concluir este documento, se puede afirmar que la situación de las Universidades Interculturales y en general de la educación superior con ese carácter en los últimos años no ha mejorado mucho ya que desde el sexenio anterior (2000-2006), no se han abierto nuevas opciones educativas de nivel superior que atiendan, no sólo las observaciones de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), sino las propias necesidades de las comunidades indígenas del país. Se puede afirmar que aun cuando la CGEIB ha procurado generar las bases para una operación exitosa de este tipo de universidades, el presupuesto designado a dicha dependencia gubernamental ha disminuido considerablemente en los años 2004 y 2005, con lo cual no se cumplió el compromiso del Gobierno Mexicano ante la recomendación en materia educativa bilingüe e intercultural tal como lo describió el Relator Especial de Naciones Unidas.

En el gobierno de Fox, la política indigenista incursionó en el campo educativo superior con las universidades denominadas interculturales, así como también con el cierre del Instituto Nacional Indigenista (INI), máxima expresión del indigenismo mexicano en cincuenta años; la apertura de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CONADEPI); y la creación del Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI). Toda esta nueva política de creación de instituciones, organismos y estructuras político burocráticas se generaron dentro del contexto de la creciente lucha de los pueblos indígenas de México, y de manera particular del ascendente movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (Sandoval y Guerra, 2007, p. 275).

Por cuanto respecta al sexenio (2006-2012), en esta materia las cosas se mantuvieron, en lo general, estancadas en el mejor de los casos, ya que la reducción del presupuesto dirigido al ámbito educativo ha sido constante y, dadas las circunstancias de crisis económica actual, difícilmente tal tendencia va a cambiar. Tal perspectiva, se espera, sea similar en la actual administración federal (2012-2018) puesto que el actual programa sectorial de educación solamente dedica una línea a este modelo educativo, no explicitando a detalle lo que se pretende hacer.

IV. A manera de colofón

El presente texto forma parte de un documento mucho más amplio: “**Estudio de factibilidad para la apertura de la Universidad Indígena² del Estado de Hidalgo**”. Tal estudio, fue financiado por una ONG ubicada en el Valle del Mezquital, valle que abarca diversos municipios del centro-occidente del Estado de Hidalgo, México. La ONG correspondiente financió el estudio a la vez de conseguir la donación de los terrenos donde se asentaría tal universidad. Es importante indicar que el Valle del Mezquital se encuentra poblado en su mayoría por descendientes de la etnia ñaño y es una zona particularmente sensible a las condiciones económicas, políticas y sociales que privan en su entorno. Es en conclusión, una población y una región altamente politizada.

A pesar de tener ya todas las condiciones para dar inicio a la construcción de las instalaciones y el estreno, aún en medios provisionales, de la operación de la Universidad. Más aún cuando se tenían ya varios años solicitando ante instancias estatales y federales su apertura, el gobierno

² Posteriormente, y con base en la discusión de diversos enfoques, se determinó que debiese llamarse Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UIEH).

estatal decide poner en práctica tal proyecto pero en un punto geográfico y político diametralmente opuesto (la zona oriental) donde se ubica un núcleo de población indígena (Tepehua), mucho más reducido que el Ñaňu, menos politizado y más flexible en su manejo. De esta manera, en septiembre del 2012 se abre en el municipio de Tenango de Doria la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo, siendo con ello la número diez, la última en ser inaugurada y una muestra más de como el Estado manipula a su libre albedrío este tipo de educación, instituciones y, en general, su manejo sobre las condiciones de los pueblos y las culturas indígenas en el país.

Bibliografía

- Barrón Pastor, Juan Carlos. (2008) *¿Promoviendo relaciones interculturales? Racismo y acción afirmativa en México para indígenas en educación superior*. Disponible en: http://www.cemca.org.mx/espagnol/affich_trace.php?id=247
- Cayetano García, Erica. (2009). *Desafíos de las universidades interculturales para el desarrollo de las comunidades*. Disponible en: <http://www.google.com.mx/search?hl=es&q=Desaf%C3%ADos+de+las+universidades+interculturales+para+el+desarrollo+de+las+comunidades&meta=&aq=f&oq=>
- Dietz, Gunther y Mendoza Zuany, Guadalupe Rosa. (2008). *Interculturalizando la educación superior?* Disponible en: http://www.cemca.org.mx/espagnol/affich_trace.php?id=247
- Dimas Huacuz, Berta. (2005). *Interculturalidad de papel*. Disponible en: <http://www.observatorio.org/colaboraciones/2008/INTERCULTURALIDADPAPEL%20-%20BerthaDimas26feb08.html>
- González Ortiz, Felipe. (2006). *Breve recuento de la primera universidad intercultural de México* Disponible en: redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/461/46130202.pdf
- Guitart, Moisés Esteban y Bastiani Gómez, José. (2007). *Un modelo educativo de educación superior. Las universidades interculturales de México* Disponible en: dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2498396
- Mateos Cortés, Laura Selene. (2009). *Un análisis de los discursos interculturales a través de la migración de discursos académicos y políticos hacia actores educativos: el caso de Veracruz* Disponible en: www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at12/PRE1178733218.pdf
- Mato, Daniel. (2007). *Interculturalidad y educación superior: diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas*. Disponible en: www.ucentral.edu.co/NOMADAS/nunme-ante/26-30/nomadas27/5-INTERCULTURALIDAD.pdf
- ONU. (2003). *Cuestiones indígenas. Derechos Humanos y cuestiones indígenas. Informe del Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas, Sr. Rodolfo Stavenhagen. Misión a México*. Disponible en: http://www.amdh.com.mx/ocpi_/educacion/docs/Cap5.pdf
- Reforma.com (2007). *Excluye a indígenas educación superior*. Disponible en: <http://busquedas.gruporeforma.com/utilerias/imdservicios3W.DLL?JSearchformatS&file=MEX/REFORM01/00871/00871878.htm&palabra=unam&sitereforma>
- Rosado May, F. J. (2007). *Universidad intercultural Maya de Quintana Roo*. Disponible en: www.seyc.gob.mx/uimqroo/historia.pdf

- Schmelkes, Sylvia. (2003). *Educación superior intercultural el caso de México*. Disponible en: http://www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/La_educ_sup_indigena.pdf
- Sandoval Forero, Eduardo Andrés. (2009). *Universidades indígenas: otro modelo de saberes*. Disponible en: www.insumisos.com/lecturasinsumisas/UNIV%20INDIGENA%20MEXICO.pdf
- Sandoval Forero, Eduardo Andrés y Guerra García Ernesto. (2007). *La interculturalidad en la educación superior en México*. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/461/46130203.pdf>
- SEP. (2001). *Decreto de creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP*. Disponible en: <http://www.inali.gob.mx/pdf/decreto-CCGEIB-SEP.pdf>
- SEP. (2006). *Experiencias innovadoras en educación intercultural*. Disponible en: http://eib.sep.gob.mx/files/experiencias_innovadoras_2.pdf
- SEP. (2006b). *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. Disponible en: http://eib.sep.gob.mx/files/reflexiones_fornet.pdf
- Tortosa, María José. (2005). *La agenda hegemónica, amenaza a la universidad intercultural*. Disponible en: www.iudesp.ua.es/documentos/urelva.pdf

Análisis de los distintos enfoques del paradigma del diseño universal aplicado a la educación

Analysis of different approaches of universal design paradigm applied in education

Ingrid Sala Bars*, Sergio Sánchez Fuentes**, Climent Giné Giné*** y Emiliano Díez Villoria****

Recibido: 12-10-2013 Aceptado: 28-11-2013

Resumen

El paradigma del *Diseño Universal* tiene una rica historia referente a su aplicación en el ámbito de la arquitectura, pero actualmente también se está aplicando en los procesos instructivos tanto en la educación obligatoria como en la superior. En el ámbito educativo, a lo largo de las últimas décadas, se ha venido utilizando con diferentes enfoques: Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2011; Rose y Meyer, 2000, 2002, 2005), Diseño Instruccional Universal (Bryson, 2003; Silver, Bourke y Strehon, 1998), Diseño Universal para la Instrucción (Roberts, Park, Brown y Cook, 2011; Scott, McGuire y Shaw, 2001) y Diseño Universal en Educación (Burgstahler, 2007). Si bien cada uno de estos enfoques difiere en la descripción del concepto o en el número de principios, todos tienen un objetivo común, lograr la plena participación de todos los estudiantes, incluyendo a los estudiantes con discapacidad, en los procesos de enseñanza (currículum, métodos de enseñanza y evaluaciones). Se pretende enseñar a una población de estudiantes cada vez más diversa y, de esta manera, garantizar la inclusión de todos los estudiantes. Este artículo describe y resume los diferentes enfoques con la intención de presentar un documento estructurado para que la comunidad educativa y la científica dispongan de medios suficientes para aplicarlos de manera adecuada en su actividad académica y investigadora, respectivamente. Para ello, cada principio es descrito con una misma estructura. En primer lugar, se presenta el concepto con su definición y el centro o institución de referencia para cada uno de ellos y, en segundo lugar, se describen los principios en los que se apoya cada uno de los enfoques junto con sus principales características y ámbitos de aplicación. Finalmente, a modo de resumen junto con las conclusiones, se presenta una tabla donde se compilan los enfoques junto con las publicaciones de referencia para cada uno de ellos.

Palabras Clave: diseño universal, aprendizaje, instrucción, educación inclusiva, discapacidad

* Doctora en Psicología por la Universidad Ramón Llull de Barcelona. Profesora asociada de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y de la Esport Blanquerna de la Universitat Ramon Llull. ingridsb@blanquerna.url.edu

** Doctor en Educación por la Universidad de Salamanca. Es profesor ayudante doctor del Departamento de Educación de la Universidad Católica de Murcia (UCAM)

*** Doctor en Psicología por la Universidad de Barcelona. Profesor Titular de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y de la Esport Blanquerna de la Universitat Ramon Llull. climentgg@blanquerna.url.edu

**** Doctor en Psicología por la Universidad de Salamanca. Profesor Titular de Universidad en la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca

Abstract:

The Universal Design paradigm has been applied in education over the last decades using different approaches: Universal Design for Learning (CAST, 2011; Rose y Meyer, 2000, 2002, 2005), Universal Instructional Design (Bryson, 2003; Silver, et al., 1998), Universal Design for Instruction (Roberts et al., 2011; Scott, et al., 2001), Universal Design in Education (Burgstahler, 2007). Despite the fact these approaches differ in the description of the concept and the number of principles, all of them have a primary goal. They provide full participation of all students, including those with disabilities, in the teaching-learning process (curriculum, methods and assessments). The aim is to include, and teach, a more diverse student population. This article describes and summarizes the different approaches used, as a tool for the educational community and their teaching. In this way, each principle is described with the same structure. First, we present the concept with its definition and its center or institution and, secondly, we describe the principles with the main features and application areas. Finally, as a summary, we present a table with the approaches and their main publications.

Keywords: universal design, learning, instruction, inclusive education, disability

Introducción

A lo largo de las últimas décadas se ha venido desarrollando una nueva corriente en educación que deriva de la aplicación de los principios del Diseño Universal (Mace, 1985; Preiser y Ostrosff, 2001; Story, 2011), en su término original en inglés, Universal Design, en un intento por lograr que el proceso de enseñanza y aprendizaje que se lleva a cabo en las escuelas, institutos y universidades tenga en cuenta al máximo número de estudiantes posibles, independientemente de cuáles sean sus características o situaciones personales. Teniendo en cuenta que la educación inclusiva –marco en el que se podría integrar este nuevo paradigma- tiene un largo recorrido en nuestro sistema educativo y es ampliamente conocida por los profesores y maestros (Martínez, De Haro y Escarbajal, 2010), la corriente del Diseño Universal aplicada a la educación todavía no ha logrado la difusión necesaria para que sea tenida en cuenta en las planificaciones educativas que se llevan a cabo en la enseñanza en España. Si bien, es un concepto creado y desarrollado en los Estados Unidos y Canadá, donde tiene una notoria influencia en la actualidad en las políticas y metodologías educativas, desgraciadamente no se ha conseguido dicha relevancia en nuestro país y en el idioma castellano en general. Es, por tanto, propósito de este artículo difundir este nuevo paradigma educativo, que basado en numerosos estudios y avalado por diferentes centros de investigación de reconocido prestigio a nivel mundial, es esencial para cumplir con las actuales normativas en materia de inclusión educativa para los estudiantes con dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Durante el proceso de creación de este nuevo paradigma educativo han ido surgiendo, especialmente dentro del contexto anglosajón, distintos enfoques aplicativos con diferentes y parecidas denominaciones. Esta diversidad terminológica junto con la similitud semántica, a menudo, conlleva dificultades de traducción y, sobretodo, mucha confusión a la hora de comprender las particularidades de cada uno de estos enfoques.

Este artículo tiene como objetivo fundamental aclarar la procedencia de los mismos, junto con sus principales autores, centros de referencia y principios, que rigen cada uno de los enfoques. Para ello, se describirán los principales enfoques de la aplicación del Diseño Universal a la educación. Si bien estos conceptos son ampliamente descritos en la literatura anglosajona, en castellano desgraciadamente se no dispone de documentos de referencia que describan y aclaren las principales teorías y principios que rigen este enfoque educativo.

A continuación se presentan los cuatro principales enfoques que han surgido desde la aparición del concepto de Diseño Universal y su posterior aplicación al ámbito educativo. Estos enfoques son: (a) Diseño Universal para el Aprendizaje; (b) Diseño Instruccional Universal; (c) Diseño Universal para la Instrucción; y (d) Diseño Universal en Educación.

Finalmente se presenta una tabla en la que se resumen de manera esquemática todos los conceptos, junto con los principales autores y principios, además de las publicaciones donde están descritas las investigaciones que justifican cada uno de ellos. Además se identifican los principales centros donde se trabajan y desarrollan los distintos enfoques.

Diseño Universal para el Aprendizaje

El *Universal Design for Learning* o en su traducción al castellano, Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), es un concepto y marco teórico que fue desarrollado por el *Center for Applied Special Technology* (CAST) en EEUU, durante la década de los años 90. Este centro ha venido desarrollando paralelamente al concepto del Diseño Universal para el Aprendizaje numerosas herramientas y materiales centrados en los tres principios fundamentales del DUA:

- Proporcionar múltiples formas de representación (el *qué* de la educación)
- Proporcionar múltiples formas de acción y expresión (el *cómo* de la educación)
- Proporcionar múltiples formas de participación (el *quién* de la educación).

Estos tres principios están basados en numerosos estudios empíricos, especialmente en áreas como las neurociencias y la pedagogía (Meyer y Rose, 2005, 2006, 2009; NCUDL, 2012, Rose y Meyer, 2000, 2002). Entorno a estos tres principios, CAST ha descrito las *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje*, un documento en el que se describen para cada principio una serie de pautas y puntos de verificación que sustentan la puesta en práctica del DUA (Sánchez y Díez, 2013).

El DUA es un marco que aborda el principal obstáculo para fomentar aprendices expertos en un entorno de enseñanza: el currículo inflexible (CAST, 2011). DUA significa un nuevo marco para el currículum que permite realizar mejoras en el acceso a la educación por parte de todos los estudiantes, especialmente los estudiantes con discapacidad (Hitchcock, Meyer, Rose y Jackson, 2002). El DUA tiene en cuenta la diversidad de los estudiantes proporcionando flexibilidad en objetivos, contenidos, materiales y evaluación. Esto permite a los profesionales del sector educativo ofrecer variabilidad en la manera de enseñar en las aulas. El currículo que se crea teniendo en cuenta el marco de DUA, desde el principio se diseña teniendo en cuenta las

necesidades de todos los estudiantes (NCUDL, 2012). La estructura del DUA otorga flexibilidad gracias a permitir la personalización de la enseñanza, de modo que cada estudiante disponga de los recursos necesarios adaptados a sus circunstancias y características personales. Un currículum diseñado universalmente está específicamente diseñado para atender a una gran diversidad de estudiantes con un amplio rango de habilidades sensoriales, motorices, cognitivas, afectivas y lingüísticas (Hitchcock y Stahl, 2003).

Diseño Instruccional Universal

El término Diseño Instruccional Universal (DIU), *Universal Instructional Design* (UID) en inglés, fue propuesto por primera vez por Silver, et al. (1998). Este concepto es posterior al Diseño Universal para el Aprendizaje y se podría tratar, como menciona Bryson (2003), de una adaptación de este, fruto de una relectura o reinterpretación junto a los siete principios del Diseño Universal. A pesar de que en su esencia parte prácticamente de las mismas premisas, la materialización en principios deviene sensiblemente diferente. En la mayoría de Universidades (*University of Guelph, Georgian College, Brock University, University of Queens*, entre otras) el UID se concreta en los siete principios siguientes:

1. Accesible e imparcial en todas las partes. Que proporcione los mismos significados de uso cuando sea posible o equivalentes cuando no lo sea.
2. Consistente y sencillo. Eliminando complejidades innecesarias sea cual sea la experiencia, los conocimientos, las capacidades o el nivel de concentración de los estudiantes.
3. Proporciona flexibilidad en la presentación, la participación y el uso. Adaptable a un amplio rango de habilidades y en la elección de los métodos para participar en el curso.
4. Explícitamente presentado y fácilmente percibido. La información esencial debe ser presentada de forma efectiva. Se debe maximizar el uso de los medios de comunicación.
5. 5. Proporciona un entorno de aprendizaje de apoyo. La instrucción se anticipa a las diferencias individuales de aprendizaje. Con voluntad de ser acogedora e inclusiva.
6. Minimiza el esfuerzo físico y los requerimientos.
7. Asegura un espacio que se adapte a los estudiantes y a los métodos de enseñanza. Espacio, postura, medidas, manipulaciones, etc.

Este concepto tiene muchas más difusión en Canadá que en Estados Unidos de Norte América, no obstante algunas universidades de este último país también tiene una gran aceptación. Es el caso de la *University of Minnesota*, donde encontramos el concepto Diseño Instruccional Universal aplicado a los estudios universitarios como un conjunto de ocho principios:

1. Crear un clima de bienvenida en clase. Mostrarse abierto a las posibles dudas de los estudiantes y ofrecer apoyo y orientación a los estudiantes cuando sea necesario.

2. Determinar los contenidos esenciales del curso. Es fundamental determinar exactamente qué deberán ser capaces de hacer y saber los estudiantes al finalizar la asignatura. De esta manera los estudiantes pueden valorar más fácilmente cuáles serán sus necesidades de aprendizaje.
3. Proporcionar expectativas claras y feedback. Es importante recordar los objetivos esenciales en cada clase. Existen estudiantes que olvidan fácilmente el contenido del curso, sea por dificultades auditivas, barreras comunicativas o por dificultades de atención. Crear un programa claro en formato impreso y on-line puede ayudar mucho.
4. Explorar caminos para incorporar apoyos naturales para el aprendizaje. El profesor puede integrar algunos soportes naturales en clase, como por ejemplo el aprendizaje cooperativo, para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.
5. Utilizar distintos métodos de instrucción. Para garantizar que todo los estudiantes puedan superar con éxito el proceso educativo se debe utilizar distintos métodos de enseñanza (por ejemplo, usar múltiples ejemplos para un concepto, explicar como relacionar los nuevos conceptos con los adquiridos, ofrecer trabajo en grupo, proporcionar feedback constante, clases prácticas, etc.)
6. Proporcionar distintas vías para que los estudiantes puedan demostrar su conocimiento. Dar opciones para escoger el formato de presentación de los trabajos o demostrar el logro de competencias en base a las capacidades de cada estudiante.
7. Utilizar tecnología para mejorar las oportunidades de aprendizaje. La tecnología es esencial para facilita a todos los estudiantes el acceso al aprendizaje. Por este motivo, es importante estar al día de los cambios tecnológicos e intercambiar experiencias con otros docentes.
8. Alentar los contactos profesor-estudiante. Mediante este principio se pretende fomentar acciones que favorezcan la relación entre el profesorado y el estudiante, como por ejemplo, facilitando espacios de encuentro y discusión, fomentando la tutorización, etc.

Diseño Universal para la Instrucción

El *Universal Design for Instruction*, o en su traducción al castellano el Diseño Universal para la Instrucción (DUI), es un concepto o marco relativamente nuevo en la educación centrada en la universidad (Roberts et al., 2011). El DUI tiene su principal desarrollo en la *University of Connecticut* (Estados Unidos), y más concretamente en el *Center on Postsecondary Education and Disability* y el *Center for Students with Disabilities*. Ambos centros trabajan conjuntamente en un proyecto que sienta las bases del DUI. Scott et al., (2001) proponen este concepto basado en los siete principios del Diseño Universal -(i) Igualdad de uso, (ii) Flexibilidad, (iii) Simple e intuitivo, (iv) Información fácil de percibir, (v) Tolerante a errores, (vi) Escaso esfuerzo físico y (vii) Dimensiones apropiadas- añadiendo dos nuevos principios centrados en aspectos educativos. Estos dos principios son (Scott et al., 2001):

(a) Comunidades de aprendizaje. Los procesos de enseñanza deben promover interacción y comunicación entre los estudiantes y entre estudiante y profesor.

(b) Clima de enseñanza acogedor e inclusivo. La instrucción debe ser diseñada para ser acogedora e inclusiva. Todos los estudiantes deben tener altas expectativas de progreso.

Como bien señala Pliner y Johnson (2004), el DUI pretende expandir las metodologías instruccionales para que todos los estudiantes con discapacidad y aquellos que tienen diversas necesidades de aprendizaje logren un acceso en igualdad de oportunidades en el proceso educativo.

Como característica fundamental y diferenciadora de otros conceptos como por ejemplo el Diseño Universal para el Aprendizaje, el Diseño Universal para la Instrucción está enfocado única y exclusivamente al ámbito universitario.

Diseño Universal en Educación

Como bien señala Ruiz, Solé, Echeita, Sala, y Datsira (2012), el enfoque de Diseño Universal en Educación (DUE) no se puede considerar como un paradigma en sí mismo de la misma envergadura que los anteriormente descritos. El DUE tiene su principal desarrollo en el proyecto denominado “*Do-it*”, en el *Center for Universal Design in Education*, perteneciente a la *University of Washington*, EEUU.

Burgstahler (2007) define este paradigma de la siguiente manera: “*El Diseño Universal en Educación proporciona un marco filosófico para diseñar un rango general de productos y ambientes educativos*”. El DUE aplica los siete principios del Diseño Universal al proceso educativo teniéndolos en cuenta a la hora de diseñar todos los aspectos relacionados con la educación. De este modo el DUE tiene en cuenta el diseño no solo de los currículos, sino que analiza otros factores como las salas de informática; software educativo que se usa en clase, las bibliotecas, los laboratorios de ciencias, el alojamiento universitario, las páginas web, etc.

La fundamental diferencia que se puede encontrar entre Diseño Universal en Educación y Diseño Universal para el Aprendizaje, -que es con el que más comúnmente se confunde-, es la utilización de la palabra “*educación*” que conllevaría una concepción más amplia que “*aprendizaje*” en lo que a número de procesos y situaciones se refiere.

Conclusiones

En los últimos años, tanto a nivel nacional como internacional, las políticas y filosofías educativas vinculadas a la atención a la diversidad apuntan, cada vez con más fuerza, hacia la creación de procesos de enseñanza y aprendizaje basados en los principios del Diseño Universal. Así pues, la comunidad educativa se encuentra ahora ante un nuevo paradigma pedagógico para afrontar la atención a la diversidad dentro de las aulas. En el intento de comprender este nuevo paradigma se presentan algunas dificultades debido a las distintas denominaciones y enfoques que tiene. Por esta razón, se ha creído esencial identificar cada uno de estos enfoques para que no exista confusión. Como se ha expuesto a lo largo de este documento, el paradigma del Diseño Universal

aplicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje tiene cuatro grandes enfoques: (a) Diseño Universal para el Aprendizaje; (b) Diseño Instruccional Universal; (c) Diseño Universal para la Instrucción; y (d) Diseño Universal en Educación. Todos ellos, como se puede observar en la tabla 1, constan de distintos principios y orígenes, pero persiguen el mismo objetivo: romper las barreras de aprendizaje presentes en los procesos de enseñanza para que todos los estudiantes, sean cuales sean sus particularidades, puedan acceder en igualdad de oportunidades a un currículum común sin la necesidad de realizar adaptaciones individuales logrando de esta manera una educación lo más inclusiva posible.

Tabla I. Resumen de los principios que constituyen cada uno de los distintos enfoques sobre el paradigma del Diseño Universal aplicado a la educación.

Términos	Diseño Universal para el Aprendizaje (<i>Universal Design for Learning</i>)	Diseño Instruccional Universal (<i>Universal Instructional Design</i>)		Diseño Universal para la Instrucción (<i>Universal Design for Instruction</i>)	Diseño Universal en Educación (<i>Universal Design in Education</i>)
Principios	Proporcionar múltiples formas de representación	Accesible e imparcial en todas las partes	Crear un clima de bienvenida en clase	Uso equitativo	Uso equitativo
	Proporcionar múltiples formas de acción y expresión	Consistente y sencillo	Determinar los contenidos esenciales del curso	Uso flexible	Uso flexible
	Proporcionar múltiples formas de participación	Flexible en la presentación, participación y uso	Proporcionar expectativas claras y de feed-back	Uso intuitivo y simple	Uso intuitivo y simple
		Explícitamente presentado y fácilmente percibido	Explorar caminos para incorporar el soporte natural para el aprendizaje	Información perceptible	Información perceptible
		Proporciona un entorno de aprendizaje de soporte	Utilizar distintos métodos de instrucción	Tolerancia al error	Tolerancia al error
		Minimiza el esfuerzo y los requerimientos	Proporcionar distintas maneras de demostrar los conocimientos	Bajo esfuerzo físico	Bajo esfuerzo físico
		Asegura espacios que se acomodan	Utilizar la tecnología para mejorar las oportunidades de aprendizaje	Medidas y espacios adecuados	Medidas y espacios adecuados
			Alentar los contactos facultad-estudiante	Comunidades de aprendizaje	
				Clima de enseñanza acogedor e inclusivo	

Centros de Aplicación	Center for Applied Special Technology (CAST)	Georgian College; Brock University; University of Queens; University of Guelph	University of Minnesota	University of Connecticut; University of Wisconsin-Milwaukee	University of Washington;
Principales autores y publicaciones	Rose y Meyer (2000, 2002, 2006)	Silver, Bouke y Strehorn (1998); Bryson (2003); Palmer (2003)	Higbee (2003)	Scott, Shaw y McGuire (2003)	Burgstahler (2002)

Fuente: Elaboración propia

No obstante, también es importante remarcar que la educación está necesitada de enfoques válidos y contrastados que avalen las metodologías educativas que favorecen a todos los estudiantes. En este sentido, desde hace años se viene mencionando reiteradamente la necesidad de realizar estudios que validen la implementación del diseño universal aplicado a la educación dada la falta de investigaciones específicas en este ámbito. Hall, en el año 2002, ya apuntaba que a pesar de que existiera un número importante de experiencias donde se hubiera implementado este paradigma de forma satisfactoria era manifiesta una gran falta de estudios e investigaciones científicas sobre la evidencia de la efectividad de este nuevo paradigma pedagógico. Dos años más tarde, Stahl (2004), en el prólogo del libro “Best Practices for Access and Retention in Higher Education” (Duranczyk, Higbee y Britt Lundell, 2004), señalaba que en la próxima década, el paradigma del diseño universal aplicado a la educación habría de construirse sobre la efectividad de los programas diseñados. Abbate-Vaugh, en el año 2008, sigue apuntando que: “Se necesita más investigación en las estrategias proactivas desplegadas por las instituciones, así como la investigación específica sobre los logros académicos de la implementación del diseño universal” (p. 22). Desafortunadamente, parece que esta falta de estudios referidos a cuantificar las aportaciones y la eficacia del diseño universal aplicado a la educación todavía resulta plenamente vigente a día de hoy.

Confiamos que esta revisión teórica ayude a conocer, clarificar y reflexionar sobre la aplicación de los principios del diseño universal en el ámbito educativo y anime a los profesionales de la educación a realizar estudios con rigor científico para contribuir a la necesaria validación de este nuevo paradigma pedagógico. Sin duda, todo ello servirá para crear procesos de enseñanza y aprendizaje que garanticen la igualdad, la equidad y la excelencia educativa a todos los estudiantes.

Bibliografía

- Abbate-Vaughn, J. (2008). Admisión, apoyo y retención de estudiantes no tradicionales en carreras universitarias. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (Reice), 6 (3), 7-35. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol6num3/art1.pdf>
- Bryson, J. (2003). *Universal Instructional Design in Postsecondary Settings. An implementation guide*. Learning Opportunities Task Force. Richmond Hill. Recuperado de <http://www.loft.ca>
- Burgstahler, S. (2002). Universal Design of distance Learning. *Information Technology and Disabilities Journal*, XIII(1). Retrieved from <http://easi.cc/itd/volume8/number1/burgstah.html>
- Burgstahler, S. (2007). Universal Design in Education: Principles and Applications. Retrieved from http://www.washington.edu/doit/Brochures/Academics/ud_edu.html
- Burgstahler, S., & Cory, R.C. (eds.). (2008). *Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice* (Harvard Education Press.). Cambridge, MA.
- CAST. (2011). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Wakefield, MA. Retrieved from [http://www.udcenter.org/sites/udcenter.org/files/UDL_Guidelines_Version_2.0_\(Final\)_3.doc](http://www.udcenter.org/sites/udcenter.org/files/UDL_Guidelines_Version_2.0_(Final)_3.doc)
- Duranczyk, I. M., Higbee, J. L. y Lundell, D. B. (Eds.) (2004). *Best Practices for Access and Retention in Higher Education*. Minneapolis: Center for Research on Developmental Education and Urban Literacy, General College, University of Minnesota.
- Hall, T. (2002). *Differentiated Instruction*. Wakefield (Massachusetts): National Center on Accessing the General Curriculum. Recuperado de http://www.cast.org/publications/ncaac/ncaac_diffinstruc.html
- Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D., & Jackson, R. (2002). Providing New Access to the General Curriculum. Universal Design for Learning. *TEACHING Exceptional Children*, 35(2), 8–17.
- Hitchcock, C., & Stahl, S. (2003). Assistive Technology, Universal Design, Universal Design for Learning: Improved learning opportunities. *Journal of Special Educational Technology*, 19(4), 45–52.
- Mace, R. (1985). Universal Design, Barrier Free Environments for Everyone. *Designers West*.
- Martínez, R., De Haro, R., & Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 149–164.
- McGuire, J., Scott, S., & Shaw, S. (2006). Universal Design and Its Applications in Educational Environments. *Remedial and special education*, 27(3), 166–175.
- Meyer, A., & Rose, D. (2005). *The Universally Designed Classroom: Accessible Curriculum and Digital Technologies* (Rose, D., Meyer, A. y Hitchcock, C.). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Meyer, A., & Rose, D. (2006). *A Practical Reader in Universal Design for Learning* (Rose, D. y Meyer, A.). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Meyer, A., & Rose, D. (2009). *A Policy Reader in Universal Design for Learning* (Gordon, D., Gravel, J. y Schifer, L.). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- National Center for Universal Design for Learning. (2012). UDL Guideline - Version 2.0. Retrieved from <http://www.udcenter.org/aboutudl/udlguidelines>
- Palmer, J. (2003). *Universal Instructional Design Implementation Guide*. Teaching Support Services. lotF, Government of Ontario.
- Pliner, S., & Johnson, J. (2004). Historical, theoretical, and foundational principles of universal instructional design in higher education. *Equity & Excellence in Education*, (3), 105–113.

- Preiser, W., & Ostrosff, E. (2001). *Universal Design Handbook (eds.)* (1st ed.). New York: McGraw Hill.
- Roberts, K., Park, H., Brown, S., & Cook, B. (2011). Universal Design for Instruction in Postsecondary Education: A Systematic Review of Empirically Based Articles. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(1), 4–18.
- Rose, D., & Meyer, A. (2000). Universal Design for Learning. *Journal of Special Education Technology*, 15, 67–70.
- Rose, D., & Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. VA: ASCD.
- Rose, D., & Meyer, A. (2006). *A Practical Reader in Universal Design for Learning*. Harvard Education Press.
- Rose, D., Meyer, A., & Hitchcock, C. (2005). *The Universally Designed Classroom*. Harvard Education Press.
- Ruíz, R., Solé, L., Echeita, G., Sala, I., & Datsira, M. (2012). El principio del “Universal Design”. Concepto y desarrollos en la enseñanza superior. *Revista de Educación*. doi:10-4438/1988-592X-RE-2010-359-100
- Scott, S., McGuire, J., & Shaw, S. (2001). *Principles of Universal Design for Instruction*. Storrs, CT.
- Silver, P., Bourke, A. y Shaw, S. F. (2003). Universal Instructional Design in Higher Education: An Approach for Inclusion. *Equity & Excellence in Education*, 31 (2), 47-51.
- Story, M. F. (2011). The principles of Universal Design. In *Universal Design Handbook Second Edition*. New York: McGraw Hill.

Educación Especial y alteridad: en busca de lo común

Special Education and otherness: in search of the common

Andrea Verónica Pérez*

Recibido: 05-09-2013 – Aceptación: 29-10-2013

Resumen

Primeramente el artículo describe algunos aspectos generales del marco legal que regula el sistema de Educación Común y sus modalidades (entre las cuales se encuentra la ‘Educación Especial’) en la Argentina. En segundo lugar el trabajo reflexiona críticamente en torno de las diferencias humanas y la discapacidad a partir de fragmentos de leyes y resoluciones de orden nacional, para abordar, seguidamente, lineamientos curriculares referidos a la formación docente. Finalmente, se plantea la necesidad de problematizar las divisiones entre ‘lo común’ y ‘lo especial’ en la educación, como también en nuestros enunciados y representaciones acerca de la ética y ‘alteridad’.

Palabras clave: discapacidad, ética, educación, marco legal

Abstract

First, the article describes some general aspects of the legal framework about the common education system and its forms (among which is the ‘special education’) in Argentina. Then the paper reflects critically about human differences and disability from fragments of national laws and resolutions, to address, then, curriculum guidelines related to teacher training. Finally, the article problematizes the education system’s divisions, as well as our representations about ethics and ‘otherness’.

Key words: disability, ethics, education, legal framework

* Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO), y Licenciada y Magister en Educación. androideperez@gmail.com
Este artículo forma parte de la Tesis de Doctorado presentada en diciembre de 2012 en FLACSO Argentina, titulada ‘Alteridad, razón jurídica y ética. Reflexiones acerca de lo Común y lo Especial en la Educación’ dirigida por el Dr. Carlos Skliar. La autora agradece la beca CONICET que facilitó la finalización de sus estudios doctorales.

Presentación y breve recorrido histórico de la normativa

El presente artículo se propone generar una reflexión crítica en torno de las concepciones imperantes acerca de la alteridad y la educación, tomando como base empírica algunos fragmentos de textos legales y lineamientos curriculares que actualmente regulan el sistema argentino de Educación Común y sus modalidades (entre las cuales se encuentra la Educación Especial). Para ello, a continuación realizaré un breve recorrido sobre algunos aspectos históricos, para pasar luego a exponer el análisis de fragmentos y las reflexiones en torno a la discapacidad, la cuestión del otro y la ética en el campo educativo.

A modo de introducción, cabe destacar la importancia que tuvo la escuela argentina en cuanto a las aspiraciones homogeneizadoras de la población a través de medidas como la educación universal, gratuita, laica y obligatoria, según lo establecido por la Ley 1420 sancionada en el año 1884. Más de un siglo después de la Ley 1420 fue sancionada la Ley Nro. 24.195 en el año 1993, bajo el nombre de Ley Federal de Educación. A propósito, la década de 1990 suele ser caracterizada por la primacía de políticas de carácter neoliberal, en la que instituciones como la Iglesia y sectores asociados al mercado, fueron avanzando sobre el Estado y su política, a diferencia de lo que había ocurrido en los comienzos de la institución estatal, cuando la tendencia había sido orientada a una clara delimitación de cada uno de los espacios (Hillert, 2011:52). A nivel regional, autores como da Silva (1994, citado en Terigi, 1999) enfatizan el retroceso que, durante la década de los 90 tuvieron nociones como justicia social o igualdad en pos del avance de términos tales como calidad, eficiencia, productividad. De acuerdo a la normativa vigente, cada una de las provincias del país debió, luego de la sanción de la Ley Federal de Educación, regular sus respectivos sistemas a partir de la sanción de sus leyes provinciales para luego, y en consonancia con los Contenidos Básicos Comunes¹ (establecidos para todas las provincias), elaborar los respectivos diseños curriculares. “Se estableció que el currículum tendría distintos niveles de especificación: el nivel nacional, que determina los CBC y sugiere una estructura general de espacios curriculares, el nivel provincial, que organiza el currículum en concreto, y el nivel de las instituciones escolares, que formulan proyectos institucionales y determinan la forma de trabajo con los alumnos y padres.” (Dussel, 2006:147).

Entre los cambios principales involucrados en la Ley Federal a nivel estructural, se encontraban el pasaje de la escuela primaria y secundaria tradicionales a la organización de la Escuela General Básica (EGB) –que agrupaba del grado 1ro. al 9no. en tres ciclos consecutivos y obligatorios- y la Escuela Polimodal –en la que se encontraban los últimos tres años de escolaridad-.

1 De acuerdo con Dussel los Contenidos Básicos Comunes (CBC) “...introducen algunos cambios importantes en la forma de pensar el currículo... (...). En primer lugar, han introducido una fundamentación didáctico-pedagógica antes que valórica-axiomática-moralizadora –como era previamente (...). En segundo lugar, la introducción de nuevos contenidos disciplinarios involucran nuevas problematizaciones sobre el lenguaje, la infancia y la identidad. (...) Por último, los CBC introdujeron un nuevo campo de conocimientos, tradicionalmente relegado por la propuesta escolar argentina: la formación tecnológica. Esta formación no está diseñada como formación para un trabajo u oficio sino como educación en el conocimiento y la reflexión sobre el saber hacer que implica la actividad humana productiva. (Dussel, 2006:146-147).

Un último gran hito en la historia de la Educación Común en la Argentina está dado por la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 del año 2006, que derogó a la Ley Federal ya mencionada. Algunas de las diferencias fundamentales entre ambas leyes en relación con el abordaje de las diferencias fueron identificadas en otro trabajo (Pérez, 2012), mientras que otros detalles serán analizados en el próximo apartado, a modo de contextualización de las reflexiones en torno a los lineamientos curriculares.

En cuanto a la Educación Especial es importante destacar que en 1972 fue creada la Dirección Nacional de Educación Especial por parte del Ministerio de Educación y Justicia, y que las escuelas que entraban en su órbita conformaron un sistema separado de la Educación Común hasta la década del 80 en cuanto a sus funciones, su organización, la matrícula y la certificación. Un aspecto central enfatizado por varios documentos es que, ambos sistemas estaban impregnados por el principio de homogeneización que atravesó al sistema educativo nacional desde sus orígenes (Instituto Nacional de Formación Docente, 2009:18) y que esta impronta homogeneizante contribuyó a que los alumnos fueran objeto de expectativas de logro y propuestas pedagógicas que no atendían las singularidades de cada estudiante. Páez agrega: “En la década del 80, todavía el saber popular mantenía la vieja idea de que para enseñar y para aprender los grupos escolares más adecuados deberían ser homogéneos. (...) En realidad, los grupos nunca fueron homogéneos, porque los seres humanos somos heterogéneos por definición...” (Páez, 2010:42).

En lo que respecta a las instancias de integración educativa, en la década de 1980 se inició un creciente camino aunque con fuertes dificultades de implementación, entre las que destaca la falta de capacitación de docentes para abordar la enseñanza de los estudiantes con discapacidad; la ausencia de equipos interdisciplinarios especializados en el tema; y la negativa de algunos padres ante la posibilidad de que las escuelas no pudieran brindar los servicios pertinentes sin la asistencia de docentes y demás profesionales especializados.

Con respecto a la formación docente para la Educación Especial fue abordada a partir de un currículum en el que dedicaba escasa atención a la formación propia de la tarea docente

“En 1997, María Angélica Lus, en un estudio llevado a cabo sobre planes de estudio de formación de profesores de distintas especialidades de educación especial, observó que la suma de asignaturas psicológicas y médico-biológicas aventajaba con creces a las de carácter pedagógico didáctico” (Instituto Nacional de Formación Docente, 2009:19).

Cabe señalar la importancia que, en términos normativos tuvieron dos momentos de la historia de Inglaterra y España en lo que respecta a la conceptualización y difusión de la categoría Necesidades Educativas Especiales, o Necesidades Educativas derivadas de una discapacidad, que es la acepción considerada como más adecuada en la actualidad en los textos oficiales.

Por un lado, se destaca en Inglaterra la elaboración del Informe Warnock, redactado tras el trabajo de un Comité de Investigación entre los años 1974 y 1978 para “estudiar las prestaciones educativas en favor de los niños y jóvenes con deficiencias en Inglaterra, Escocia y Gales”. En este informe, se realizaron ciertas sugerencias generales, algunas de las cuales se citan a continuación

(fragmento extraído de la síntesis realizada por Aguila Montero²): *Ningún niño será considerado en lo sucesivo ineducable; la educación es un bien al que todos tienen derecho; los fines de la educación son los mismos para todos; la Educación Especial consistirá en la satisfacción de las necesidades educativas (NNEE) de un niño con objeto de acercarse al logro de estos fines; las NNEE son comunes a todos los niños; ya no existirán dos grupos de alumnos, los deficientes que reciben EE, y los no deficientes que reciben simplemente educación; si las NNEE forman un continuo, también la EE debe entenderse como un continuo de prestación que va desde la ayuda temporal hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículum ordinario; las prestaciones educativas especiales, donde quiera que se realicen tendrán un carácter adicional o suplementario y no alternativo o paralelo; actualmente los niños son clasificados de acuerdo con sus deficiencias y no según sus NNEE; se recomienda, por tanto, la abolición de las clasificaciones legales de los deficientes.*

Por otro lado, se destaca la “Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales”, aprobada en junio de 1994³, ampliamente difundida en nuestro país y claramente influenciada por el informe anteriormente referenciado. Esta declaración plantea que:

“...las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.” (Artículo 1 de la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las NEE).

En lo que refiere al Marco de Acción que acompaña a la declaración, cabe destacar el punto 3 que expresa *“...que el principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales lingüísticas u otras (...). En el contexto de este Marco de Acción el término ‘necesidades educativas especiales’ se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje (...). Esta idea ha llevado al de escuela integradora”* (Punto 3 de la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las NEE).

Además aquí también se plantea la necesidad de transformar a la Educación Especial, superando la concepción de subsistemas de educación. Se considera fundamental superar el modelo médico y psicométrico dada la necesidad de que la educación concentre sus esfuerzos en los aspectos pedagógicos.

En el año 1998, y a la luz de los documentos mencionados anteriormente, el Consejo Federal de Cultura y Educación elaboró el Acuerdo Marco para la Educación Especial, Serie A Nro. 19, firmado por el gobierno nacional y los gobiernos provinciales. Este acuerdo se propuso favorecer, en los distintos ámbitos provinciales, la concreción de los criterios básicos establecidos en el marco nacional en lo que respecta a la Educación Especial, por lo que describe y explica ciertas conceptualizaciones consideradas básicas, entre las que se encuentran temas como las adaptaciones curriculares, la conformación de los equipos profesionales, la capacitación y formación de

2 Disponible en mda.una.edu.ve/UserFiles/file/informe-warnock.pdf. Consulta: agosto de 2012.

3 La Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales fue aprobada en el marco de la “Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad”, organizada por el gobierno de España en cooperación con la UNESCO en junio de 1994.

docentes, entre otros. Si bien se posicionó a partir de un paradigma que intentó distanciarse de la lógica médico-estadística, fue luego criticado por varios motivos, entre ellos, por asociar a la Educación Especial como un ‘conjunto de prestaciones’ o de ‘servicios’, es decir, como si fuera un servicio público más, antes que un derecho que debía ser garantizado por el Estado. (Ibíd.) No obstante estas críticas, el énfasis puesto en ponderar las condiciones de educabilidad (y no la capacidad de los estudiantes de ser educados) como también el énfasis en una perspectiva distante de la equivalencia discapacidad/deficiencia, hizo que el Acuerdo Marco haya resultado significativo en lo que a las políticas educativas respecta.

Cabe señalar que la Dirección Nacional de Educación Especial creada, como se dijo, a principios de la década de los 70, fue disuelta en el año 1993 en el marco de la reforma de la estructura del Sistema Educativo generada a partir de la Ley Federal de Educación promulgada ese año. En la actualidad, el sistema de Educación Especial cuenta con una Coordinación Nacional de Educación Especial. De acuerdo con lo establecido en la Resolución 155/11 del Consejo Federal de Educación, la modalidad de Educación Especial es la encargada de garantizar trayectorias educativas integrales de los/as alumnos/as con discapacidad. *“En la actualidad se considera a la integración escolar como una estrategia educativa posible, si bien no es la única. Su implementación está en relación con las posibilidades del sujeto y, por lo tanto, se debe tener en cuenta la palabra del sujeto-alumno al momento de la toma de decisiones. (...) ...se ha instalado la necesidad de desarrollar intervenciones pedagógicas que vayan de la individualización de la acción pedagógica hacia la idea de una individualización de los itinerarios formativos”* (Instituto Nacional de Formación Docente, 2009:18).

Marco Legal y Lineamientos Curriculares Nacionales

El marco legal ineludible al momento de abordar la educación y la ‘discapacidad’ en la Argentina refiere a los siguientes documentos, entre los cuales, claro está, se encuentra la mencionada Ley 26.206: Ley 22.431 - Sistema de protección integral de las personas discapacitadas. *Año 1981*; Ley 24.521 - Ley de Educación Superior *Año 1995* (modificada con la Ley 25.573); Ley 24.657 - Consejo Federal de Discapacidad. Su creación. Integración. Objetivos. Funciones. Atribuciones. *Año 1996*; Ley 24.901 - Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad. *Año 1997*; Ley 26.075 - Ley de Financiamiento Educativo. *Año 2006*; Ley 26.061 - Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. *Año 2005*; Ley 26.206 - Ley de Educación Nacional. *Año 2006*; Resolución del Consejo Federal de Educación, 155/11; Resolución del Consejo Federal de Educación, 174/12.

Dada la extensión del presente trabajo, sólo recordaré aspectos fundamentales de la Ley 26.206, imprescindibles para comprender los puntos que siguen.

De acuerdo a lo enfatizado por los documentos que surgieron a partir de la Ley de Educación Nacional 26.206, las escuelas de Educación Especial deben regirse por los diseños curriculares para la escuela ‘común’, con las adecuaciones y apoyos que en cada caso se consideren pertinentes. Si bien existían pautas anteriores a esta ley que daban cuenta de la necesidad de superar la noción de Educación Especial como sistema paralelo e independiente de la Educación Común –de hecho, desde la década de los ‘80 vienen consolidándose crecientemente las integraciones escolares,

mientras que, por otro lado, uno de los puntos destacados por el Acuerdo Marco Nro.19 de 1998 ya mencionado aconseja la derogación de todos los ‘currículums especiales’-, puede decirse que ella consolida esta línea de trabajo a nivel formal y nacional, para que los estudiantes que se encuentren con ‘discapacidad temporal o permanente’ puedan abordar los mismos contenidos curriculares establecidos para el conjunto de la población. Desde el punto de vista oficial, el foco de la política educativa está ahora puesto con más énfasis en las *trayectorias* de los estudiantes antes que en la separación tajante en lo que respecta al contenido de la enseñanza. El Artículo 44 señala al respecto que a fin de asegurar el derecho a la educación y la integración de los estudiantes con discapacidad, las autoridades jurisdiccionales dispondrán las medidas necesarias tendientes a: *Posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales; contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común; asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar; propiciar alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida; garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares.* (Artículo 44. Ley 26.206).

En línea con lo anterior, el Artículo 45 establece la responsabilidad del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, en lo que respecta a la creación de “...*las instancias institucionales y técnicas necesarias para la orientación de la trayectoria escolar más adecuada de los/as alumnos/as con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, así como también las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar.*” (Artículo 45. Ley 26.206).

Para finalizar cabe destacar que uno de los objetivos establecidos en el Artículo 20 en torno a la Educación Inicial es “*prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje*” (Artículo 20, inciso i. Ley 26.206). Como expresáramos en un trabajo anterior (Pérez y Gallardo, 2012) el hecho de que se hable de ‘prevención’ de ‘necesidades especiales’ no sólo recuerda la reflexión de Skliar (2000) acerca de los eufemismos (hasta qué punto el permanente cambio de modos de enunciación transforma la lógica imperante). También permite reflexionar en torno del uso del término ‘prevención’, en la medida en que supone a la ‘discapacidad’ como algo no deseado, y, en consecuencia, contribuye a identificar a las personas así calificadas a partir de un valor negativo. Pero además, ¿por qué se habla de este tipo de ‘prevención’ -es decir, de una acción proveniente del campo de la medicina- dentro del dominio de la educación pública? ¿Acaso este mandato legal, de la mano de los componentes aquí mencionados, no lleva dentro de sí el carácter performativo del discurso acerca de la discapacidad, aquella discapacidad que, se supone, se debe prevenir?

Los trabajos de Cornu en torno a la ‘confianza’ pueden colaborar para reflexionar respecto de este tema: “...la idea que uno se hace de un alumno es decisiva para su progreso. (...) El no poder del niño es la causa o la razón de su confianza; pero la ofrenda que el adulto hace confiando en el niño es lo que le permite creer en sus capacidades” (Cornu, 1999: 22-23).

Para continuar con el desarrollo del trabajo, a continuación se muestran los documentos del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) que fueron considerados aquí y que forman parte de los lineamientos curriculares para la formación docente en todo el país.

- Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Año 2007
- Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Primaria. Año 2009
- Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Especial. Año 2009

En el documento titulado Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial del año 2007 (en adelante, LCNFD) se expresa que *“Los Lineamientos Curriculares Nacionales constituyen el marco regulatorio y anticipatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales y las prácticas de formación docente inicial para los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. Como tal, los Lineamientos Curriculares Nacionales alcanzan a las distintas jurisdicciones y, por ende, a los ISFD dependientes de ellas, y a las propuestas de formación docente dependientes de las universidades”* (Apartado 14. LCNFD 2007).

Los lineamientos ofrecen pautas para el establecimiento de la duración total de las carreras de profesorado, duración que *“...alcanzará un mínimo de 2.600 horas reloj a lo largo de cuatro años de estudio de educación superior.* (Apartado 26. LCNFD 2007).

Lo anterior se ve acompañado de la siguiente aclaración, referida a la extensión de las carreras de Profesorados establecida en la Ley de Educación Nacional Nro. 26.206: *“La extensión a cuatro años de los Profesorados para la Educación Inicial y para la Educación Primaria (Ley Nacional de Educación, art. 75) no implica el simple agregado de un último año para la Residencia Pedagógica, ni sumar unidades curriculares a los actuales planes de estudio. Por el contrario, representa la oportunidad para operar una mejora sustantiva a la formación inicial de los docentes, superando vacíos y debilidades aún presentes, tanto en estos profesorado como en otras especialidades y orientaciones de formación. Asimismo, constituye una oportunidad para jerarquizar y equiparar los estudios docentes...”* (Apartado 28. LCNFD 2007).

Como se advierte en la aclaración, la extensión de la carrera de Profesorado se justifica a partir de la necesidad de un cambio de carácter cualitativo, por lo que supone una oportunidad para superar debilidades de la formación anterior, como también para jerarquizar los estudios de la formación docente. Los campos de conocimiento en que se organizan todos los profesorado son los siguientes: formación general; formación específica, formación en la práctica profesional. A continuación se presentan los fragmentos del documento en el que se detalla cada campo: *“Formación general: dirigida a desarrollar una sólida formación humanística y el dominio de ‘marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio-culturales diferentes”* (Apartado 30.1. LCNFD 2007). *Se orienta a asegurar la comprensión de los fundamentos de la profesión, dotados de validez conceptual y de la necesaria transferibilidad para la actuación profesional, orientando el análisis de los distintos contextos socioeducacionales y toda una gama de decisiones en la enseñanza.* (Apartado 34. LCNFD 2007). *La organización disciplinar de los contenidos curriculares del campo de la formación general es la mejor forma de presentar a los estudiantes el conocimiento básico y de favorecer su apropiación.* (Apartado 39. LCNFD 2007). *En la construcción de los diseños*

curriculares, deberá contemplarse la recuperación de la enseñanza de las disciplinas responsables por el desarrollo de los marcos conceptuales –históricos, sociológicos, políticos, económicos, filosóficos, psicológicos y pedagógicos– necesarios para la interpretación de los procesos y fenómenos educativos, así como para la comprensión de los cambios y problemas en los sistemas educativos y en las escuelas.” (Apartado 42. LCNFD 2007). Un desafío de toda formación, y en particular de esta formación general, es el de prever modos de acercar y morigerar la tensión existente entre el universalismo propio del pensamiento científico y el relativismo que postulan las ciencias humanas y sociales al considerar la diversidad de contextos y culturas existentes en el nivel local. Los modos de problematizar y de ensayar formas de procesar en la acción esta tensión deben también ser objeto de enseñanza en la formación docente. (Apartado 45. LCNFD 2007).

Formación específica: dirigida al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como las características y necesidades de los alumnos en los niveles individual y colectivo, en el nivel del sistema educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma”. (Apartado 30.2. LCNFD 2007). La/s disciplina/s específicas de enseñanza: una disciplina o campo disciplinario para el nivel de educación secundaria y de la educación artística; distintas disciplinas para el nivel de educación inicial y de educación primaria y para la educación especial. (Apartado 47.1. LCNFD 2007). Las didácticas y las tecnologías de enseñanza particulares. (Apartado 47.2. LCNFD 2007). Los sujetos del aprendizaje correspondiente a la formación específica (infancia, adolescentes, jóvenes y adultos) y de las diferencias sociales e individuales, en medios sociales concretos. (Apartado 47.3. LCNFD 2007). Si bien este campo es el que presenta menores problemas o debilidades en los recientes cambios de los planes de estudio, algunas recomendaciones especiales se hacen necesarias para cada uno de estos contenidos de la formación específica. (Apartado 48. LCNFD 2007). (En cuanto a la formación en disciplinas específicas, los lineamientos sugieren, para los profesorados de educación especial) evitar una sub-especialización prematura o temprana (muchas de las cuales podrían obedecer a post-títulos), e incluir desde los primeros años unidades curriculares para el tratamiento de la educación especial en su conjunto. (Apartado 49.3. LCNFD 2007). Para la formación en las didácticas y en las tecnologías de enseñanza particulares se recomienda (...) hacer especial referencia a la enseñanza en este campo específico. (Apartado 50.1 y 50.2. LCNFD 2007).

“Formación en la práctica profesional: orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos.” (Apartado 30.3. LCNFD 2007). Se inicia desde el comienzo de la formación, en actividades de campo (de observación, participación y cooperación en las escuelas y la comunidad, incluyendo la sistematización y análisis de las informaciones relevadas), así como en situaciones didácticas prefiguradas en el aula del instituto (estudio de casos, análisis de experiencias, microclases) y se incrementa progresivamente en prácticas docentes en las aulas, culminando en la residencia pedagógica integral. (Apartado 53. LCNFD 2007). En términos de currículo en acción, se requiere afianzar la articulación de los institutos superiores con determinadas escuelas asociadas, sean de educación inicial, primaria o secundaria, o de modalidades de enseñanza específicas según corresponda. (Apartado 58. LCNFD 2007). El número de escuelas con las que se trabaje en redes

sistemáticas y articuladas dependerá de la matrícula de cada instituto superior, pero, en términos cualitativos, estas escuelas deberán responder a un conjunto de variadas características: urbanas, periurbanas o rurales, de localización céntrica o periférica, de diversa dotación de recursos, de contextos socio-culturales diferentes, etc., propiciando el tratamiento de las diferencias y el enriquecimiento de las experiencias docentes. Es de fundamental importancia que, a lo largo de su trayecto formativo, los estudiantes tengan distintas oportunidades de interactuar con realidades heterogéneas y de intercambiar aprendizajes en distintos ambientes y con distintos sujetos. (Apartado 59. LCNFD 2007).

De acuerdo con los lineamientos expuestos, los tres campos mencionados deben estar presentes en cada uno de los años que compone la estructura curricular del profesorado, por lo que deben integrar cada uno de los dos ciclos previstos (estructuras no secuenciadas de los planes de estudio): *“Integrarán el primer ciclo las unidades curriculares que se definan como comunes a todas las carreras docentes de una jurisdicción y el segundo ciclo, aquellas que definan la titulación diferenciada.” (Apartado 31. LCNFD 2007).*

Entre las recomendaciones que, dentro de este marco, interesa destacar aquí, se encuentran las siguientes (Apartados 32 y 33. LCNFD 2007):

- Que la formación en la práctica profesional acompañe y articule con los otros dos campos de conocimiento desde el comienzo de la formación docente, aumentando progresivamente su presencia hasta la finalización de las Residencias Pedagógicas.
- Que la formación general ocupe entre el 25% y el 35% de la carga horaria total, la formación específica, ocupe entre el 50% y el 60% y la formación en la práctica profesional, ocupe entre un 15% y un 25%.

Refiriéndose más concretamente a la formación docente para la Educación Especial, se especifica que se requiere de un *“...diseño curricular particular definido por la diversidad y especificidad de conocimientos y saberes que se requieren para el desempeño profesional en los distintos niveles y servicios educativos en los que se integren los alumnos. El campo de la educación especial, como espacio de ejercicio profesional, posee propiedades suficientemente particulares para sostener la necesidad de su formación en carreras específicas y diferenciadas del resto de las modalidades. Por ello, la modalidad de Educación Especial se atenderá con carreras propias en la formación docente, atendiendo cada una de ellas a la formación de docentes especializados en enseñar a personas con la discapacidad objeto de la formación: discapacidad visual, discapacidad auditiva, discapacidad neurolocomotora, discapacidad intelectual y/u otras que pudieran definirse de acuerdo con las convenciones internacionales (...) (Apartado 113. LCNFD 2007).*

Entre los interrogantes suscitados a partir de la lectura de los párrafos expuestos, se encuentra el relativo al imperativo de una fuerte especialización sugerida para la Educación Especial, mientras que para quienes se desempeñarán en el marco de la Educación Común no existe siquiera el imperativo las visitar escuelas de Educación Especial.

En otro orden se encuentran otros documentos elaborados por el Instituto Nacional de Formación Docente titulados “Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares” de los

profesorados. En estos documentos se establecen orientaciones y se señala que el objeto de los mismos es fortalecer la integración, la congruencia y la complementariedad de la formación inicial de los docentes a nivel nacional, jurisdiccional e institucional. Se encuentran dirigidos particularmente a los equipos técnicos a cargo de los diseños curriculares de las distintas jurisdicciones.

En el caso de las “Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares del Profesorado de Educación Primaria” (en adelante, RDCEP) algunas de sus más de 150 páginas se dedican a mencionar lo relativo a la educación de las personas con discapacidad. La primera vez que aparece una alusión al tema se encuentra en el apartado “El contexto sociolingüístico”, dedicado a describir críticamente la clásica patologización de los estudiantes desde muy temprana edad, debido a que no se desenvuelven oralmente de la manera que espera la escuela. La Educación Especial se menciona entonces como parte de la solución ofrecida a una gran parte de la población que es diagnosticada ‘con dificultades’ de comunicación durante sus primeros pasos por las instituciones escolares. *El sistema escolar presenta severas dificultades para asumir los puntos de partida lingüísticos y comunicativos en que se encuentran posicionados los niños al inicio de su escolaridad. (...) ...la diversidad se manifiesta en la oralidad primaria del niño y las diferencias son interpretadas como carencias, defectos de unas formas lingüísticas respecto de otra/s. Se considera que algunos alumnos “no saben hablar” o “hablan mal” y que por ello es difícil o imposible enseñarles a leer y escribir. La concepción de lo diferente como anomalía proyecta, especialmente sobre la alfabetización inicial, una mirada patologizante que en lugar de preguntarse por el modo de enseñar enfoca los problemas de los alumnos con la lengua escrita y la lectura como exponentes de marginalidad social, dificultad individual o trastorno de aprendizaje, de lo cual da cuenta, en algunos contextos, la naturalización de prácticas como la derivación a gabinetes o a educación especial de una cantidad de niños de primer grado, apenas comenzado el año lectivo...* (Apartado 3.1.5.2. Cap. III. RDCEP).

Surge la pregunta: ¿hasta qué punto es ‘justo’ el modo en que se establece el límite entre cada marco institucional? ¿Por qué la Educación Especial se presenta como lo no deseado? ¿Qué pasaría si uno pudiera elegir ‘libremente’ la escuela que desea para sus hijos, sin la imposición primera de un certificado médico que acredite una discapacidad? Es interesante el abordaje que hace el documento, al cuestionar la tendencia a problematizar la situación de los estudiantes en vez de problematizar las prácticas de enseñanza criticando la “concepción de lo diferente como anomalía”. Pero ¿qué es lo diferente? ¿Con respecto a qué? ¿Cuándo nos haremos cargo de pensar la diferencia en relación a algo (en este caso, al modelo normal de la escuela) en vez de naturalizarla en términos esenciales y naturales?

Seguidamente, en la órbita del mismo documento, el tema de la educación para estudiantes ‘con discapacidad’ aparece representado en el apartado “Viejos y nuevos problemas del nivel primario”, y dentro de éste, en el subapartado ‘Integración’: “...la integración escolar plantea desafíos complejos y compromete a la escuela común y a la escuela especial, como así también a la familia y a los equipos interdisciplinarios que necesariamente deberán trabajar articuladamente para lograr procesos de integración exitosos en los aspectos sociales y pedagógicos. La integración escolar es una estrategia educativa posible para los sujetos con discapacidad, si bien no es la única. (...) Todo proyecto de integración escolar comienza a partir de la decisión de asumir una

tarea colectiva, apoyada en el análisis y la reflexión permanente sobre la experiencia y sobre los supuestos teóricos que subyacen a las prácticas. En consecuencia, los docentes de todos los niveles del sistema educativo deberán conocer los debates que se abren en torno a los procesos de integración, las problemáticas generales de la discapacidad, y las posibles adaptaciones que los alumnos con discapacidad requieren, de manera de poder tomar decisiones e intervenir desde su rol docente con una variedad de herramientas y estrategias que favorezcan la inserción de los alumnos con discapacidad en las aulas de la escuela común.” (Apartado 10.1.1. Cap. III. RDCEP).

Considero fundamental el apartado recién citado, precisamente porque refiere a la reflexión, a la tarea colectiva, ya que todos los docentes de todos los niveles del sistema educativo deben estar al tanto de los debates en torno a los ‘procesos de integración, la discapacidad, y las posibles adaptaciones que los alumnos con discapacidad requieren’. ¿Es posible generar estas instancias de reflexión compartida sólo mediante procesos de capacitación? ¿Qué pasaría si los docentes para los profesados de Educación Primaria tuvieran la posibilidad de estar en permanente contacto con las escuelas de Educación Especial? ¿Acaso no contribuiría a la reflexión, al cambio?

Finalmente, en el apartado “Ejes de contenidos sugeridos” se hace énfasis en la necesidad de recuperar marcos teóricos y categorías de análisis para el abordaje de ‘problemáticas específicas’, entre las que se encuentran el fracaso escolar, la socialización en la infancia, la enseñanza como acto político y ‘la integración de niños y niñas con discapacidad. La articulación de la escuela común con la escuela especial.’ (Apartado 10.2.1. RDCEP).

En cuanto a las “Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares del Profesorado en Educación Especial” (en adelante, RDCEE), se destaca lo siguiente: “...se recomienda que una parte de los temas y problemas que se incluyan en los diseños curriculares promuevan el estudio de dichos requerimientos y necesidades, tanto en su dimensión general o nacional, como en su dimensión o manifestaciones regionales. Además, se sugiere que los diseños curriculares reserven hasta un máximo del 20% de la carga horaria para el desarrollo de temas regionales que las instituciones puedan seleccionar. (...) Estos temas se refieren a los desafíos que se le plantea a la educación especial, en tanto se espera su consideración en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.” (Apartado 3.1. Cap. II. RDCEE).

Asimismo, se destaca la necesidad de que la formación inicial de los docentes les permita analizar y explorar las distintas concepciones que, en el marco de la Educación Especial, han existido y se mantienen vigentes, a fin de conocer los supuestos que se encuentran incorporados en las prácticas y representaciones sociales. En la página 25, el documento muestra un cuadro en el que se advierte la elevada matrícula representada por los estudiantes con discapacidad mental en comparación con otras ‘discapacidades’, lo que pone de manifiesto un dato actual acerca de los planteos de autores como Lus (1995)⁴: dentro del porcentaje total de estudiantes de nivel

4 De acuerdo con Lus, la categoría Retardo Mental Leve ha funcionado, en general, como una doble etiquetación de los estudiantes: mientras que por una parte alude al desempeño escolar insuficiente, por otra parte encubre la situación desfavorable en la que se encuentran muchos niños debido a las desigualdades socioeconómicas de la sociedad (Lus, 1995).

primario con alguna discapacidad, más de un 37% fue diagnosticado con ‘discapacidad mental leve’. El documento enfatiza la necesidad de establecer criterios que colaboren en la relación entre la formación docente y los destinatarios de la Educación Especial, como también de revisar las situaciones que contribuyen a generar ese alto porcentaje de estudiantes ‘derivados’, a pesar de no presentar “...un compromiso orgánico definido ni (...) alteraciones específicas en áreas como el lenguaje, la actividad simbólica, la motricidad, que refieren a alguna discapacidad específica.” El texto continúa: “Se trata de una población que llega a la educación especial como consecuencia de un insuficiente desempeño en el ámbito de la educación común. Podría decirse que estamos ante situaciones de ‘fracaso escolar’ originadas en una posición centrada en el alumno, en tanto se lo responsabiliza por no ajustarse a la propuesta pedagógica y a las expectativas escolares de rendimiento. (...) cuando el aprendizaje no se produce, las razones se buscan en el sujeto: de maduración, desarrollo, culturales, sociales, lingüísticas, etcétera. (Apartado 3.2.2. Cap. II. RDCEE).

Si bien comparto el abordaje referido al ‘fracaso escolar’ y el cuestionamiento a su habitual e histórica atribución a los sujetos más que a los contextos institucionales, políticos y sociales más amplios, cabe reiterar la pregunta por quién/quienes y cómo definen esas fronteras entre lo que entra y lo que no entra en lo especial o en lo común, y, seguidamente, por qué tenemos que perpetuar esa frontera.

El documento invita a una reflexión en torno de la repitencia, la deserción y la sobreedad, y recuerda la existencia de “...experiencias que procuran transitar espacios intermedios entre lo que sería un planteo de oposiciones tajantes (educación común vs. educación especial) y el desarrollo de intervenciones pedagógicas diferenciadas...” (Apartado 3.2.2. Cap. II. RDCEE).

Entre los ejemplos expuestos para dar cuenta de las mencionadas experiencias, se hace referencia a las siguientes estrategias desarrolladas en distintas jurisdicciones: boletín abierto (sistema de promoción abierta), grados de nivelación, grados de recuperación, grados de aceleración, maestro de apoyo pedagógico, maestro orientador, etc. (Apartado 3.2.2. RDCEE). Posteriormente, al retomar la información estadística representada en el cuadro, el documento expresa: “... es importante señalar la abrupta disminución de matrícula que se produce respecto del nivel secundario, en lo referido a problemáticas tales como motoras, ciegos y ambliopes, sordos e hipoacúsicos, en las que no habría restricción cognitiva alguna que impidiera su tránsito por el mismo.” (Apartado 3.2.2. Cap. II. RDCEE).

Entre las inquietudes que surgen aquí se destacan dos: por un lado, si seguimos hablando de ‘problemáticas’, no estamos acaso contribuyendo a la percepción generalizada de las personas ‘con discapacidad’ como algo necesariamente negativo? ¿Acaso la discapacidad no es una construcción social? ¿Acaso no estamos aquí mismo contribuyendo a atribuir las dificultades en las personas a título individual, tal como el mismo documento denunciaba algunos renglones arriba? ¿Acaso esto no entra en contradicción con el enfoque social de la discapacidad, establecido formalmente en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad⁵. Y finalmente, en la misma línea: por qué se habla de ‘restricción cognitiva’? ¿Acaso no estamos repitiendo la

5 Aprobada en Argentina por medio de la Ley 26.378 de 2008.

misma lógica individualizante, mientras que, paralelamente, naturalizamos el hecho de que sólo deben llegar al nivel secundario quienes no muestran semejantes ‘restricciones’?

El apartado que aborda “Criterios y orientaciones para la organización de las actividades académicas” señala la necesidad de que la formación inicial de los futuros docentes de Educación Especial promueva el conocimiento del currículum de la escuela común. *“La mayor participación de la educación especial en el ámbito de la educación común que plantean las políticas inclusivas, hace necesaria una formación docente que habilite el conocimiento del currículo de la educación común y por ende, prácticas docentes que recuperen los fines, propósitos y enfoques contenidos en la misma”* (Apartado 3.3.1. Cap. II. RDCEE).

Es interesante este planteo, en la medida en que contribuye a incorporar, dentro de la proyección de los futuros docentes y los futuros estudiantes de Educación Especial, el conocimiento del currículum ‘común’, es decir, el deseable (aunque históricamente postergado para esta población) para todos y todas. No obstante, cabe preguntarse hasta qué punto este es un trabajo de reflexión y enriquecimiento inverso: ¿por qué los estudiantes del profesorado de Educación Especial deben estudiar en detalle la conformación de ciertas ‘problemáticas’, ‘discapacidades’ y ciertos ‘trastornos’, mientras que un futuro docente de educación común no tiene estos temas dentro de su formación con el mismo detalle? ¿Acaso así no estamos contribuyendo a separar, de antemano, ambos sistemas en los tradicionales subsistemas paralelos? La frase “a mí no me prepararon para esto” o su versión más formal, “este es un caso para gabinete o para Educación Especial” es ampliamente reiterada en contextos de educación común, y permite reflexionar en torno de este tema: ¿cuán ‘preparados’ tenemos que estar quienes nos desempeñamos en Educación Común y en Educación Especial respecto de la especificidad de cada ‘patología’ para establecer un vínculo pedagógico con una persona ‘con discapacidad’? Tal como da a entender Páez (2010:43) los ‘cuadros puros’ no existen –y aquí se podría agregar, las ‘identidades puras’, las ‘categorías puras’, las ‘personas puras’, etc. tampoco existen- por lo que se advierten ciertos riesgos al naturalizar la correspondencia entre determinados diagnósticos médicos y determinadas estrategias de aprendizaje. Sin embargo, recuerda Páez, se siguen pidiendo pronósticos sobre el mayor o menor grado de educabilidad de las personas: “¿Cómo se podría afirmar *a priori*, cuáles y cómo serán los procesos de aprendizaje de cada alumno, sin tener en cuenta o sin conocer la historia que le tocó vivir ni tampoco las circunstancias o estrategias de enseñanza que se le ofrecerá?” (Páez, 2010:43).

La inquietud de esta autora puede pensarse más allá de la matrícula de la Educación Especial: ¿por qué tenemos, como docentes, que contar con la tranquilidad de ciertos diagnósticos y pronósticos para, ahí sí, poder aproximarnos al otro?

Por último, el documento ‘Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares para el profesorado en Educación Especial’ dedica la mayor parte de las páginas a establecer las orientaciones para cada uno de los campos mencionados anteriormente, a partir de los lineamientos nacionales. A continuación se expone la organización curricular sugerida para cada campo:

1. Campo de la formación general. En este campo las unidades curriculares pueden organizarse de acuerdo a dos enfoques que, se espera, convivan solidariamente: en un enfoque, las unidades se organizan en torno a disciplinas; en el otro enfoque, las unidades se organizan en torno a temas

o problemas. Para la selección de los contenidos, se plantea una serie de ideas generales que pueden sintetizarse en las cuestiones que se detallan al finalizar cada punto, y que se presentan a continuación.

- ¿Cuáles son aquellos problemas o ejes temáticos significativos para la formación de los futuros docentes?
- ¿Cómo seleccionar y definir los contenidos para que éstos contengan en su definición la potencialidad para su uso en diferentes contextos?
- ¿Qué aportan como andamiaje conceptual para la sistematización de las prácticas los contenidos seleccionados para cada uno de los espacios del campo de la Formación General?

El documento continúa su desarrollo mencionando las unidades curriculares que considera ineludibles. En este marco, hace expresa la necesidad de que *...como el currículo no se agota en el diseño de un plan de estudios, sería recomendable que pudiera discutirse también acerca de las formas de enseñanza para llevarlos a la práctica en la formación del profesorado*” (Apartado 5. Cap. III. RDCEE).

Las unidades curriculares para el campo de formación general son: sociología de la educación; historia argentina y latinoamericana; historia y política de la educación argentina; filosofía; pedagogía; didáctica general; psicología educacional; tecnologías de la información y la comunicación; formación ética y ciudadana; lengua extranjera. En el último apartado referido a este campo se afirma que *“...la formación de profesionales no debería restringirse exclusivamente a las materias científico-técnicas específicas, sino alimentar la visión de sujetos incorporados a la cultura, la sociedad y el conocimiento amplio. El argumento es particularmente significativo en el caso de la formación de la docencia, como actividad sistemática en el ámbito de la cultura.”* (Apartado 6. Cap.III. RDCEE).

2. *Campo de la formación específica.* Este campo pretende atender al análisis, la formulación y el desarrollo de saberes relacionados con los contextos específicos y la modalidad donde se desempeñe como profesional. En el caso de la modalidad Educación Especial, debe incluir lo siguiente:

a) *Didácticas de las disciplinas.* “Los profesores en Educación Especial deberán contar en su formación con materias que aborden la enseñanza de las áreas curriculares (Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Tecnología), que deberán luego integrarse con las unidades curriculares que analicen las adecuaciones curriculares necesarias para poder enseñarles a los niños con discapacidad en los niveles inicial, primario y medio. (...esta formación es importante) para que los nuevos paradigmas de la Educación Especial y su consecuencia en las políticas de currículum único se plasmen en la realidad de las escuelas especiales y comunes”. (Apartado 3.1. Cap. IV. RDCEE).

b) *Disciplinas relativas a la educación especial.* Entre los grandes temas sugeridos, se encuentran los siguientes:

- *Problemática contemporánea de la educación especial*
- *Bases neuropsicobiológicas del desarrollo*
- *El sujeto de la educación especial*
- *El arte en la educación especial*
- *Problemática de la subjetividad y discapacidad*
- *Trastornos motores*
- *Multidiscapacidad*
- *Comunicación y lenguaje*
- *Integración escolar*
- *Trabajo interdisciplinario*
- *Problemáticas de la evaluación educativa en educación especial*
- *Educación psicomotriz*
- *Atención temprana*
- *Educación del adulto y habilitación ocupacional*
- *Educación sexual integral*

c) *Instancias que aborden las problemáticas relativas a los sujetos de la educación especial. “La heterogeneidad intra e interindividual es inherente al ser humano, independientemente de que los sujetos sean portadores de una deficiencia. La diversidad implica, por lo tanto, el reconocimiento del derecho a la diferencia y a la diversificación de la oferta pedagógica”.* (Apartado 3.1. Cap. IV. RDCEE).

Se espera que la Formación Específica permita a los futuros docentes:

- *“Conocer las características etiológicas centrales de las deficiencias referidas a cada orientación;*
- *Comprender las características y modalidades de aprendizaje de los sujetos con discapacidad intelectual, sensorial o neuro-motora;*
- *Reconocer y valorar la diversidad presente en todo contexto, incluidos aquéllos que se circunscriben a la atención de sujetos con una misma deficiencia;*
- *Construir criterios abiertos, flexibles y fundamentados para el diseño de adecuaciones curriculares y para las decisiones sobre sus intervenciones como docente.”* (Apartado 3.1. Cap. IV. RDCEE).

Si bien, dada la extensión de este artículo, no se transcriben aquí los detalles de las distintas orientaciones, tras la lectura de los contenidos básicos sugeridos para instancia de la formación docente se advierte el grado de especificidad requerido en torno a los distintos ‘tipos de discapacidad’ en el caso del Profesorado en Educación Especial. También se destaca el foco puesto en la ‘portación de deficiencias’.

Reflexiones finales

Tras el breve camino recorrido, mediante lecturas y reflexiones en torno de las diferencias, las identidades y las normas, surge la necesidad de pensar en los aspectos éticos asociados a nuestro ser y estar en el mundo, aspectos éticos que trasciendan la ética del derecho, aquella que se organiza de acuerdo a un ‘deber ser’ a seguir de parte de la sociedad en la que el derecho se instituye.

¿Por qué necesitamos de la norma para actuar o para sentirnos más o menos amparados? ¿Es posible dejar de priorizar el perfil acorde al deber ser, para pasar a obrar desde un punto de vista reflexivo y contingente, pero fundamentalmente responsable con el/los otro/s en la educación, por el sólo hecho de que es/son y existe/n, antes que con lo que establece la norma (legal/científica/técnica)? ¿Cuáles son los factores institucionales y sociales que abren caminos para esta reflexión, y cuáles son los que los cierran? ¿Por qué se cierran los que se cierran? ¿Qué podemos hacer cada uno de nosotros? ¿Será posible ‘alterizar’ el lugar de lo propio o continuaremos repitiendo siempre lo mismo? ¿Podremos sostener la inquietud y la incertidumbre, o nos dejaremos invadir, para siempre, por la respuesta unívoca de ‘la transmisión’ pedagógica? ¿Podremos superar la supremacía del orden jurídico, certero, programático, por sobre la dimensión ética e incierta puesta en juego en nuestra relación con nosotros y con los demás? ¿Qué pretenden estos marcos normativos? ¿Acaso no les estamos dando una trascendencia que en verdad no tienen? En caso contrario, ¿qué es lo que trascienden? ¿Por qué continuamos hablando de personas ‘discapacitadas’, de sujetos deficientes, con discapacidad, en definitiva, ‘incompletos’, como si el lugar de la norma (el del ‘oyente’, el del ‘adulto’, el del ‘inteligente’, entre otros) pudiera ser considerado ‘completo’? ¿Acaso al definir al otro como discapacitado, no estamos definiéndonos a nosotros como ‘capacitados’, perpetuando los esencialismos ya mencionados? ¿Por qué pretendemos distanciarnos de la incompletud en esta vida? ¿Acaso la completud no sería la anulación de la vida misma? ¿Acaso la sociedad ‘capacitada’ no se debe a sí misma una reflexión crítica en ese sentido?

Cuando no se habla de ‘discapacitados’ se suele hablar de personas con ‘capacidades especiales’, ‘capacidades diferentes’, entre otras adjetivaciones. No obstante, el hecho de adjetivar con los términos ‘especial’ o ‘diferente’, sin explicitar ‘respecto de qué’ ciertas personas son supuestamente ‘especiales’ o ‘diferentes’, contribuye a fijar identidades, y por tanto reducir la complejidad que todo sujeto tiene en su relación con la comunidad. En otros términos, se pierde el carácter relacional de la diferencia, y continuamos proponiendo frases políticamente correctas que más que ‘modificar realidades’ parecen contribuir a la profundización de desigualdades sin llegar a transformar el supuesto orden natural de los significados, ni a alterar las oposiciones binarias (Bhabha, 2002; Skliar, 2000). Esta lógica tiene la particularidad de desmerecer, inferiorizar, definir al segundo término del binomio, bajo el dominio del primero, que se nombra y lo nombra al otro, dejando de lado la relación en pos de supuestas ‘esencias naturales’. ¿Por qué insistimos en etiquetar, rechazar, discapacitar precisamente a quienes, en esta sociedad, se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad? ¿Qué pasaría si se confiara en su potencia, si se les habilitaran los mismos espacios y caminos que ‘nos habilitamos’ a ‘nosotros’ como también tantos otros caminos ahora impensados? ¿Daremos lugar a la reducción de las ‘asimetrías’ deshinchando nuestras propias ataduras, o seguiremos contribuyendo a su fijación, mediante el ‘anudamiento’ del otro? Si, como sostiene Rancière (2000), la emancipación se asume como la verificación de la igualdad, y la igualdad es considerada como un punto de partida y no un ideal al cual debemos

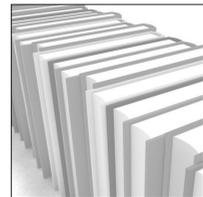
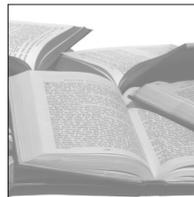
llegar, ¿podremos crear una forma de educación para todos y todas que no defina *a priori* el tipo de ‘modalidad’ a la que asistirán los estudiantes a partir de diagnósticos ‘orgánicamente comprobables’? ¿Acaso esta distinción anticipada de las trayectorias escolares no contribuye a perpetuar los pronósticos, condicionar las perspectivas, limitar la autonomía y la potencia, mediante la consolidación de la des-igualdad como origen? Y, finalmente, ¿acaso esta separación, más o menos tajante, entre lo común y lo especial no sigue aludiendo, como recordara Frigerio (2008), a una separación de las vidas?

Bibliografía

- Bhabha, H. (2002) *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Cornu, L. (1999) “La confianza en las relaciones pedagógicas”. En Frigerio, G., Poggi, M. & Korinfeld, D. (Comps.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: CEM-Novedades Educativas, pp. 19-26.
- Dussel, I. (2006) “Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente”. En Tenti Fanfani, E. (Comp.) *El Oficio Docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Frigerio, G. (2008) “Obstinaciones duraderas”. En *Educación: posiciones acerca de lo común*. Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.). Buenos Aires: Del Estante.
- Hillert, F. (2011) *Políticas curriculares. Sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado*. Buenos Aires: Colihue.
- Lus, M. A. (1995) *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires: Paidós.
- Mèlich, J. C. (2009) “Antropología de la situación (Una perspectiva narrativa)”. En Skliar, C. y Larrosa, J. (Comps.) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: FLACSO-Homo Sapiens, pp. 79-95.
- Mèlich, J. C. (2010) *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Páez, S. (2010) “Educación inclusiva: evolución conceptual, construcciones y contradicciones”. En *Actas de las XIX Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales RUEDES y XIII Jornadas Nacionales de la Red de Estudiantes de Cátedras y Carreras de Educación Especial RECCEE*. Universidad Nacional de San Martín, Escuela de Humanidades. Buenos Aires, 23, 24 y 25 de setiembre de 2010.
- Pérez, A. y Gallardo, H. (2012) “Discapacidad y educación común. ¿Es posible alterar la mismidad?”. Ponencia presentada en las *XXI Jornadas de Cátedras y Carreras de Educación Especial de Universidades Nacionales. RUEDES*. Comodoro Rivadavia, Chubut. 6 a 8 de setiembre de 2012.
- Rancière, J. (2000) “Política, identificación y subjetivación”. En Arditi, B. (Editor). *El reverso de la diferencia. Identidad y política*. Caracas: Nueva Sociedad.
- Skliar, C. (2000) “La invención y la exclusión de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad”. En *Propuesta Educativa*, Buenos Aires. Año 10. Nro. 22, pp.34-40.
- Terigi, F. (1999) *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- Instituto Nacional de Formación Docente (2009) *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares – Profesorado de Educación Especial*, Buenos Aires: MEN.

COLABORADORES DE ESTE NÚMERO

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



Colaboradores

Alexander Yarza De los Ríos

Licenciado en Educación Especial. Magister en Educación. Profesor-investigador del Departamento de Educación Infantil, Departamento de Pedagogía y Educación Avanzada, de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Investigador asociado del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia y coordinador del Grupo de Estudios e Investigaciones en Educación Especial, GRESEE (Universidad de Antioquia). Integrante de la Red Colombiana de Universidades por la Discapacidad. Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Derechos Humanos y Discapacidad. Red Colombiana de Historia de la Educación. Asociación Colombiana de Educadores Especiales-ASOCOEDES. Asociación de Egresados de Licenciatura de Educación Especial de la Universidad de Antioquia, ASOEDES U de A. yacosume@gmail.com

Andrea Verónica Pérez

Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO), y Licenciada y Magister en Educación. Actualmente se desempeña como docente e investigadora en la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de Quilmes, donde dirige el Observatorio de la Discapacidad, como también proyectos de Extensión Universitaria. Fue becaria de la ANPCyT y CONICET. Temas de interés: discursos, normatividad, currículum, discapacidad, alteridad y ética en educación. androideperez@gmail.com

Ariel Eduardo Librandi

Licenciado en Ciencias de la Educación. Docente en temas de Educación Especial en las Universidades Nacionales de Luján y Tres de Febrero. Se ha desempeñado como Vicedirector Decano del Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. Coordinador del Centro de Recursos para la Inclusión Universitaria y responsable de la Secretaría de Extensión del Departamento de Educación de ésta Universidad. Miembro del Comité Ejecutivo de la Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos. Coordinador de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación y Jefe de la División de Psicología y Psicopedagogía del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján. Además es asesor de Organizaciones Civiles en temas de educación especial y discapacidad. ariel@librandi.com.ar

Bibiana Sandra Mischia

Doctoranda en Educación, Magister en Formación de Formadores, Licenciada en Cs. de la Educación Universidad de Buenos Aires. Profesora en Discapacitados Mentales. I.N.S.P.E.E. Profesora Titular, Investigadora e Integrante de la Comisión Universitaria de Derechos Humanos y Personas con Discapacidad de la Universidad de Río Negro. Preside la organización no gubernamental Invisibles, dedicada a visibilizar la situación de las personas con discapacidad. Ha publicado diversos artículos, libros, capítulos y columnas referidas a la situación de las personas con discapacidad, relacionados a educación, relaciones de género, formación de formadores y diseño universal. Expuso en Argentina y España en Congresos relacionados a Educación y Turismo Accesible. bmischia@unrn.edu.ar

Carol Andrea Bernal Castro

Fonoaudióloga, Magíster en Discapacidad e Inclusión Social de la Universidad Nacional de Colombia. Desempeño actual como Docente Investigadora de la Vicerrectoría de Investigaciones de Fonoaudiología de la Universidad Manuela Beltrán. Docente de la Universidad del Rosario. Consultora Experta en temas de inclusión educativa. Se ha desempeñado como maestra de colegio, docente universitaria, editora de revista, investigadora y coordinadora de programas y proyectos relacionados con inclusión escolar, mejoramiento de la calidad educativa de colegios del sector público y privado en Bogotá, Colombia. Publicación virtual y física de algunas de sus investigaciones. carol.bernal@docentes.umb.edu.co / coralmazul@hotmail.com

Carolina Paz Rivera Díaz

Licenciada en Ciencias de la Ocupación Humana, Universidad de Chile, año 2010. Terapeuta Ocupacional, Universidad de Chile, año 2011. Terapeuta Ocupacional en Clínica Dávila, área de Neurorehabilitación Adultos. Terapeuta Ocupacional en Salud Física en Centro de Rehabilitación CAPREDENA, La Florida y en la Escuela Especial Horizonte Manquehue en niños con diagnóstico y sospecha diagnóstica de Trastorno de Espectro Autista (TEA), Las Condes. Sala de Rehabilitación CESFAM Dr. Adalberto Steeger, trabajo en el área de RBC, Cerro Navia. carola130@gmail.com / carolinarivdiaz@gmail.com

Climent Giné Giné

Doctor en Psicología por la Universidad de Barcelona. Profesor Titular de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y de la Esport Blanquerna de la Universitat Ramon Llull. Es investigador principal del Grupo de Investigación *Discapacidad y calidad de Vida: Aspectos Educativos* de dicha facultad. Sus áreas principales de investigación se centran en el ámbito de las personas con discapacidad intelectual (DI) y sus familias. Es autor de diversas publicaciones y miembro de diversas instituciones profesionales y de investigación en el campo de la DI (American Association on Intellectual and Developmental Disability; Asociación Española de Educación Especial (A.E.D.E.S./E.A.S.E.); International Association for the Scientific Study of Intellectual Disability; Comité Científico de la International Society on Early Intervention (ISEI). climentgg@blanquerna.url.edu

Emiliano Díez Villoria

Es Doctor en Psicología por la Universidad de Salamanca. Profesor Titular de Universidad en la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca (Departamento de Psicología Básica, Psicobiología y Metodología de las Ciencias de Comportamiento). Miembro Investigador del Grupo de Investigación en Memoria y Cognición y del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) desde su creación ha participado como investigador en diversos proyectos y contratos de investigación relacionados con las personas con discapacidad y tiene diversas publicaciones científicas en el campo de la cognición humana y de las personas con discapacidad.

Henry Alberto Rojas Alvarez

Estudiante de Licenciatura en Educación Especial. Universidad de Antioquia. Investigador en formación del Grupo de Estudios e Investigaciones sobre Educación Especial, GRESEE. politicaydiscapacidad@gmail.com

Ingrid Sala Bars

Es Doctora en Psicología por la Universidad Ramón Llull de Barcelona. Profesora asociada de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y de la Esport Blanquerna de la Universitat Ramon Llull. Es miembro del Grupo de Investigación *Discapacidad y calidad de Vida: Aspectos Educativos* de dicha facultad. Sus áreas principales de investigación se centran en el ámbito de la Universidad y la Discapacidad; su principal proyecto de investigación es la formación de docentes para poder implementar el Diseño Universal de la Instrucción a las aulas universitarias. ingridsb@blanquerna.url.edu

Jaime García Sánchez

Es Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, posee la Maestría en Comunicación y Tecnología Educativa por parte del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), y sus estudios de Licenciatura se efectuaron en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en el ámbito de la psicología educativa. Actualmente se encuentra desarrollando estudios Postdoctorales en el área de curriculum, innovación pedagógica y formación, en el Centro de Estudios e Investigación para el Desarrollo Docente (CENID), ubicado en la ciudad de Guadalajara, México. egrue59@hotmail.com

Jhuranny López David

Estudiante de Licenciatura en Educación Especial. Universidad de Antioquia. Investigadora en formación del Grupo de Estudios e Investigaciones Sobre Educación Especial, GRESEE. jhuld_24@hotmail.com

Mabel Beatriz Peiró Aparisi

Arquitecta, por la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), docente de la misma unidad académica.

Miembro integrante de la Comisión Universitaria sobre Discapacidad de la UNLP desde el año 2003. Investigadora de la UNLP y Directora de Proyectos de Investigación y Extensión Universitaria, relacionados con la temática de la Accesibilidad y Discapacidad.
mabelpeiro@yahoo.es

María Jesús Orrego Espinoza

Terapeuta Ocupacional titulada de la Universidad de Chile el año 2012. Actualmente desarrolla su labor profesional en el Programa de Integración Escolar perteneciente a la municipalidad de Maipú, enfocado en la atención de niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. Asimismo ha desempeñado su práctica profesional en distintas áreas de la Terapia Ocupacional como rehabilitación física en adultos, adulto mayores, integración sensorial y consumo problemático de drogas en adolescentes. Además participa en voluntariados de la comunidad, tales como voluntariado social Newen y Nivelación de estudios Crea. jesu.orrego@gmail.com

María Laura Castignani

Licenciada, Profesora en Psicología y Especialista en Orientación Educativa y Ocupacional (Universidad Nacional de La Plata). Docente de la Cátedra de Orientación Vocacional y del Curso Introductorio a las Carreras de Psicología. Becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, tema: La Orientación Vocacional Ocupacional en sujetos con Discapacidad Visual en la etapa de transición Escuela- Educación Superior- Trabajo. Doctoranda en la Facultad de Psicología de la UNLP. Representante por el Claustro de Graduados en la Comisión Universitaria sobre Discapacidad (CUD) y en la Comisión sobre Discapacidad de la Facultad de Psicología, UNLP. mlauracastignani@gmail.com

María Luján Innaro

Diseñadora en Comunicación Visual (UNLP. 1984). Docente de Tecnología de Diseño en Comunicación Visual y Titular Semi dedicación de Taller de Diseño en Comunicación Visual. Titular de Diseño Gráfico Publicitario (Instituto Superior de Ciencias. La Plata. Integrante de la Comisión Universitaria sobre Discapacidad. UNLP (Comunicación y Medios / Investigación). mariainnaro@gmail.com

María Rosa Lissi

Psicóloga, Magíster en Educación de Sordos, Lamar University, Texas, EE.UU. Ph.D. en Psicología Educacional, The University of Texas, Austin, EE.UU. Profesora asociada, de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente es miembro del directorio del Centro de Desarrollo de Tecnologías de Inclusión, CEDETI-UC y se desempeña como asesora experta en el programa PIANE-UC. Sus líneas de investigación y publicaciones incluyen temas relacionados con los procesos de adquisición de la lengua escrita en preescolares sin discapacidad; la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita en alumnos sordos; la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales al aula regular; y la inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos de educación superior. mlassi@uc.cl

María Soledad Zuzulich Pavez

Enfermera Matrona, Magister en Psicología de la Salud y Diplomada en Dirección de Recursos Humanos de la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC). Directora del Servicio de Salud Estudiantil UC, Subdirectora del Centro de Estudio de Adicciones UC, CEDA y Profesora de la Escuela de Enfermería UC. Junto a otros profesionales, crea el Programa para la Inclusión de Alumnos con Necesidades Especiales de la UC, PIANE-UC. Ha participado en proyectos de investigación y publicaciones en temáticas de inclusión y discapacidad en la educación superior. Es co-autora del libro “En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile fundamentos y adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial o motora”. mzuzulic@uc.cl

Maribel González Moraga

Psicóloga y Licenciada en Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actual estudiante del programa Ph.D. in Deaf Studies, University of Bristol, Inglaterra. Entre los años 2008 y 2012 participó en el programa de tutoría de pares PIANE-UC siendo parte del diseño, implementación y posterior coordinación del programa. Su interés en investigación se centra en el área de la educación de sordos, particularmente en los modelos con un enfoque bicultural-bilingüe, los procesos de adquisición de la lengua de señas y la lengua escrita, y las estrategias de enseñanza-aprendizaje desarrolladas por los educadores sordos y oyentes en estos contextos educativos. mg12521@bristol.ac.uk

Marcela Salinas Alarcón

Profesora de Educación Diferencial, UMCE. Magíster en Psicología Educacional, Pontificia Universidad Católica de Chile (UC). Doctorado (c) en Psicología de la Comunicación, Universidad Autónoma de Barcelona. Ha sido docente de asignaturas relacionadas con la discapacidad e inclusión en la Escuela de Psicología de la UC, Universidad Alberto Hurtado, Centros CEDETI-UC y MIDE-UC y, coordinadora del Centro CEDETI-UC y Programa PIANE-UC. Ha desarrollado investigaciones en los ámbitos de las nuevas tecnologías, discapacidad, integración escolar e inclusión en contextos de educación superior. Actualmente desarrolla su tesis doctoral en la Universidad Autónoma de Barcelona. masalina@uc.cl

Nicole Andrea Díaz Contreras

Licenciada en Ciencias de la Ocupación Humana, Universidad de Chile. Terapeuta Ocupacional, Universidad de Chile. Terapeuta Ocupacional en Programa Especializado en Drogas (PDE) Programa Vida Nueva, Recoleta. Terapeuta Ocupacional y coordinadora subrogante del Hospital de Día Infanto Juvenil Exequiel González Cortés. nicolediaz.con@gmail.com

Paula Hanlon

Estudiante avanzada de la Licenciatura en Antropología por la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Miembro de la Comisión Universitaria sobre Discapacidad. Becada por el Consejo Interuniversitario Nacional y la UNLP con la Beca de Estimulo a la Vocación Científica en el período 2012-2013. paula.antropologia@gmail.com

Patricia Jáuregui Arias

Es Doctora en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, posee la Maestría en Investigación Educativa por parte de la Universidad de Guanajuato y sus estudios de Licenciatura se efectuaron en la Normal Justo Sierra en el ámbito de la educación preescolar. Actualmente se encuentra desarrollando estudios Postdoctorales en el área de curriculum, innovación pedagógica y formación, en el Centro de Estudios e Investigación para el Desarrollo Docente (CENID), ubicado en la ciudad de Guadalajara, México.

Rose Mery Gómez Tovar

Licenciada en Educación Infantil egresada de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), Magister en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva egresada de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México), y actual Estudiante de Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México). Sus trabajos de investigación han incorporado las problemáticas de la educación a nivel universitario, los ambientes educativos, la formación docente, y con un fuerte interés en la educación inclusiva de personas sordas. rosemerygomeztovar@hotmail.com

Sandra Lea Katz

Profesora en Educación Física (UNLP. 1988). Licenciada en Psicología (UNLP. 1991). Diplomada en Gestión y Políticas de Discapacidad (Flacso. 2012). Docente adjunta ordinaria: Didáctica para la integración en Educación Física. Coordinadora de la CUD-UNLP. Coordinadora de la Red Universitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos. Investigadora-Extensionista. sandrakatz4@gmail.com

Sandra Mella Díaz

Como terapeuta Ocupacional su intervención se ha centrado en la rehabilitación laboral e inclusión educativa de personas con discapacidad. Desde el año 1995 es académica de la Escuela de Terapia Ocupacional de la Facultad de Medicina, Universidad de Chile. Como docente participa en asignaturas profesionales enfocadas a fomentar la calidad de vida y fortalecer la integración y laboral y educativa de personas en situación de discapacidad, vulnerabilidad, exclusión social y desequilibrio ocupacional. Actualmente el centro de su interés académico e investigativo está en la inclusión Educativa de personas en condición asperger, déficit atencional e inclusión universitaria, realizando docencia de pre y post grado, asesorías y proyectos de extensión en programas afines. smella@med.uchile.cl

Sergio Sánchez Fuentes

Es Doctor en Educación por la Universidad de Salamanca. Es profesor del Departamento de Educación de la Universidad Católica de Murcia (UCAM). Es investigador del Grupo de Investigación Procesos y Contextos Educativos de dicho departamento. Sus principales áreas de investigación están centradas en el ámbito de la discapacidad en la universidad, el uso de las TICs por parte de estudiantes con dificultades y en la aplicación del diseño universal a los procesos educativos. Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la Universidad Católica de Murcia.

Stephanie Muñoz Valenzuela

Terapeuta Ocupacional, Universidad de Chile, año 2011, Terapeuta Ocupacional en Centro Comunitario de Rehabilitación (CCR), Los Álamos y en Programa de Reinserción Educativa PDE, La Pintana. Terapeuta Ocupacional en Programa Ambulatorio Intensivo (PAI) de Lo Prado. Stephanie.munoz.v@gmail.com

Valentina Onetto Flores

Educadora Diferencial de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Magister en Psicología, con mención en Psicología Educacional y diplomada en Psicología en el Aula de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Su experiencia laboral se ha centrado en discapacidad cognitiva, en diferentes ámbitos tales como aulas hospitalarias y contextos escolares. Su trabajo en instituciones educativas ha estado orientado a promover el aprendizaje de alumnos con discapacidad que están insertos en establecimientos de educación regular. Además, durante su paso por la UC, se desempeñó como profesional del programa PIANE-UC, adquiriendo allí experiencia en la temática de la inclusión en la educación superior. vonetto@uc.cl

NORMAS DE PUBLICACIÓN

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



NORMAS DE PUBLICACIÓN

REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

1. La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva publica en formato impreso y electrónico artículos referidos a estudios, proyectos de investigación, propuestas, experiencias y reflexiones relacionadas con los temas de la revista. Reseñas de libros, o comentarios de artículos publicados por la revista.
2. Sólo se aceptan trabajos inéditos o de escasa difusión en Latinoamérica. En este último caso se deberá indicar el lugar de publicación original y el permiso de publicación de la institución editora. No se admitirán trabajos en proceso de publicación en otras revistas.
3. Los originales deben ser presentados en español y ajustarse a las normas APA de edición.
4. El formato general de la publicación debe contener los siguientes referentes: tamaño carta, letra Times New Roman 12, Espacio 1.5 y margen 3.
5. Se recomienda una extensión aproximada de 25 páginas, entre 6.000 y 8.000 palabras.
6. Al inicio de cada artículo, se incluirá el nombre del autor, grado académico y correo electrónico.
7. Se debe adjuntar el título del artículo junto con los datos del o los autores: nombre completo, dirección, institución de referencia, cargo que desempeñan, teléfono y correo electrónico. Indicar claramente a cuál de los autores debe remitirse la correspondencia. Cuando sea el caso, señalar las Becas, ayudas o soporte financiero con el que se ha contado (Proyectos de Investigación) para la subvención del trabajo.
8. Incluir un breve *curriculum vitae* de seis a diez líneas de cada uno de los autores con el fin de que sea publicado conjuntamente con el artículo presentado.
9. Los artículos se presentarán de acuerdo a la siguiente estructura:

Orden y estructura de los artículos

- Título de artículo escrito en español e inglés lo más ilustrativo y conciso posible
- Fecha de recepción y aceptación del artículo
- Nombre y apellidos de cada uno de los autores
- Grado académico y nombre del lugar de trabajo de cada uno de los autores, el cual tendrá su referencia al lado del apellido del autor con asterisco.
- Dirección de correo electrónico de cada autor

Resumen y Palabras Clave (en español e inglés)

- Resumen de una extensión no mayor a 150 palabras. Describe de forma concisa aspectos relevantes del trabajo, objetivo, sentido, resultados o aportes.
- Incluir un máximo de 5 palabras clave o descriptores que identifique el contenido del trabajo. Se usarán términos internacionalmente aceptados en el campo de la educación para expresar conceptos y contenidos (ver Tesaurus de ERIC).

Texto del artículo debe contener:

- Introducción que refiere a la presentación general del artículo
- Desarrollo del artículo. Incluye fundamentación y discusión teórica del tema o

problema, revisión de la literatura sobre el aspecto estudiado, metodología empleada, resultados.

- Conclusiones que resumen los hallazgos y sus limitaciones, relacionándolos con los objetivos del trabajo, el interés y las aportaciones del mismo de cara a futuras investigaciones y experiencias.
- Bibliografía que debe seguir estrictamente las normas APA.

Formato de cuadros y abreviaturas

Cuadros y gráficos: Deben presentarse numeradas según su orden de aparición en el texto con números arábigos. Se emplearán para clarificar puntos importantes. Los títulos o pies que las acompañen deben explicar el contenido de las mismas.

Abreviatura: Sólo deberán ser empleadas abreviaturas estándar universalmente aceptadas. Cuando se pretenda acortar un término frecuentemente empleado en el texto, la abreviatura correspondiente, entre paréntesis, debe acompañarse la primera vez que aparezca.

Bibliografía: Debe seguirse rigurosamente las normas de la APA.

Las citas bibliográficas deberán extraerse de los documentos originales, indicando siempre la página inicial y final del trabajo del cual proceden. Se mencionarán todos los autores hasta seis, o los seis primeros y et al cuando son siete o más.

Ejemplos de citas bibliográficas correctamente referenciadas.

Publicaciones periódicas

Artículo de revista, un autor

Bekerian, D. A. (1992). In search of the typical eyewitness. *American Psychologist*, 48, 574-576.

Artículo de revista, dos autores o más autores Klimowski, R. y Palmer, S. (1993). The ADA and the hiring process in organizations. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 45(2), 10-36.

Libros y capítulos de libro

Referencias a libros completos

Bekerian, D. A., Jr. (1992). *People in organizations: An introduction to organizational behavior* (3ª ed.). New York: McGraw-Hill.

Capítulo en un volumen de una serie Maccoby, E.E. (1992). Socialization in the context of the family. En P. M. Musen (Ed. Serie) y M. J. Martin (Ed. Vol.). *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (3ª ed., pp. 1-101). New York: McGraw-Hill.

Referencias de Fuentes Electrónicas (INTERNET)

Sitios WWW Tilton, J. (1995). Composing good HTML (Vers. 2.0.6). <http://www.cs.cmu.edu/~tilt/cgh/> (13 Jan. 1997)

10. Los artículos serán sometidos a una evaluación ciega por pares según criterios de evaluación
11. El proceso de dictaminación será realizado por revisores externos vinculados la temática o disciplina que aborda el artículo de acuerdo a los criterios de evaluación previamente establecidos.
12. Se comunicará por escrito el resultado del dictamen al autor principal del artículo, señalando la aceptación con o sin correcciones, o la inadmisibilidad del mismo. En los casos que corresponda, se remitirán las observaciones y sugerencias de mejora, especificando los plazos de entrega de las correcciones solicitadas para su revisión final.
13. El editor de la revista está facultado para publicar, en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar RINACE, el artículo aceptado en versión impresa y electrónica, lo que se comunicará al autor señalando información de ubicación: Volumen y número de la publicación, sección temática libre o monográfica de la revista.
14. Los autores son responsables del contenido científico y los puntos de vista expresados.
15. El autor o autores de los artículos recibirán un ejemplar de la revista.
16. Los trabajos deberán remitirse por correo electrónico, como archivos adjuntos al mensaje con formatos MS Word o RTF a la dirección electrónica de la Directora de la Revista.

Cynthia Duk, cduk@ucentral.cl

En el caso de que el autor o autores no tengan acceso al correo electrónico, se podrá enviar por correo postal. En este caso, deberá remitirse una copia en papel y otra en CD a la siguiente dirección:

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Facultad de Educación Universidad Central de Chile. Santa Isabel 1278, Santiago de Chile. Fonos: (56-2) 5851307 - 5826760

LATIN AMERICAN JOURNAL OF INCLUSIVE EDUCATION

Instructions for authors

1. The Latin American Journal of Inclusive Education is published in both print and electronic formats. It contains articles referring to studies, research projects, and reflections related to the themes of the journal. Book reviews and comments on articles will also be published.
2. The Journal only accepts unpublished papers or papers which have had limited dissemination in Latin America. In the latter case, it is necessary to give the place of original publication and permission to publish from the original publisher. We do not accept papers which are under consideration by other journals.
3. The originals must be submitted in English and conform to the APA rules of editing.
4. Papers should use Times New Roman font and letter size 12, with margins set at 1.5 and 3.
5. Papers should be between 6,000 and 8,000 words – approximately 25 pages.
6. At the beginning of each article there should be a cover page containing the title of the paper, details including affiliations and addresses of all authors, and an email address for the corresponding author. There should also be a brief curriculum vitae of six to ten lines for each of the authors for publication with the article.
7. Details of grants, scholarships or other financial support should be noted as appropriate.
8. Articles should conform to the following structure:
 - Cover page
 - Abstract, in English and Spanish, not exceeding 150 words
 - Up to five keywords, in English and Spanish, that characterise the content of the paper, using internationally accepted terms (see ERIC Thesaurus)
 - Introduction
 - Development of the paper to include rationale and theoretical discussion of the topic, review of relevant literature, methodology, and results.
 - Conclusions summarizing the findings and their limitations
 - Bibliography following APA standards.
9. Table, graphs and abbreviations

Tables and graphs must be numbered according to their order of appearance in the text with Arabic numerals. They should have titles which specify their content.

Abbreviations should be confined to widely used and standard terms. The first usage in the text should contain the full term with the corresponding abbreviation in parenthesis.

10. Bibliographic citations should follow APA guidelines.

The following are examples of bibliographic citations.

Journal article, one author

Bekerian, D. A. (1992). In search of the typical eyewitness. *American Psychologist*, 48, 574-576.

Journal article, two or more authors

Klimowski, R. y Palmer, S. (1993). The ADA and the hiring process in organizations. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 45(2), 10-36.

Book

Bekerian, D. A., Jr. (1992). *People in organizations: An introduction to organizational behavior* (3ª ed.). New York: McGraw-Hill.

Book chapter

Maccoby, E.E. (1992). Socialization in the context of the family. En P. M. Musen (Ed. Serie) y M. J. Martin (Ed. Vol.). *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (3ª ed., pp. 1-101). New York: McGraw-Hill.

Electronic source

Sitios WWW Tilton, J. (1995). Composing good HTML (Vers. 2.0.6). <http://www.cs.cmu.edu/~tilt/cgh/> (13 Jan. 1997)

11. Articles will be subject to blind review by appropriate external reviewers according to the evaluation criteria previously established.
12. The corresponding author will be notified in writing of the outcome of the review process.
13. Authors are responsible for the scientific content of papers and the views expressed in them.
14. The author or authors of the articles will receive a copy of the journal.
15. Papers should be submitted by email, as attachments in MS Word or RTF, to the electronic address of the Editor of the Journal

Cynthia Duk, cduk@ucentral.cl

If an author does not have access to email, submissions will be accepted by post.. In this case a paper copy and a CD containing the full text should be sent to the following address:
Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Facultad de Educación Universidad Central de Chile. Santa Isabel 1278, Santiago de Chile. Fonos: (56-2) 5851307 - 5826760