



DISCAPACIDAD EN LATINOAMÉRICA

Voces y experiencias universitarias

Lyda Perez, Aleida Fernandez Moreno y Sandra Katz
(compiladoras)

**DISCAPACIDAD EN LATINOAMÉRICA:
VOCES Y EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS**

DISCAPACIDAD EN LATINOAMÉRICA: VOCES Y EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS

Lyda Perez, Aleida Fernandez Moreno y Sandra Katz
(compiladoras)

**DISCAPACIDAD EN LATINOAMÉRICA:
VOCES Y EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS**

Diseño y diagramación: Eríca Anabela Medina



Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EduLP)

47 N.º 380 / La Plata B1900AJP / Buenos Aires, Argentina

+54 221 427 3992 / 427 4898

editorial@editorial.unlp.edu.ar

www.editorial.unlp.edu.ar

EduLP integra la Red de Editoriales Universitarias (REUN)

Primera edición, 2013

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

©2013 - EduLP

Impreso en Argentina

En reconocimiento del trabajo a favor de los derechos humanos y la discapacidad, dedicamos esta publicación a la memoria del Profesor Carlos Eroles y a una mujer maravillosa, militante de la vida Irma Ferreyra.

No existe un solo modelo de democracia, o de los derechos humanos, o de la expresión cultural para todo el mundo. Pero para todo el mundo, tiene que haber democracia, derechos humanos y una libre expresión cultural. Kofi Annan

Índice

Agradecimientos	15
Advertencia	17
Presentación	19
Prólogo	23

PRESENTACION DE LOS ARTICULOS POR PAISES EN ORDEN ALFABETICO: de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Panamá y Uruguay

ARGENTINA

Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos Argentina "... en proceso hacia una universidad inclusiva..."	37
<i>Darío Alfredo Mamani, María Alejandra Grzona, Juan Zapata, Ariel Librandi y Guillermo Rodríguez</i>	

Modos de abrir el debate. Una experiencia de capacitación sobre discapacidad y accesibilidad en las Universidades Públicas Argentinas. Experiencia llevada a cabo por las Universidades de La Plata, Entre Ríos, Comahue y Lujan en el marco de la Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos	57
<i>Alfonsina Angelino, Esteban Kipen, Ariel Librandi, Maria Mabel Mora y Sandra Katz</i>	

Discapacidad y Universidad: el compromiso del investigador	63
<i>Juan Antonio Seda</i>	

Estado, políticas de reconocimiento y de reparación en discapacidad	71
<i>María Eugenia Almeida, María Alfonsina Angelino, Esteban Kipen, Marcelo Marmet, Aarón Lipschitz, Ana Rosato, Betina Zuttió y Vilma Strada</i>	

Inclusión educativa en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires	87
<i>Susana C. Underwood</i>	

Discapacidad e Investigación. Aportes desde la práctica	97
<i>Liliana Pantano</i>	

BRASIL

Inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior no Brasil: instrumentos judiciais de instrumentalização.	109
<i>Luiz Alberto David Araujo</i>	

O ensino superior e a acessibilidade da pessoa com deficiência	115
<i>Andraci Lucas Veltroni y Silvio Carlos Álvares</i>	

A construção de identidades do aluno com deficiência no ensino superior: desafios para as universidades brasileiras	123
<i>Saulo César Paulino Silva y Eugenia Gimenes de Queiroz de Jesus</i>	

CHILE

Red nacional de educación superior inclusiva en Chile: contexto y misión	133
<i>Georgina García Escala</i>	

Integración en tránsito a la Inclusión en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	149
<i>Oriana Donoso Araya</i>	

La inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad: un desafío sociocultural	157
<i>Georgina García Escala</i>	

La experiencia de la Universidad de Concepción en el apoyo a los alumnos con discapacidad visual en la Educación Superior. Programa ARTIUC	163
<i>Juan Pablo Gómez Varela</i>	

De Universidades comprometidas con las demandas de su tiempo a Universidades Inclusivas: una reflexión socioeducativa en tiempos de exclusión	169
<i>Aldo Ariel Ocampo González</i>	

COLOMBIA

Colombia transita hacia la inclusión de la población con discapacidad a la educación superior	181
<i>Rocío Molina Béjar</i>	

Exclusiones lingüísticas y culturales de las comunidades sordas para el ingreso la Educación Superior	193
<i>Myriam Ramírez y Liliana Rendón</i>	

Experiencia de inclusión de personas en situación de discapacidad en la Universidad Nacional de Colombia	201
<i>Martha Lucía Osorno Posada y Diana Rocío Vargas Pineda</i>	

Universidad, museo y formación integral: Una mirada accesible para las personas en situación de discapacidad visual	209
<i>Alejandra Ortiz Gil, Alexander Yarza de los Ríos, Ana Milena García Pérez y Laura Atehortúa Restrepo</i>	

Entretener la Uni y la Diversidad: proceso de acompañamiento intrainstitucional para concretar acciones en el tema discapacidad e inclusión social en la Universidad Nacional de Colombia	215
<i>Aída del Pilar Becerra Becerra y Aleida Fernández Moreno</i>	

Transición de la educación media a la educación superior y/o la vida laboral: una perspectiva sorda	225
<i>Francy Buitrago Monsalve, Merary Cortés Marulanda, Anderson Gallego Pineda, Natali López Franco, Milena, Mira Hernández, Eliana Portillo Andrade, Laura Rojas García y Sandra Lucía Sánchez</i>	

Programa de apoyo a estudiantes con discapacidad de la Universidad del Rosario. IncluSer	231
<i>Rocío Molina Béjar</i>	

De otra Universidad con la discapacidad: de lo cotidiano y lo estructural	237
<i>Alexander Yarza de los Ríos</i>	

PANAMÁ

Relato de la Dirección de inclusión e Integración Universitaria. Universidad Tecnológica de Panamá	247
<i>Miguel A. Critchlow J.</i>	

URUGUAY

Accesibilidad e inclusión educativa en la Universidad de la República	261
<i>Natalia Farías y Andrea Viera</i>	

La educación universitaria como mediación en los procesos de inclusión/exclusión de las personas en situación de discapacidad	271
<i>María Noel Míguez Passada y Cecilia Silva Cabrera</i>	

Integralidad: propuesta pedagógica innovadora en el abordaje de la discapacidad como objeto de investigación e intervención profesional	281
<i>Ana Laura García, Alejandra Melgar, María Noel Míguez Cecilia Sapriza y Cecilia Silva</i>	

Los autores	293
--------------------------	------------

Agradecimientos

Nuestro mas profundo agradecimiento a las personas que participaron y que construyen día a día con su ingenio y pasión universidades plurales y participativas en Latinoamérica.

En especial expresamos nuestra gratitud a la Universidad Pública que nos alojo y nos permitió hoy estar donde estamos

Un reconocimiento muy especial para las queridas amigas Aleida Fernández Moreno y Lyda Otilia Pérez Acevedo, profesoras de la Universidad Nacional de Colombia, por su encomiable esfuerzo en la lectura y edición de los textos que componen esta publicación y por estar desde el inicio creyendo y apostando a la Red, tejiendo lazos y ofreciendo generosamente todo su potencial humano.

Advertencia

Este libro que hoy presenta La Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos ha sido posible por el compromiso y dedicación de los colegas que en toda la región hacen esfuerzos ingentes por garantizar el derecho a la educación superior de jóvenes con discapacidad.

Sin ánimo exhaustivo, pero sí provocativo, retomamos algunos de los conceptos de los autores para afirmar que ellos responden a historias, contextos y procesos particulares y que precisamente de dicha particularidad deviene su fuerza y su aporte para descubrir y comprender la compleja e interesante realidad de la discapacidad y la educación universitaria en los países Latinoamericanos

Más allá de una posible carga valorativa de los conceptos, comprendemos que ellos no están desprovistos de carga ideológica, por tanto la urgencia de develar su poder en la reflexión y configuración de realidades y que en el respeto a la diversidad y pluralidad se mantienen tal como los presentan los autores. Así, el lector encontrará distintas y hasta polémicas maneras de enunciación: estudiantes con

discapacidad, en situación de discapacidad, discapacitados, sujetos/colectivos con discapacidad, sordos, ciegos, comunidad lingüística minoritaria, alumnos con necesidades educativas especiales, estudiantes especiales, entre muchas otras. Les invitamos a realizar una lectura de conjunto que permita descubrir los ritmos y dinámicas que viven las universidades, los países y Latinoamérica en su conjunto.

Este libro nos relata un momento histórico que expresa su resistencia a las fuertes e históricas tendencias de polarizar las comprensiones, de escindir y tratar de encajar en dicotomías que permitan más fácilmente el ejercicio del control, por eso el lector encontrará dichas tensiones en la lectura de categorías como: normal/anormal, justicia/injusticia, integración/inclusión, hegemonía/heteronomía, inclusión/exclusión, subjetivo/objetivo, universidad/diversidad/multiversidad, justicia social/equiparación de oportunidades, etc.

Creemos que el conjunto de textos que componen este libro da cuenta de transformaciones que permiten reconocer que si bien hay momentos para centrar la mirada y la acción en las tecnologías, los apoyos, los ajustes razonables, las bibliotecas, las adecuaciones curriculares, la accesibilidad y el diseño universal entre otros, ya esta siendo momento para avanzar en transformaciones ideológicas y culturales que trasciendan la estigmatización, la experticia y la discriminación, para dar paso a una militancia por el derecho de ser y hacer los que queremos ser y hacer.

En su conjunto este texto ofrece al lector aportes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Panamá y Uruguay que responden a identidades distintas y complementarias, una más experiencial y vivencial, otra más desde reflexiones teóricas conceptuales y otra que corresponde a los avances de cada país.

Los invitamos a subrayar, marcar, interpelar a cada uno de los autores y que el diálogo continúe! Éste es nuestro correo electrónico: red.universidadydiscapacidad@gmail.com



Presentación

América Latina se caracteriza por altos niveles de exclusión debido a la gran desigualdad en la distribución de ingresos y a la fragmentación social y cultural de sus sociedades. La exclusión va más allá de la pobreza; tiene que ver con no participar en los diferentes ámbitos de la vida social y con la ausencia de un proyecto de vida. La población de personas con discapacidad es sin duda uno de los grupos sociales más excluidos y que enfrenta mayores barreras para ejercer sus derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales.

Pese al aumento de la visibilidad de las personas con discapacidad en la agenda pública y los avances normativos en los países de América Latina, todavía queda un largo camino por recorrer para superar la gran situación de exclusión y desigualdad que sufren estas personas. Si bien no hay datos confiables, la información disponible permite afirmar que un mayor porcentaje vive en situación de pobreza, tienen mayores índices de desempleo o acceden a empleos precarios, están más excluidos de los bienes sociales y culturales y de los procesos políticos, son objeto de discriminación o estigmatización, y mayoritariamente no tienen voz en los asuntos que afectan sus vidas y a las sociedades en que viven.

La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad constituye un hito sin precedentes para saldar una deuda histórica de discriminación, exclusión y desigualdad, que se inicia en los sistemas educativos y se extiende a otras áreas de la vida social. El pleno ejercicio del derecho a la educación es clave para el goce de otros derechos humanos como el acceso a un empleo digno, a la seguridad social o a la participación política. Las personas con discapacidad tienen menores oportunidades de acceder a la educación en los diferentes niveles educativos, especialmente en la educación superior, concluir sus estudios y desarrollar plenamente sus capacidades, porque suelen recibir una educación de menor calidad y mayormente en escuelas segregadas, lo cual limita seriamente su inclusión en la sociedad en igualdad de condiciones que el resto de los ciudadanos

Avanzar hacia sociedades más justas e inclusivas exige que toda la población acceda a una educación de igual calidad y por el desarrollo de instituciones educativas más plurales e inclusivas que acojan y den respuesta a la diversidad del alumnado. En el artículo 24 de la Convención se establece en el derecho a una educación inclusiva, de calidad, gratuita, en las comunidades en que vivan y en igualdad de condiciones con los demás. Lograr una educación de calidad para todos, que promueva el máximo desarrollo.

En la Conferencia Mundial de Educación Superior, París Julio de 2009, se estableció que la educación superior es un bien público y una estrategia fundamental para todos los niveles educativos. A su vez, en la Declaración de los Derechos Humanos se expresa que la educación superior debe hacerse accesible a todos, en base a los méritos de cada persona, lo cual significa que no puede aceptarse ningún tipo de discriminación por razones fundadas en su raza, género, lengua, religión, edad ni tampoco por diferencias económicas o sociales ni discapacidades. Los talentos están igualmente repartidos entre todos los grupos sociales, lo que no están igualmente repartidas son las oportunidades educativas.

La expansión de la educación secundaria, las mayores exigencias del mundo productivo y de la sociedad del conocimiento, y las necesidades de reconversión laboral hacen cada vez más necesario democratizar el acceso a la educación superior. Hoy en día la educación

secundaria es un piso mínimo esencial para salir de la pobreza, pero es la educación superior la que puede contribuir a la movilidad social.

Avanzar hacia una mayor inclusión en la educación superior pasa necesariamente por reducir drásticamente las desigualdades en la educación secundaria y por minimizar las barreras propias de la educación superior tales como los sistemas de acceso y de selección, la creciente privatización, la concentración de la oferta, la rigidez de los planes de estudio, de la evaluación, y las formas de enseñanza, y la falta de sistemas de apoyo para estudiantes y docentes. Estos factores hacen que muchos estudiantes, especialmente aquellos con discapacidad, o pertenecientes a otras culturas o a estratos de menores recursos, estén más excluidos de las oportunidades educativas en la educación superior o reciban una educación de menor calidad que reproduce su situación de desigualdad.

Los Estados tienen que garantizar el derecho a la educación adoptando medidas de acción afirmativa para aquellas personas o grupos de población cuyos derechos no son debidamente atendidos, con el fin de alcanzar una igualdad de hecho y no sólo en el discurso. La verdadera igualdad de oportunidades pasa por democratizar el acceso al conocimiento, lo cual implica dar un trato diferenciado, que no sea excluyente, proporcionando a cada persona los recursos y ayudas que necesita para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas y aprender a niveles de excelencia.

Es por tanto un imperativo ético y una responsabilidad del conjunto de la sociedad convertir las barreras en oportunidades, asegurando la igualdad de condiciones en los niveles educativos anteriores y minimizando las barreras propias de la educación superior para lograr el pleno acceso, permanencia y egreso. La red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos puede jugar un rol importante para promover, afirmar y difundir los derechos de las personas con discapacidad, generar e intercambiar conocimientos que posibiliten una mayor inclusión en la educación superior y apoyar el desarrollo de políticas de educación superior orientadas a eliminar la discriminación y barreras que enfrentan las personas con discapacidad.

Este libro es un justo homenaje y reconocimiento a Carlos Eroles, un profesional y ser humano excepcional, quien a lo largo de su vida

trabajó incansablemente para la difusión y defensa de los derechos humanos, con especial énfasis en los últimos años en los derechos de las personas con discapacidad. Él siempre expresó sus ideas de forma contundente, defendió con coherencia sus principios y buscó consensos. No te quepa duda querido Carlos que tus ideas, tus anhelos, tu fuerza y compromiso seguirán vivos en todos aquellos que trabajamos por una sociedad más justa y solidaria, en la que todos tengan cabida y sean valiosos.

Rosa Blanco

Oficina Regional de Educación de la UNESCO
para América Latina y el Caribe como responsable
de Educación Inclusiva
Chile, Abril de 2013

Prólogo

En esta primera publicación cumplimos el anhelo de tener un producto colectivo propio, latinoamericano, que plasma el esfuerzo, nuestra historia y, experiencias que fuimos transitando en cada una de nuestras instituciones para ofrecerlas como una forma de compartir, de invitar al diálogo, de cebarnos un mate en una ronda que nos une a los pueblos latinoamericanos.

La Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos fue constituida formalmente el 25 de Abril de 2009, aunque este fue un punto simbólico de encuentro y compromiso, pero que de manera informal se fue gestando desde hace varios años.

Su origen se vincula a encuentros entre docentes, investigadores, extensionistas, estudiantes y graduados, con quienes compartíamos la necesidad común de conocer cómo se trabajaba la temática de la discapacidad, que textos usaban, que se leía, como se daban clases, como se resolvían las situaciones de injusticia, entre muchas otras inquietudes. Es en este deseo de encuentro, de escucharnos unos a otros, de dialogar, de pensar en voz alta, de construir un nosotros que

decidimos presentarnos a una convocatoria del Ministerio de Educación de la Nación de Argentina en el año 2007 a través del «Programa de promoción de la universidad argentina proyectos de fortalecimiento de redes inter universitarias II», bajo el título: «Construcción de la Red Iberoamericana de Derechos Humanos y Discapacidad», junto a la Red Colombiana de Universidades por la Discapacidad, la Universidad de La Plata (UNLP) y la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA), iniciativa que fue aprobada. Esta acción estuvo alentada por el estimado y recordado Profesor Carlos Eroles, quien insistía en la necesidad de crear una red Iberoamericana.

Uno de los motivos que nos unía, era retomar lo trabajado y anunciado en las conclusiones del «I Seminario Regional sobre la inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe», realizado en Venezuela en Diciembre de 2005. En ese encuentro muchos de los que hoy integramos la Red participamos activamente en la elaboración de los documentos que presentó cada País.

En dicho evento, que entendemos fue uno de los primeros intentos de generar un reconocimiento al trabajo latinoamericano vinculado a la Educación Superior y la Discapacidad, se planteó que la diversidad, la valoración de la diferencia, el respecto a la dignidad y a la igualdad de derechos de todos los seres humanos son principios inseparables de la educación superior; que la inclusión de las personas con discapacidad es, en primer lugar, un tema de derechos humanos, tal como lo han desarrollado múltiples instrumentos internacionales y lo han reconocido las legislaciones nacionales en la región. Igualmente se resaltó el compromiso de la educación superior en la construcción de una sociedad justa, caracterizada por el pleno ejercicio de los derechos humanos de todos y todas; la persistencia de importantes barreras que impiden o dificultan la inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en la región y los desafíos pendientes en la tarea de lograr una educación superior efectivamente abierta a la diversidad humana. (Caracas. Diciembre, 2005)

Otro antecedente internacional relevante fue la propia Convención Internacional sobre los derechos de las personas con Discapacidad

de la organización de las Naciones Unidas (ONU, 2006)¹, que es considerado el tratado por excelencia que aborda la protección contra la discriminación y que provee herramientas a fin de que el goce y el ejercicio de derechos de las personas con discapacidades resulten aplicables en cada derecho particular, en este caso el de la educación. Como así también la Conferencia Regional de Educación Superior al advertir que «asegurar el acceso creciente al derecho a la educación vuelve la mirada hacia las propias instituciones educativas, las que tendrán que generar las estructuras institucionales y las propuestas académicas que (lo) garanticen», en el entendido que la Educación Superior es un «derecho humano y bien público social», que se reafirma en la medida que el acceso a la educación sea un derecho real de todos los ciudadanos y ciudadanas.

En Abril del 2009 nos reunimos en Buenos Aires, los miembros de la Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos de la Argentina², que nuclea a las Universidades Públicas del país, (alrededor de 40 Universidades Públicas Nacionales), la representante de la Red Colombiana de Universidades por la Discapacidad y representantes de Universidades de Panamá, Brasil, Uruguay y México. A si mismo estuvieron presentes y manifestaron su adhesión la Oficina de Educación de la UNESCO en Santiago de Chile, representada por la Lic. Rosa Blanco; la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, representada por la Lic. Alicia Tallone de la Oficina de Buenos Aires; la red Iberoamericana de Trabajo con las Familias representada por su Presidente y docente de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Lic. Juan Ciliento; la Secretaría de Estado de Políticas Universitarias- que realizó aportes concretos para favorecer el desarrollo de la Reunión- representada por el Sr José Luis Parisí; la Comisión Nacional para la Integración de las Perso-

¹ Organización de las Naciones Unidas (2006). Convención Internacional sobre los derechos de las personas con Discapacidad de la organización de las Naciones Unidas. Disponible en: <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/qanda.html>.

² Ver Katz, S y Mareño, M (compiladores) (2011). Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos. Estado actual de las políticas de Educación Superior en las Universidades Nacionales Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

nas Discapacitadas (CONADIS- ARGENTINA), representada por su Secretaria General, Profesora Silvia Bersanelli; la filial latinoamericana de la Organización Internacional de Personas con Discapacidad, representada por su presidente, Ing. Enrique Sarfati; la Asociación Mutual Israelita Argentina (AMIA Comunidad Judía), representada por la Coordinadora de Discapacidad Lic. Ana Dorfman. En síntesis, se logró contar con representantes de más de cincuenta universidades de la región quienes dan surgimiento a la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos a través del Manifiesto de Buenos Aires, documento en el que se definieron los siguientes objetivos:

- a) Afirmar los derechos de las personas con discapacidad, promoviendo conciencia en los ámbitos académicos y de diseño y gestión de políticas de educación superior, de la necesidad de erradicar definitivamente de la vida universitaria, el prejuicio y la discriminación.
- b) Hacer de todo espacio educativo un entorno no excluyente a través de acciones que permitan la accesibilidad física, comunicacional, académica y cultural de todas las personas.
- c) Incorporar a la currícula de disciplinas universitarias y asignaturas, contenidos formativos referidos a la discapacidad desde la perspectiva de los derechos humanos.
- d) Crear las condiciones para la producción académica en la temática de la discapacidad en docencia, investigación y extensión a fin de propiciar conocimientos y prácticas respetuosas de los derechos humanos y de condiciones de vida dignas, dando cumplimiento a lo estipulado por la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas.
- e) Propiciar el intercambio de experiencias y recursos que pudiesen fortalecer las políticas vinculadas a la docencia, extensión e investigación en la temática de la discapacidad.
- f) Promover cartas de intención y/o convenios con organismos públicos nacionales e internacionales y organizaciones de la sociedad civil a nivel nacional e internacional, con el fin de garantizar los derechos de las personas con discapacidad.

- g) Favorecer la creación en las instituciones de educación superior de una instancia que cuente con los recursos para desarrollar acciones efectivas y sostenidas que respondan a las necesidades de las personas con discapacidad en dichas instituciones.
- h) Difundir e implementar por todos los medios al alcance de esta Red la Convención Internacional sobre Derechos de las Personas con Discapacidad y el Plan de Acción de la OEA sobre Dignidad y Derechos de esta población³

A partir del evento inaugural de la Red en Buenos Aires, fuimos buscando puntos de encuentro y de intercambio de experiencias. A este respecto se ha participado en diversos escenarios, como por ejemplo: el encuentro de la «Semana por la discapacidad» Organizado por la Universidad Nacional de Colombia, desarrollada en Noviembre de 2009 en Bogotá donde se presentaron exposiciones teórico conceptuales y debates sobre diferentes posiciones en relación a como se instala y se traduce la temática en acciones en las diferentes universidades latinoamericanas. Se trabajó sobre el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes con discapacidad a la vida universitaria, así como los apoyos necesarios, las políticas y las estrategias que permiten garantizar sus derechos.

También la Red atendió a la invitación para ser «Observadores» del Taller Regional (América Latina) de Seguimiento de la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE 2008), Santiago de Chile, 18 al 20 de noviembre de 2009. Invitados por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (UNESCO-OREALC), en Santiago de Chile.

En Abril de 2010 la red participó del II FORO: «Inclusión de la población con discapacidad en la educación superior: de la investigación a la acción» organizado por la Universidad del Rosario en Colombia.

En Octubre de 2010, en el marco de las Jornadas Universidad y Discapacidad en la Ciudad de Mendoza (Universidad Nacional de Cuyo- Argentina) se sumaron Universidades de Chile y Perú.

³ Ver <http://www.discapacidad.edu.ar/redlac>

En Mayo del 2011, participamos del Encuentro de Redes Universitarias, Consejos de Rectores y otras entidades vinculadas a la Educación Superior en América Latina y el Caribe, realizado en Buenos Aires y organizado por IESALC-UNESCO. Se difundieron las acciones de la Red y se participó en la elaboración del documento final haciendo un aporte sobre la situación de las personas con discapacidad en la Educación Superior.

En Julio de 2011, en Paraná, Argentina, en el marco del «Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina» realizamos una reunión de trabajo con representantes de Colombia, Uruguay, Panamá, Brasil y Argentina.

En Junio de 2012 se realiza en Chile, en la Universidad de La Serena, el primer encuentro Nacional de Redes de Educación Superior Inclusiva, allí la Red participó en el apoyo y acompañamiento de la conformación de la red Chilena.

En Agosto de de 2012, se realiza en Panamá el Congreso de Educación Superior, Discapacidad y Derechos Humanos. Allí se sumaron los representantes de Costa Rica y Venezuela. (ver www.ciesdd2012.utp.ac.pa)

En Noviembre de 2012, la red participa del encuentro de la reunión del CEDDIS (Comité para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad) en Chile y de una mesa de trabajo organizado por la Universidad del Valle, en Cali - Colombia, profundizando los lazos y debatiendo sobre las políticas de discapacidad. Asimismo la Red fue invitada al Encuentro Internacional: Atención Educativa para Personas con Discapacidad: Un asunto de derechos e Inclusión», Organizado por el Ministerio de Educación de Colombia y la Oficina de Organización de Estados Iberoamericanos, donde pudimos aportar una mirada latinoamericana de la educación superior y allí se sumaron a la Red Nicaragua y Cuba.

Con esta breve síntesis queremos transmitir nuestro acotado, pero real accionar. Sabemos que nos falta mucho, pero el deseo de establecer lazos latinoamericanos, reconociendo nuestra historia, nuestra cultura y nuestras posibilidades, refuerzan las ganas de seguir avanzando. Sin verdades establecidas, pero con la convicción del respeto

y la solidaridad, seguiremos en el camino de la búsqueda y compromiso de todos los sectores, entendiendo que a pesar que al hablar de discapacidad en la educación superior se piensa principalmente en el estudiantado con discapacidad, entendemos que nuestra responsabilidad es mucho mayor, que trasciende a los estudiantes y que implica la formación de los futuros profesionales, la orientación docente, la generación de políticas y el incentivo de investigaciones.

Creemos en las redes, creemos en la construcción colectiva, y compartimos cuales son las acciones que nos proponemos para avanzar:

Creemos que la Red:

- Articula los esfuerzos de las Universidades Latinoamericanas en pro de los derechos humanos de la personas con discapacidad, asegurando la divulgación de los avances en temas cruciales como la accesibilidad, los apoyos pedagógicos y tecnológicos disponibles.
- Procura la circulación de información tanto entre las redes nacionales como las regionales mediante publicaciones⁴.
- Nos permite conocer el estado y la situación actual de la temática de discapacidad en cada uno de los países miembros de la red.
- Fortalece la participación activa de un amplio número de unidades académicas de la región, para la inclusión social de las personas con discapacidad.
- Propicia el intercambio, difusión y transferencia de experiencias a nivel académico de extensión, docencia e investigación que contribuyen a la promoción de los derechos de las personas discapacitadas, a la formación profesional y al compromiso universitario en la temática.
- Promueve la incorporación de nuevas instituciones de educación superior al trabajo de la red.

Para ir cerrando esta presentación e invitarlos a recorrer las páginas con las diferentes voces quisiéramos compartir un párrafo que fue elaborado por integrantes del Comité Técnico de la Comisión

⁴ Ver textos de las «Jornadas Universidad y Discapacidad» y a Katz S. y Danel, P. Hacia una universidad accesible. Argentina: Universidad Nacional de la Plata. 2011

Interuniversitaria: Discapacidad y DDHH de Argentina⁵ cuando se constituyó la Red, y leído por la querida compañera Irma Ferreyra, ausente físicamente pero presente en su pensamiento, quien socializó: *Si bien sigue vigente la pregunta: ¿Por qué los agentes sociales de la universidad creen no estar preparados para interactuar con la discapacidad? Esta pregunta nos remite a la necesidad de mirar a Nuestra América, esta imposibilidad de interactuar con la diferencia responde a la continuidad de un proceso que se inicia hace más de 500 años y que instaló una práctica social de exterminio de aquellos que no se parecían al conquistador. Debemos asumirnos como parte de un proceso histórico que nos trasciende, del que somos parte. Y al mismo tiempo tenemos la oportunidad histórica de construir a la Universidad en un espacio «universal».*

Lyda Perez. Aleida Fernandez y Sandra Katz

⁵ Equipo conformado por Esteban Kipen (UNER), Ariel Librandi (UNLujan); Irma Ferreyra (UNCo) y María Alicia Terzaghi y Sandra Katz (UNLP). Gestión 2008-2010

Bibliografía

- Katz, S; Danel, P y otros. *Hacia una universidad accesible*. Argentina: Universidad Nacional de la Plata. (2011). Comisión Universitaria sobre Discapacidad: de la génesis a la institucionalización. P. 165-170
- UNESCO-IESALC. Conferencia Regional de educación Superior. 2008
- ROSATO, Ana y ANGELINO, María Alfonsina (coordinadoras). (2009) Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit. NovEduc. Buenos Aires.

**PRESENTACION DE LOS ARTICULOS POR
PAISES EN ORDEN ALFABETICO:
DE ARGENTINA, BRASIL, CHILE, COLOMBIA,
PANAMÁ Y URUGUAY**

ARGENTINA

Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos Argentina "... en proceso hacia una universidad inclusiva..."

*Darío Alfredo Mamani, María Alejandra Grzona,
Juan Zapata, Ariel Librandi y Guillermo Rodríguez*

El sistema Universitario Argentino como contexto

El sistema universitario público argentino, compuesto hoy por 47 universidades nacionales, una Universidad Provincial y 7 Institutos Universitarios Estatales, distribuidos en las 24 provincias que componen el territorio nacional, en el que se enmarca la Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos es reconocido, según su historia reciente, por la importante influencia del proceso reformista iniciado en la Provincia de Córdoba en 1918, a partir del cual la República Argentina inició el camino a la democratización en el acceso a la educación superior.

A partir de entonces la universidad pública argentina se caracteriza en general como una institución gratuita, con ingreso irrestricto, cogobernada por el conjunto de su comunidad y autónoma respecto a sus decisiones, además prevalece en ella el carácter extensionista de sus acciones respecto a las necesidades de la sociedad que la sustenta. Así, en términos constitucionales y desde la óptica de los derechos humanos, el acceso a la educación es un derecho social que debe ser garantizado por el Estado.

La realidad universitaria desde 1918 hasta la actualidad, a partir de las distintas circunstancias políticas y económicas del país, fue sin duda dispar, por lo que las universidades tuvieron y tienen la necesidad de bregar permanentemente por mantener sus características, principalmente en lo referido a la autonomía y la gratuidad, en vista a distintos embates políticos a la educación, a partir de procesos de privatización y ajuste, en detrimento del sistema.

Cada Casa posee características particulares, en muchos casos como correlato de las políticas que les dieron origen, pero se identifican como conjunto, a partir de órganos específicos (como el Consejo Interuniversitario Nacional) que las nuclean, velando por resguardar el carácter público de la educación superior.

En términos políticos, el crecimiento actual de la injerencia del estado nacional, a partir de políticas de bienestar e inclusión educativa, así como el fomento a programas de investigación, becas y voluntariados sociales, se presenta como una nueva realidad, en la que las universidades se debaten las estrategias de articulación, que permitan el crecimiento institucional, resguardando principalmente la autonomía universitaria como parámetro rector.

La discapacidad en el sistema universitario y la conformación de la Comisión.

La temática de la discapacidad en términos de derechos humanos ha sido tema pendiente para el conjunto de las universidades nacionales hasta hace por lo menos dos décadas, y lo sigue siendo, en términos integrales, para muchas instituciones de educación superior, no sólo en relación al garantizar el acceso a la educación a las personas con discapacidad, sino en general, en términos curriculares, en la formación profesional y en vistas a la inclusión laboral.

En el año 1994, en vistas a generar un espacio de encuentro de numerosas prácticas aisladas al respecto de la discapacidad, y como resultado de las acciones de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Mar del Plata, a través del Programa Discapacidad y Equiparación de Oportunidades, nace la «Comisión

Provisoria Interuniversitaria para la Discapacidad». De su gestación participaron los representantes oficiales de las Universidades Nacionales de la Patagonia San Juan Bosco, La Pampa, Litoral, Catamarca, Misiones y Mar del Plata, institución que ejerció la coordinación a través de la T.O. Liliana Díaz.

Desde entonces se inicia el camino de crecimiento e institucionalización solicitando a las Universidades Nacionales (UUNN) la designación de representantes oficiales e invitando a participar a diferentes organismos nacionales y/o extranjeros, también se promovió la realización de reuniones de trabajo y de jornadas interuniversitarias. En el año 1995 se determina su nueva denominación «Comisión Interuniversitaria para la Integración de las Personas con Discapacidad», en base al paradigma educativo de la época.

En el año 2003, en una reunión de trabajo en la Universidad Nacional de La Plata, se estableció su actual denominación de Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos, en base a la plena adhesión del conjunto a la premisa de concebir la discapacidad como una cuestión de derechos humanos.

Características actuales de la Comisión.

La misión de la Comisión, es defender el principio constitucional de igualdad de derechos, tendiente a la equiparación de oportunidades en favor de las personas con discapacidad. Sus funciones⁶ específicas, así como los mecanismos de participación y funcionamiento, se

⁶ Artículo 2º del Reglamento de la CIDyDDHH

Son funciones de la Comisión:

Promover, orientar y asesorar el cumplimiento de leyes y normativas que cautelan los derechos de las personas con discapacidad.

Promover acciones tendientes a hacer de la universidad un ámbito accesible e incluyente.

Promover acciones que tiendan a la equiparación de oportunidades para personas con discapacidad en las Universidades Nacionales.

Formular recomendaciones a las universidades para la implementación de medidas de acción positiva con el objeto de garantizar el ejercicio del derecho a la educación y plena participación de las personas con discapacidad en el ámbito universitario.

encuentran establecidos en su Reglamento, aprobado por el conjunto de sus miembros.

En la actualidad, está integrada por un representante titular y uno alterno de 27 UUNN, un Instituto Universitario Nacional y una Universidad Provincial, con designación rectoral (detallados en anexo) y de 10 instituciones con reciente participación activa de Secretarios (cuyas designaciones se encuentran en trámite).

La participación puede concretarse de dos maneras: con delegación del Rector/a o Consejo Superior (lo que da derecho a voz y voto para la toma de decisiones, elegir y ser elegido coordinador o miembros del comité ejecutivo) y sin delegación institucional, lo que permite participar pero no tomar decisiones ni ser elegido para los roles mencionados.

A modo de ejemplo, entre las actividades desarrolladas, desde el año 2008 y hasta la fecha (agosto de 2012), la CIDyDDHH ha realizado sus reuniones de trabajo plenarias ordinarias, extraordinarias y de subcomisiones, (accesibilidad curricular, bibliotecas accesibles, entre otras) en 14 Universidades Nacionales a lo largo y ancho de nuestro país (alguna de estas universidades han sido sede en más de una oportunidad) impulsando un criterio de participación federal.

A saber: Universidad de Buenos Aires; Universidad Nacional de Tucumán; Universidad Nacional de Córdoba; Universidad Nacional de Rosario; Universidad Nacional de Villa María; Universidad Nacional de San Luis; Universidad Nacional de Cuyo; Universidad Nacional del Litoral; Universidad Nacional de Luján; Universidad Autónoma de Entre Ríos; Universidad Nacional de Salta; Universidad

Propiciar la accesibilidad al medio físico y comunicacional, promoviendo el acceso a la información, servicios de interpretación y tecnologías necesarias y suficientes para las personas con discapacidad.

Relevar datos acerca del acceso, permanencia y egreso de personas con discapacidad al sistema universitario.

Dictar capacitaciones a estudiantes, docentes, autoridades y personal no docente acerca de la temática de la discapacidad.

Organizar y auspiciar eventos científicos y académicos tendientes a efectivizar el ejercicio del derecho a la educación inclusiva.

Fomentar y organizar espacios de formación, difusión e investigación acerca de la temática de la discapacidad.

Nacional de Jujuy ; Universidad Nacional Patagonia Austral y Universidad Nacional de Mar del Plata.

Acciones directas

Las acciones que se realizan son diversas y variadas para dar curso a las funciones y objetivos definidos en el marco de la Comisión. Entre las más trascendentes señalamos las que se relacionan con el aporte a la construcción de políticas públicas nacionales, las vinculadas con la articulación de acciones y políticas institucionales específicas en el sistema de educación superior en general y las desarrolladas por cada universidad en particular.

En el marco de las acciones a nivel nacional se destaca la conformación de espacios de debate y construcción colectiva permanente, en especial a partir de la realización de Jornadas Nacionales cada dos años, alternando las sedes en atención a las necesidades de fortalecimiento y acompañamiento que las Universidades planteen y propiciando el carácter federal del espacio al considerar la extensa distribución geográfica de nuestro país. En el marco de las mismas, de acuerdo a lo establecido en el estatuto vigente, se eligen sus autoridades, un Coordinador / a y seis miembros del Comité Ejecutivo que conforman un equipo de trabajo en gestión. Los mandatos duran dos años y pueden ser reelectos una vez.

Como espacio distintivo de construcción conjunta de políticas específicas se convocó recientemente al Primer Encuentro Nacional de Estudiantes Universitarios con discapacidad, con sede en la Universidad Nacional de Tucumán, constituyéndose en un espacio histórico en el sistema universitario argentino dado que no posee antecedentes. Participaron activamente más de cien jóvenes en representación de veinticinco universidades nacionales.

Entre los aportes a las políticas públicas de la CIDyDDHH se recalcan las acciones propiciadas ante el Consejo Interuniversitario Nacional, que nuclea al conjunto de los rectores, e impulsadas conjuntamente ante la Secretaría y Subsecretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la

Nación, entre ellas el impulso a la rúbrica de convenios específicos que contemplan el cumplimiento de las normativas referidas a la accesibilidad física y comunicacional, tanto en construcciones y / o refacciones financiadas por el Ministerio como en las nuevas edificaciones universitarias, desde el paradigma del diseño universal.

También se debe destacar la aprobación del Consejo Interuniversitario Nacional, a iniciativa de la CIDyDDHH y el apoyo de la RedBien (Red de Secretarios de Bienestar), al «Programa integral accesibilidad en las Universidades Públicas (Resol. C.E.C.I.N. N° 426/07). La primera etapa de éste plan, que obtuvo un presupuesto bianual de veinte millones de pesos y que actualmente finaliza su ejecución, se constituyó a partir de la puesta en marcha desde la Secretaria de Políticas Universitarias del Programa de Accesibilidad en las Universidades Nacionales (Res. ME N°770/10), que subvencionó a las UUNN para la realización de obras que posibiliten la accesibilidad física. Dado su impacto y trascendencia, se propicio recientemente ante las autoridades nacionales la renovación de las asignaciones presupuestarias. Inicialmente veinticinco universidades adhirieron con la presentación de proyectos específicos.

En el año 2011, la CIDyDDHH elaboró el documento «Programa integral de accesibilidad en las Universidades Públicas. Profundización y avances en su implementación» que brinda un marco conceptual a nuestro accionar institucional y está referido a la accesibilidad física y académica (que incluye la accesibilidad comunicacional, el equipamiento educativo y la capacitación de los distintos actores de la comunidad universitaria). El Consejo Universitario Nacional se adhirió de manera unánime, por intermedio del Acuerdo Plenario CIN N° 798/1 Se anexa al presente el mencionado documento (Anexo 1).

El primer paso en la práctica para la ejecución de esta segunda parte, previa articulación de un relevamiento nacional opcional y con pautas específicas de difusión de derechos, consiste en la provisión durante el presente período lectivo de netbooks a los estudiantes con discapacidad de las Universidades Nacionales.

Ésta iniciativa político institucional de la CIDyDDHH, se basa en la comprensión de la responsabilidad del Estado de brindar contextos accesibles, alejada de nociones asistencialistas (que consideraban a las personas como objeto de asistencia) sino con la premisa básica

de la consideración de las personas con discapacidad como sujetos de derecho, tal como lo establece en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con discapacidad y será factible a partir de la decisión política de la Secretaría y Subsecretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, que asignará el presupuesto necesario, con el afán de brindar herramientas útiles al pleno desenvolvimiento académico, considerando las adaptaciones técnicas que resulten pertinentes.

Así mismo se han comprometido, a requerimiento de la CIDyDDHH, durante el próximo período lectivo, a financiar el equipamiento necesario para la adecuación y / o implementación de bibliotecas accesibles y / o servicios de digitalización en todas las Universidades Nacionales, lo que implica académicamente avanzar en el acceso a los contenidos y a la información en igualdad de oportunidades.

Otro de los aspectos que se encarará en esta segunda etapa es la continuidad y de las acciones de capacitación, ya iniciadas en cinco Universidades, y que se proyecta generaliza al conjunto. Las mencionadas acciones están dirigidas a los tres claustros de la comunidad universitaria, su grupo de influencia, y adaptada a las necesidades de cada unidad académica.

Acciones al interior de las universidades:

Las diferentes universidades, en el marco de la autonomía y de las decisiones políticas internas llevan adelante diversas líneas de acción, que se corresponden con estados de situación y avance que la temática ha logrado en cada casa. Por ello, presentar el estado de situación del país resulta complejo, en tanto que las situaciones son diversas y responden a procesos institucionales propios.

Sin embargo, ante la necesidad de exponer los aspectos más relevantes que como país debemos mencionar, incorporamos una breve reseña al respecto, sin dejar de resaltar que las acciones son mucho más amplias que lo que el presente informe permite plasmar.

Estructuras de gestión

En relación a las estructuras formales a partir de las que las universidades encararon sus gestiones al respecto, coexisten en el seno de la Comisión diversos niveles de organización, según la decisión política de cada institución, y en base al respeto a la mencionada autonomía universitaria como parámetro. Así las características particulares se traducen en distintos niveles de institucionalización, manejo de recursos, características de gestión, así como distintos grados de articulación interna entre los diferentes actores de las comunidades universitarias en particular, que tienen la característica en común de implicar una decisión político institucional positiva, un avance hacia el tratamiento de la temática y la generación de acciones al respecto.

En general existen dos tipos de estructuras específicas:

- Comisiones integradas por representantes de Facultades, Institutos, Organismos internos de cada Universidad, con carácter mayormente consultivo.
- Programas de acción directa y / o Direcciones específicas de atención a personas con discapacidad, con carácter mayormente ejecutivo.

En general ambas estructuras dependen de las Secretarías de Asuntos Estudiantiles y Bienestar Universitario, Secretarías de Extensión, Académicas, Facultades, o directamente de los Rectorados. Al interior de las Comisiones o Programas, a su vez, existen en numerosos casos, subcomisiones o líneas de trabajo específicas, en relación a particularidades académicas, el trabajo específico de bibliotecas, becas, accesibilidad física u obras, salud, etc.

En éste contexto, la dotación de recursos materiales y humanos tiene características muy variadas, de manera acorde con las políticas internas de cada universidad (en algunos casos muy completas y en otras aún en un proceso incipiente para garantizar la equiparación de oportunidades). No obstante debe ponderarse el progresivo crecimiento de espacios institucionales y la incorporación en la agenda universitaria de la temática a partir de la decisión política de las autoridades pertinentes.

Acciones específicas

Las acciones referidas a accesibilidad académica se despliegan en amplias y variadas aristas, sustentadas en la transformación ideológica y práctica del concepto de integración de personas con discapacidad (muy fuertemente arraigado en el país) al de accesibilidad universal, con la finalidad de incorporar la conceptualización del modelo social de la discapacidad, y la necesidad de la inclusión como premisa.

Existen ilimitadas acciones generales de participación en la toma de decisiones de las políticas públicas y de inclusión en la vida universitaria, enmarcadas en actividades de docencia, investigación, gestión, extensión y vinculación con el medio, que en general visibilizan el tratamiento de la temática de la discapacidad y los Derechos Humanos en cada universidad participante de la Comisión, dentro de sus estructuras y como motores de cambio social en sus regiones.

Así, a modo de ejemplo, se brinda asesoramiento individual e institucional, acompañamiento a los docentes y estudiantes, sensibilización social⁷, capacitación para personas con discapacidad⁸ y para la comunidad universitaria en general, elaboración de documentos de desarrollo teórico y procedimental. Entre otras acciones se desarrolló un módulo universitario para incorporar contenidos inclusivos en las diferentes carreras y se llevan adelante actividades de incorporación de la temática de manera transversal, y asesorías pedagógicas. También se desarrollan experiencias de cine debate, programas en las radios, talleres de orientación y reorientación vocacional, prácticas profesionales, talleres de orientación al empleo y de capacitación a empresarios en referencia a la responsabilidad social, proyectos de

⁷ A través de estrategias de instauración del Modelo Social de la Discapacidad (cursos, charlas, campañas de difusión, etc)

⁸ Podemos citar como ejemplo la capacitación extracurricular brindada en varias instituciones a personas con discapacidad en cuanto al manejo de herramientas informáticas, inglés, braille (para personas con discapacidad visual) o el curso de español escrito para personas sordas de la UNC.

formación laboral, publicaciones, talleres de arte, actividades deportivas y recreativas, relevamientos, entre otros.

En relación al registro de las personas con discapacidad en el ámbito universitario, en vistas al respeto de los derechos a la dignidad inherente a las personas, la autonomía individual, y la privacidad de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones con las demás, que surgen de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, se ha tomado como criterio de consenso no propiciar registros clasificatorios compulsivos de miembros de la comunidad universitaria en situación de discapacidad; bregando por sistemas voluntarios que colaboren en la concreción de medidas específicas necesarias para acelerar o lograr la igualdad de hecho de las personas con discapacidad, garantizando los distintos sistemas de apoyo existentes. En ese sentido, algunas universidades incorporan en la ficha de inscripción la autodeclaración⁹ de persona con discapacidad, con el objeto de garantizar los apoyos necesarios para equiparar oportunidades y en general se está estudiando en cada Universidad, la forma de dar cumplimiento al cupo laboral mínimo del 4% de personas con discapacidad previsto por ley.

Existen Sistemas de Becas¹⁰ específicamente destinados al grupo de estudiantes con discapacidad, que se complementan con las becas generales de ayuda económica, comedor, etc. al mismo tiempo se promueve la responsabilidad social a través de la Tutoría de pares y de los voluntariados.

Se realizan, a nivel de cada institución, gestiones mancomunadas con los Gobiernos Provinciales y diversos organismos tales como Municipios, Instituciones Educativas de nivel primario y secundario, Instituciones relacionadas a la salud, Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI), organizaciones de la sociedad civil, Defensoría del Pueblo, para promover todas las acciones que permitan cumplir con el objetivo de lograr una universidad más inclusiva.

⁹ A modo de ejemplo, podemos mencionar la experiencia en la UNCUYO

¹⁰ Nacionales o particulares de cada institución.



Al respecto de la accesibilidad comunicacional, pueden enunciarse importantes avances que se evidencian en las prácticas cotidianas. En ese sentido, existen universidades que han logrado incluir intérpretes en Lengua de Señas para estudiantes sordos, aros magnéticos, así como páginas web accesibles. Al mismo tiempo se han multiplicado y consolidado numerosos grupos de trabajo en las bibliotecas accesibles que realizan actividades de capacitación, adaptación, y digitalización de materiales, que al mismo tiempo trabajan de manera mancomunada en el ámbito de la Comisión.

Se implementan diversos cursos de capacitación: Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación, Lengua de señas, Sistema Braille, Orientación y Movilidad, Informática, destinados a la comunidad universitaria y no sólo como oferta externa, como un aporte a la difusión de herramientas y saberes que propician la inclusión social y el respeto por los derechos.

La intervención en obras de Accesibilidad Física como un proceso gradual y continuo en permanente evolución, incluye cartelería y señalización, obras para lograr el acceso y circulación en los predios universitarios, los circuitos mínimos accesibles, los estacionamientos reservados y la eliminación de barreras físicas, que son numerosas en los edificios de los diversos campus universitarios y se gestiona principalmente a partir de los programas nacionales antes mencionados, así como a partir del trabajo interinstitucional de las áreas específicas relacionadas a la discapacidad con las destinadas a las obras universitarias.

Ésta apretada síntesis espera ofrecer información respecto de todas las acciones que, a través de la Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos, las Universidades Nacionales de la República Argentina realizan para promover las condiciones de equidad y la eliminación de las desigualdades sociales y educativas para las personas con discapacidad.

No todas las acciones enumeradas se amparan en paradigmas unánimes, pero dan cuenta del panorama argentino actual que se espera modificar en función de una temática transversal y no específica hacia personas con discapacidad y que promueva una verdadera universidad inclusiva.

ANEXO 1: Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas Profundización y avances en su implementación.

El presente documento es el resultado de los aportes y el consenso del conjunto de los representantes institucionales que participaron en la Reunión Extraordinaria de la Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos, realizada entre los días 5 y 6 de septiembre de 2011, con sede en la Universidad Nacional de Tucumán. Se inscribe en el marco del Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas, recoge su espíritu de promover una Universidad para todas y todos sin distinción, desde la perspectiva de considerar a la Educación como derecho y como bien público social y fue elaborado con la intención de profundizar lo abordado hasta ahora y avanzar sobre nuevas acciones concretas.

Concebimos la discapacidad como una cuestión de derechos humanos, lo que nos pone de cara a la discusión por la provisión de los recursos y ayudas para hacerlos efectivos; y por la responsabilidad del Estado, a través del sistema universitario, para esa provisión; en particular en lo referido a los derechos a la educación y el derecho al trabajo.

La Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad¹¹ expresa que tanto la Declaración Universal de Derechos Humanos como los Pactos de Derechos Humanos enuncian estos derechos para todas las personas; sin embargo reafirma la necesidad de garantías para el efectivo ejercicio de los mismos. Asimismo, reconoce *«la importancia de la accesibilidad al entorno físico, social, económico y cultural, a la salud y la educación y a la información y las comunicaciones, para que las personas con discapacidad puedan gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales»*

¹¹ Argentina adhirió tanto a la Convención como al Protocolo Facultativo por Ley 26.378, en el año 2008.



De igual modo, la Ley 26.206 de Educación Nacional y la Ley 24.521 de Educación Superior y su modificatoria, Ley 25.573 -referida específicamente a la educación superior de las personas con discapacidad- establecen las responsabilidades y el compromiso del Estado Argentino en la inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo y en la institución universitaria particularmente, como así también respecto de la incorporación de la problemática de la discapacidad en la producción universitaria en sus tres pilares fundamentales: la docencia, la investigación y la extensión.

Al mismo tiempo, al reconocer el rango Constitucional de los derechos a enseñar, aprender y trabajar se hace impostergable generar líneas de acción comunes que –respetando la autonomía universitaria- apunten a hacerlos efectivos para todas y todos los ciudadanos, sin adjetivos que impongan limitaciones. Y para garantizar el real ejercicio de esos derechos es preciso diseñar políticas tendientes a posibilitar el ingreso, la formación y el pleno desenvolvimiento en la vida universitaria de las personas con discapacidad dentro de condiciones de alta calidad y de equidad.

Para efectivizar el acceso al derecho a la educación no alcanza, entonces, la enunciación de la igualdad de derechos, ni el ingreso irrestricto y la gratuidad, ya que los puntos de partida son desiguales. Se requieren políticas activas tendientes a posibilitar tanto el ingreso, la permanencia y los tránsitos flexibles requeridos, como la calidad de la educación a los estudiantes con discapacidad. Se requiere también del cumplimiento de las leyes vigentes en materia de trabajo para el propio personal de las Casas de Estudio. Por ello, se hace igualmente necesaria la generación de líneas específicas en el marco de las políticas de fomento del empleo sostenidas por las universidades. Todo ello contribuirá a pensar a las y los ciudadanos con discapacidad no sólo en calidad de estudiantes, sino también entre los demás actores de la vida universitaria.

En palabras del documento de la Conferencia Regional de Educación Superior, asegurar el acceso creciente al derecho a la educación vuelve la mirada hacia las propias instituciones educativas, las que tendrán que «*generar las estructuras institucionales y las propuestas académicas que (lo) garanticen*». (CRES. 2008)

En este sentido «nuestra meta no es una política para personas discapacitadas, (sino) que tiene que ver con pensar la universidad de otra manera, abierta a todos, pensada en clave universal.» (Parisi José L. 2010: 144)

Con relación a la accesibilidad académica.

El Programa Integral de Accesibilidad, aprobado por Resolución N° 426/07 del CIN establece tres componentes en su implementación, uno referido a la accesibilidad física (ya puesto en marcha en su primera etapa), otro de accesibilidad comunicacional y equipamiento educativo y un tercer componente de capacitación de los distintos actores de la comunidad universitaria, englobados, los dos últimos en lo que llamamos accesibilidad académica, tópicos objeto de este documento.

Comprender la amplitud de las responsabilidades de nuestras universidades y realizar una lectura aguda de las barreras existentes nos lleva más allá de la accesibilidad física, eje en el que debemos profundizar las acciones, e incluye las barreras comunicacionales en todas las áreas, dependencias y actividades de la institución universitaria, en todos sus ámbitos y niveles. Al mismo tiempo nos conmina a reconocer especialmente las barreras académicas, y a cuestionar el tradicional vínculo establecido entre docentes, estudiantes y conocimiento, que ha cristalizado en un modo único de enseñar y aprender.

La accesibilidad académica integra, entonces, el principio de la accesibilidad universal a la vida universitaria y sin soslayar la obligada accesibilidad física y comunicacional (y el equipamiento que esto requiera) atiende específicamente los aspectos curriculares, pedagógicos y didácticos para respaldar la formación integral, en función de los alcances de cada trayecto profesional particular y eso requiere que las Casas de Estudio tengan la disposición necesaria para pensar respuestas singulares a situaciones igualmente singulares, con anclaje en estos principios.

Modificar el sentido homogeneizante de la institución universitaria supone cuestionar ese modo único de vincularse con el conocimiento y de aprender, lo que requiere -como contrapartida- pensar creativamente diversas maneras de enseñar y de evaluar los aprendizajes.

Comprometerse con la accesibilidad de la Universidad para todas y todos más allá de cómo sea cada uno, implica que si los modos singulares de aprender requieren apoyos específicos, la institución debe garantizarlos, porque los derechos humanos en general y el derecho a la educación en particular no admiten más adjetivos que los limiten.

Es preciso, entonces, desterrar las tradicionales acciones correctivas y compensatorias transformándolas en acciones que tengan como destinatario principal a las instituciones y busquen modificar las relaciones excluyentes y las desigualdades que están en la base de la situación de las personas con discapacidad.

El documento de la Conferencia Regional de Educación Superior establece entre las definiciones de *Cobertura y modelos educativos e institucionales*

«Ofrecer mayores opciones para los estudiantes al interior de los sistemas, a través de currículas flexibles que les faciliten un tránsito por sus estructuras, permitirá atender de modo eficiente sus intereses y vocaciones particulares, (...) Superar la segmentación y la desarticulación entre carreras e instituciones, avanzando hacia sistemas de Educación Superior fundados en la diversidad, permitirá la democratización, el pluralismo, la originalidad y la innovación académica e institucional, firmemente sustentada en la autonomía universitaria...»

Finalmente, una problemática compleja como la que nos ocupa, nos ofrece a la vez una nueva posibilidad de pensar y actuar colaborativamente dentro y entre las distintas instituciones universitarias y sus diferentes actores, como también la posibilidad de generar nuevos espacios de diálogo con otros ámbitos sociales, poniendo en juego los saberes construidos en torno a la misma. En suma: ésta problemática nos ofrece la posibilidad de transformar la realidad y transformarnos a nosotros mismos en esa relación.

Estamos convencidos de que igualar en el reconocimiento de derechos implica asumir la existencia de distintas comunidades culturales y lingüísticas a las que les fue históricamente negado el derecho a la educación y que hoy interpelan a la universidad con su presencia, así como visualizar que existen diversos caminos para la provisión, concreción y ejercicio efectivo de esos derechos.

Por lo expuesto, consideramos necesario fortalecer las áreas institucionales que en cada universidad asesoran, promueven y coordinan la temática de la discapacidad y la accesibilidad. Al mismo tiempo, entendemos que la planificación universitaria estratégica, para garantizar los derechos mencionados precedentemente debe atender, mínimamente, la mencionada accesibilidad física y comunicacional en todos los ámbitos y dependencias universitarias y la capacitación de todos los actores del sistema educativo. Por ello consideramos oportuno establecer los siguientes objetivos generales y específicos, así como líneas de acción concretas que permitan abordarlos.

Accesibilidad Comunicacional y equipamiento educativo

Objetivo general:

Garantizar el acceso a la documentación, información y a la comunicación en las Universidades Públicas

Objetivos específicos:

- 1- Mejorar la accesibilidad de los entornos comunicacionales para todos los integrantes de la comunidad universitaria, en todos los ámbitos y dependencias.
- 2- Detectar necesidades y proveer los equipamientos, las ayudas técnicas y los servicios de apoyo requeridos.

Acciones:

- 1- Realizar relevamientos participativos de las barreras y facilitadores de los entornos comunicacionales que contemplen, entre otras: accesibilidad de sitios web, capacidad de producción de textos en diferentes soportes o formatos, bibliotecas digitales, señalética en múltiples formatos, acceso a documentos administrativos, a normativa en formatos y soportes alternativos o accesibles, servicio de intérpretes en lengua de señas, tutorías específicas, sistemas de gestión de información universitaria.
- 2- Gestionar la concreción y el financiamiento de acciones y provisiones que permitan superar las barreras detectadas en el relevamiento.



- 3- Implementar estrategias de evaluación y seguimiento de las acciones.

Capacitación de distintos actores de la comunidad universitaria

Objetivo general:

Ampliar y profundizar el debate en relación a la discapacidad como objeto complejo en la educación superior, y a las personas como sujetos de la misma.

Objetivos específicos:

- 1- Habilitar espacios de debate, intercambio y construcción participativa sobre la discapacidad contextualizada en cada universidad y para los distintos actores.
- 2- Fortalecer redes institucionales para articular acciones y recursos.
- 3- Lograr la transversalización de la temática en las currículas.
- 4- Propiciar la formación de grado de los profesionales para promover la contribución desde el campo profesional a la superación de las barreras.

Acciones:

- 1- Generar espacios de formación en discapacidad desde la perspectiva de los Derechos Humanos.
- 2- Promover la capacitación continua y específica en función de cada área, ámbito y/o sector.
- 3- Organizar espacios de reflexión en torno a la accesibilidad y flexibilización de la currícula.
- 4- Desarrollar estrategias académicas y pedagógicas para concretar la transversalización de contenidos relativos a la discapacidad.
 - 4.1 Producir acciones educativas tendientes a la inclusión de la temática de la discapacidad en cada campo disciplinar específico, en la formación de grado y posgrado.
 - 4.2 Establecer líneas prioritarias de investigación y extensión relacionadas con la temática.
- 5- Fortalecer redes de articulación con otros niveles del sistema educativo, con los municipios y OSC.

San Miguel de Tucumán, 6 de septiembre de 2011.

- **Aprobado Acuerdo Plenario N° 798/11 del Consejo Interuniversitario Nacional – Catamarca, octubre de 2011.**

ANEXO 2:

<i>UNIVERSIDAD</i>	<i>Referentes Institucionales</i>	<i>MAIL</i>
Instituto Universitario Nacional del Arte	Liliana Demaio	secretaria.privada@iuna.edu.ar
Universidad Autónoma de Entre Ríos (Provincial)	Adelina Ale	adelinaale@gigared.com
Universidad de Buenos Aires	Juan Seda Susana Underwood	juanseda2000@yahoo.com.ar scunderwood@fvvet.uba.ar
Universidad Nacional de Córdoba	Mauricio Mareño Sempertegui	mauriciomareno@gmail.com
Universidad Nacional de Luján	Marisa Defelippe	marisadefelipe@hotmail.com
Universidad Nacional de Rosario	Juan Zapata Blas Aseguinolaza	jzapata@arnet.com.ar blas.aseguinolaza@unr.edu.ar
Universidad Nacional de Catamarca	Luisa Mateo	luisa.mateo@unca.edu.ar
Universidad Nacional de Cuyo	Maria Alejandra Grzona	magrzona@gmail.com
Universidad Nacional de Entre Ríos	Esteban Kippen.	ekippen@fts.uner.edu.ar
Universidad Nacional de Formosa	Alicia Iglesias	aliciateresitaiglesias@yahoo.com
Universidad Nacional de General Sarmiento	Cayetano Dellela José Gustavo Ruggiero	cdelella@gmail.com sec_gral@ungs.edu.ar
Universidad Nacional de Jujuy	Silvia Busquets Mercedes Garay	sbusquets@hotmail.com mgaray@unju.edu.ar
Universidad Nacional de la Patagonia Austral	Guillermo Rodríguez.	grodriguez@uarg.unpa.edu.ar
Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco	Maria Carballo Gladis Diaz	maroca@uolsinectis.com.ar gladiaz@sinectis.com.ar



Universidad Nacional de La Plata	Sandra Katz	sandrakatz4@gmail.com
Universidad Nacional de Mar del Plata	Liliana Díaz Daniel Reynoso	lgdiaz@mdp.edu.ar; reynosodaniel@gmail.com
Universidad Nacional de Moreno	Eleonora Feser Vanessa Repetto	mfeser@gmail.com vrepetto@unm.edu.ar
Universidad Nacional de Quilmes	Andrea Gaviglio Gabriela Capel	agaviglio@unq.edu.ar gcapel@unq.edu.ar
Universidad Nacional de Río Cuarto	Claudio Aruza María Nilda Ziletti	claudioaruza@hotmail.com mziletti@rec.unrc.edu.ar
Universidad Nacional de Salta	María Cecilia Gramajo Alejandra Navarro	cecigramajo@hotmail.com navarro@unsa.edu.ar
Universidad Nacional de San Juan	Juan Pablo Graffigna Silvia Prolongo	jgraffig@gmail.com silvia.prolongo@speedy.com.ar
Universidad Nacional de San Luis	Vanina Rosales Beatriz Fourcade	vrosales@unsl.edu.ar fourcade@unsl.com.ar
Universidad Nacional de Santiago del Estero	Amelia Nancy Giannuzzo	nancygiannuzzo@hotmail.com
Universidad Nacional de Tucumán	Darío Alfredo Mamani	dmamani@rectorado.unt.edu.ar
Universidad Nacional de Villa María	Daniela Dubois	m.danielabubois@gmail.com
Universidad Nacional del Centro de la P. de Bs. As.	Fabián Melo Herrero Daniel	fmadokin@yahoo.com.ar dherrero@rec.unicen.edu.ar
Universidad Nacional del Comahue	Rosario Olivares Pablo Domínguez	roolivares@hotmail.com dominguezpablo@argentina.com
Universidad Tecnológica Nacional (Reg. Bs. As.)	Jorge Plano	jplano@yahoo.com
Universidad Nacional del Litoral	Rosana Ariño	arosana@unl.edu.ar
Universidad Nacional de la Pampa	Graciela Lorna Alfonso	graciela_alfonso1@hotmail.com secbienestar@unlpam.edu.ar
Universidad Nacional de Río Negro	Bibiana Mischia	bibiana@invisibles.org.ar
Universidad Nacional de Lanús	Alicia Peire Santiago Hernandez	apeire@unla.edu.ar shernandez@unla.edu.ar



Universidad Nacional de Lomas de Zamora	Pablo Domenichini	pablodomenichini@hotmail.com
Universidad Nacional de Nordeste	Carlos Báez Dacunda	sgas@unne.edu.ar
Universidad Nacional de San Martín	Alejandra De Gatica Carolina Ferrante	adegatica@unsam.edu.ar; caferrante@hotmail.com
Universidad Nacional de Tres de Febrero	Clara Barja Gabriel Asprella	cbarja@untref.edu.ar gasprella@untref.edu.ar
Universidad Nacional de Avellaneda	Nancy Sanz	vicerectoria@undav.edu.ar
Universidad Nacional del Sur	Pedro Silberman	psilberman@uns.edu.ar;
Universidad Nacional Arturo Jaureche	Arnaldo Dario Medina	medina.arnaldo@gmail.com
Universidad Nacional de Chilecito	Carlos Segura	csegura@undec.edu.ar

Modos de abrir el debate. Una experiencia de capacitación sobre discapacidad y accesibilidad en las Universidades Públicas Argentinas

Experiencia llevada a cabo por las Universidades de La Plata, Entre Ríos, Comahue y Lujan en el marco de la Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos

*Alfonsina Angelino, Esteban Kipen, Ariel Librandi,
Maria Mabel Mora y Sandra Katz*

La tarea que nos propusimos en el seno de la Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos y la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, tiene como marco general, el Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas aprobado en 2007 por el Consejo Interuniversitario Nacional -CIN- Resolución N° 426/07

Este Programa Integral, toma como base las leyes y normativas nacionales que contemplan la eliminación de barreras y todas las declaraciones nacionales e internacionales que reconocen que todas las personas, sin discriminación, gozan del derecho a la educación.

El Programa se plantea tres componentes, a saber: el componente de Accesibilidad física, el de Accesibilidad comunicacional y equipamiento educativo (accesibilidad académica) y el de capacitación. La Comisión Interuniversitaria consideró que éste último componente, en relación a la formación en la temática de los distintos actores de la comunidad universitaria resulta una herramienta esencial en el logro de los objetivos del Programa. Para su organización y desarrollo se conformó una Sub-Co-

misión¹² de Capacitación, conformado por cuatro Universidades Nacionales como equipo base, más representantes de aquellas universidades que, pudiesen o quisiesen participar. Lo interesante a destacar aquí es la apuesta en la co- gestión de acciones, es decir, una experiencia de trabajo en la cual se potencia la confluencia en la programación y trabajo de cuatro Universidades.

¿Cuál fue el trabajo previo a la primera convocatoria?

Sabíamos que la gestión compartida implicaría un desafío de acuerdos que contemplaran las particularidades de cada universidad, por lo que consensuamos generar un esquema de trabajo en el cual inicialmente cada universidad pudiese conocer el estado de situación en que se encontraba y en este sentido plantear una primera jornada de autoconocimiento /reconocimiento y a partir de allí proyectar colectivamente acciones en función de lo producido en esa primera jornada.

Fue así, que se convocó con fecha 23 de Septiembre de 2010, a toda la comunidad universitaria de la Universidad Nacional de La Plata a las «Primeras Jornadas de Capacitación: Una cuestión de Todas y Todos».

La subcomisión consideró que el primer objetivo de esta Jornada fuera la concreción de espacios de encuentro para la reflexión y debate acerca de los emergentes, necesidades, dificultades e intereses de cada unidad académica y que cada claustro podía identificar para luego construir una agenda de trabajo. Para eso se generaron encuentros por claustros en el cual participaran autoridades y responsables por sector de manera tal que, las discusiones que surgieran allí pudiesen tener una interlocución e impacto en el compromiso político para la generación de acciones concretas que dieran respuestas a las

¹² Durante la gestión 2008-2010, la Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos trabajó en el marco de sub-comisiones según las necesidades que se planteaban en la misma, considerando que este formato de trabajo permitía un mayor aprovechamiento del tiempo, mayor enriquecimiento en el espacio y mejor respuesta a las situaciones planteadas



líneas de trabajo que cada claustro abrió en el debate y que se refleja en el documento elaborado como cierre de la capacitación.

Entendimos desde un principio que los protagonistas eran ese «todo» que constituye a una comunidad universitaria, implicaba pensar acciones destinadas a estudiantes, docentes y personal administrativo y de servicios (no docentes), en los cuales sin duda encontraríamos puntos de encuentro pero también lograríamos identificar las particularidades que ameritaban una propuesta singular. Por ello es que se llevaron adelante (en cada una de las universidades donde se efectivizó al experiencia), espacios de trabajo por claustros, en horarios no simultáneos y consecutivos.

En ese primer encuentro el énfasis fue poder nombrar aquello que rondaba los espacios, los cuerpos, las ideas, los pensamientos; poder poner palabras en donde había sensaciones, cada vez mas relacionadas al silencio.

Era de alguna manera una certeza de la que partíamos, quizás la única: hace falta escuchar, abrir el debate y dejar que las/los protagonistas puedan encontrarse, y en conjunto, pensar juntos, construir.

La dinámica de la experiencia ¿Cuáles fueron nuestras estrategias en la propuesta?

Recuperando la importante experiencia como miembros de la Comisión Interuniversitaria, presentamos algunas situaciones reales que se habían dado a conocer en distintas universidades en las que habíamos intervenido e involucrado más o menos activamente a lo largo de todos estos años para debatir al interior de cada claustro lo que consideramos podrían ser problemáticas propias.

Sobre la situación planteada se trabajaban consideraciones generales, identificación de posibles acciones, recuperación de distintas opiniones en juego y tensión, el abanico de decisiones que se habían tomado en cada caso, los debates que se abrieron ante esas decisiones, las incertidumbres, las deudas pendientes.¹³

¹³ Los casos trabajados fueron el de un estudiante con discapacidad motriz al cual nos se le permitía cursa la carrera de profesor de educación física por su condición y el de un estudiante ciego que cursa medicina.

Las consignas del trabajo

El encuentro con cada uno de los claustros comenzaba con una presentación general de la Comisión Interuniversitaria y del Plan Integral, sus propósitos y alcances. Luego proponíamos a los participantes, que cada uno o por parejas, recordaran alguna situación de su práctica laboral o cotidiana en que hayan tenido un encuentro con una persona con discapacidad. Consideramos que partir de esa situación más vívida posibilitaba recuperar las sensaciones, temores, experiencias y permitía identificar lo lejano o cercano que podía ser para ellos esto que nos convocaba al encuentro de reflexión: *la discapacidad*.

En algunos casos se utilizó como inicio de actividad al debate un video realizado por un grupo de estudiantes de la Universidad Nacional de Lujan acerca de las vicisitudes que encuentra un ingresante en silla de ruedas para inscribirse como alumno

Luego de esta primera instancia se trabajaba en forma colectiva sobre la elaboración de un documento donde se analizaban dificultades que se presentaban en cada claustro y posibles acciones para transformarlo. Para el cierre se invitaba a todos los claustros con una actividad artística

Realizada las jornadas y a partir de los emergentes de cada encuentro, el equipo de trabajo elaboraba un informe síntesis que se enviaba a la universidad sede de las Jornadas para que a su vez sea enriquecido, consensuado y elevado como documento a las autoridades pertinentes. Entendemos que este informe se volvía insumo de las acciones que cada claustro luego podría impulsar en cada una de las universidades

Lo que se recupera de la experiencia en dos sedes: La Plata y Santiago del Estero

En la Universidad Nacional de La Plata, que ya contaba con una comisión, a partir de los documentos elaborados por cada claustros, pudo avanzar en lo trabajado y propuesto en dichas jornadas: desde el área docente se conformo una comisión de trabajo que articula las áreas pedagógicas de las Facultades que integran esa Universidad;

los no docentes, (principalmente participaron bibliotecarios) conformaron una red de bibliotecas en articulación con las demás universidades argentinas y desde los estudiantes conformaron un grupo de trabajo de estudiantes con discapacidad.

En Universidad Nacional de Santiago del Estero

A Santiago del Estero viajaron las representantes de UNLP y Comahue, quienes estuvieron a cargo de la coordinación del taller «Universidad y discapacidad: una cuestión de todos y todas». Como producto de esas jornadas, donde hubo una gran convocatoria y participación, un grupo de docentes y no docentes interesados comenzó a reunirse formalizando en abril de 2011 la creación de la Comisión de Discapacidad UNSE por resolución del Honorable Consejo Superior. La Comisión está integrada por representantes de todas las unidades académicas, rectorado, gremios, mutual, obra social y es coordinada por Bienestar Estudiantil. Su misión es defender el principio constitucional de igualdad de derechos, tendientes a la equiparación de oportunidades a favor de las personas con discapacidad.

En un año desde su creación la Comisión trabajó en función de los ejes que se consideraron prioritarios en una primera etapa:

- difundir su existencia como un ámbito de promoción y defensa de derechos de las personas en situación de discapacidad en general, y como modo de fomentar el ingreso de personas con discapacidad a la Universidad en particular, a través de la distribución de folletos informativos y realización de jornadas,
- ofrecer un espacio de acompañamiento para los estudiantes de discapacidad que lo requieran y proveer a los mismos de los recursos y dispositivos técnicos como grabadores y software que posibiliten el acceso comunicativo y académico en su tránsito por la Universidad,
- erradicar paulatinamente barreras arquitectónicas y propiciar la accesibilidad edilicia mediante la creación de circuitos mínimos accesibles ya en curso,

- identificar barreras de acceso a la información, académicas, pedagógicas-didácticas y actitudinales que puedan obstaculizar la integración e iniciar procesos para eliminarlas como acciones de sensibilización y capacitación del personal docente y no docente a través de talleres y cursos realizados,
- contribuir a la toma de conciencia de la comunidad en general y de la universitaria en particular propiciando ámbitos de debate, concientización y discusión mediante la realización de diversas jornadas que supera el promedio de una por mes.

En síntesis, a través de la creación de la Comisión de Discapacidad hemos iniciado un trabajo interrelacionado entre los distintos ámbitos de la Universidad que nos debíamos. Hemos comenzado a actuar, estamos concretado el compromiso de garantizar el efectivo ejercicio de los derechos de las personas en situación de discapacidad como parte de una diversidad amplia que debe incluirnos a todos y todas. Como es común decir: falta mucho por hacer pero estamos en marcha.

Para seguir pensando

Podemos decir que la experiencia fue buena, y lo fue por varias razones. En principio porque implicó la articulación de cuatro universidades en la puesta en marcha y coordinación de una acción de capacitación que abrió caminos en la temática en cada una de las sedes. Por otra parte, la respuesta en cada una de las sedes fue muy interesante y desafiante para seguir pensando. Pensando no sólo en más acciones sino en su dirección y apuesta. En algunos casos implicó instalar o iniciar el debate, en otros profundizarlo. La universidad sigue siendo resistente a pensarse como espacio inclusivo y abierto, aun cuando el trabajo de la comisión viene mellando con creces esas resistencias.

Discapacidad y Universidad: el compromiso del investigador

Juan Antonio Seda

Introducción

Este trabajo plantea una reflexión sobre el lugar del investigador frente a su objeto de estudio en el campo que aquí se denomina «universidad y discapacidad». Tal intersección tiene una trayectoria que lleva en la República Argentina casi dos décadas y que ha dado origen a cursos, seminarios, publicaciones, proyectos de investigación, comisiones y redes conformadas por distintas universidades e incluso jornadas que se desarrollan con periodicidad. Podemos decir que en los últimos años, en las ciencias sociales de la Argentina es un hecho la existencia del campo «universidad y discapacidad» como espacio donde se encuentran la gestión universitaria con investigaciones académicas de distintas disciplinas. En la segunda parte plantearé cómo nuestra labor como investigadores se halla vinculada íntimamente al activismo en torno a la igualdad de derechos de una minoría históricamente discriminada.

Los límites de este campo denominado «universidad y discapacidad» no son fáciles de discernir: abarca la accesibilidad en las instituciones

educativas del nivel superior pero no termina allí, el derecho a la educación universitaria y la discriminación que sufren las personas con discapacidad no es el único aspecto a investigar. También se han desarrollado en nuestro país otros aspectos vinculados a reflexionar sobre el concepto de discapacidad, en tanto construcción social (Vain y Rosato, 2005; Rosato y Angelino, 2009) o la nueva perspectiva que abrió la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Eroles y Fiamberti, 2008), sólo por citar algunos de los que están relacionados con equipos vinculados a la docencia, investigación o extensión de las instituciones que integran la Comisión Interuniversitaria Nacional Discapacidad y Derechos Humanos¹⁴.

Por último, también me propongo desarrollar aquí una reflexión acerca de la relación del investigador con su objeto de estudio, cuando tiene vínculos e intereses involucrados respecto de la institución en la que está trabajando como referencia empírica. Me referiré muy específicamente al caso de la tarea enfocada desde la antropología sociocultural, incluyendo algunos aspectos sobre la ética en la investigación y el uso de los resultados¹⁵.

El vínculo con la institución donde se investiga

¿Es viable una investigación social que utilice como campo empírico a la misma institución educativa en la que trabaja el propio investigador? Desde ya que sí, de otro modo no habrían prosperado los estudios sobre instituciones universitarias, aunque debe reconocerse que puede tener dificultades específicas. Es difícil realizar una investigación en el propio espacio de trabajo, que puede incluir la tarea

¹⁴ Se trata de una instancia de articulación y debate entre las universidades nacionales argentinas, que ha logrado inserción en las estructuras del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN).

¹⁵ El tema mereció intensa atención durante el Congreso Argentino de Antropología Social, realizado en noviembre de 2011 en Buenos Aires y tendrá un próximo debate durante la conmemoración del 40º aniversario del Colegio de Graduados en Antropología de la República Argentina, en julio del 2012.



docente o incluso la gestión, donde pueden aparecer conflictos éticos y metodológicos, por ello es fundamental manifestar claramente los condicionantes de nuestras posiciones en el plano institucional.¹⁶

Es posible que el propio investigador tenga opiniones formadas e incluso intereses, pero esto puede suceder también en otros temas en los cuales la universidad es el objeto de investigación. Pero el punto clave es que el enfoque de estos trabajos no está en sí mismo en la universidad, sino en las relaciones sociales que allí se expresan. Por supuesto que estas interacciones sociales «hablan» también de la institución, de sus normas (formales e informales), los códigos de intercambio, las jerarquías y la conformación de identidades. De allí la riqueza del tema para ver falencias en la práctica del sistema educativo, que enuncia su propia calidad e igualdad y no siempre cumple en la práctica.

En la investigación antropológica aparecen circunstancias en las cuales es inevitable la injerencia de los roles previos del investigador, sobre todo si se realizan en la propia institución en la que trabaja, lo cual fue planteado respecto de estudios etnográficos en el ámbito educativo (Velasco y Díaz de Rada, 1997: 26). El hecho de investigar tomando el propio espacio de trabajo como referente empírico implica conocer un lugar y ser conocido, puede ayudar en el acceso a determinada información. Pero también requiere aclarar la posición y la distancia frente al campo empírico en el que se investiga (Althabe, 1999). Existe entonces el riesgo de excederse en la información autobiográfica, al relatar y explicar demasiado la situación del investigador (Clifford, 1999:115).

Cuando se investiga utilizando la observación participante en la propia sociedad los conflictos que surgen son de orden epistemológico y refieren a la distancia y la objetividad (Ginsburg, 1992:2). En cambio, cuando la información proviene de ámbitos geográfica y culturalmente distantes, es más difícil hallar objeciones sobre su validación. La investigación antropológica en la propia sociedad podrá

¹⁶ Una versión ampliada fue desarrollada en la tesis de Maestría «Discapacidad y universidad: interacción y respuesta institucional. Estudio de casos y análisis de políticas y legislación en la Universidad de Buenos Aires», bajo la dirección de Ana Rosato.

ser controvertida por aspectos del sentido común y entonces requerirá de resguardos metodológicos para alejar esa sospecha de parcialidad. Todos los colegas docentes o investigadores en diversas áreas suelen tener también una opinión sobre cómo funciona la universidad. Esto nos expone a una crítica de amplio espectro por tratarse de un tema común por la cotidianeidad que trasunta.

Necesitamos entonces de la reflexividad como herramienta metodológica, o sea la posibilidad de interactuar diferenciando recíprocamente entre la percepción del sujeto cognoscente (sentido común, teoría, modelo explicativo) y la de las personas sujetos/objeto de investigación (Guber, 1991:87). Para ser fieles al deber de transparencia, hay que señalar en sus textos cualquier colisión de intereses, aún las más sutiles. El docente universitario que también desarrolla la investigación, puede verse obligado por las circunstancias de este tema a criticar el funcionamiento de la universidad para la que trabaja e incluso a sus propios colegas. En tal caso debemos confiar en que prevalecerá la libertad de pensamiento y la honestidad intelectual.

El compromiso con los derechos y la investigación académica

El trabajo de campo antropológico es la fase primordial de la investigación etnográfica y consiste en la realización de una serie de procesos orientados a la recolección y registro de los datos. Dentro de este conjunto de acciones se halla la observación participante, como uno de los dispositivos característicos de la etnografía, asumiendo que la mejor estrategia para indagar acerca de los grupos humanos es «*establecer y operacionalizar relaciones sociales con las personas que los integran*» (Velasco y Díaz de Rada, 1997:24). Ello conlleva un análisis de las interrelaciones humanas dentro de un marco socio-cultural y las personas a las que entrevistemos, posiblemente formen parte de nuestro contexto cotidiano, tengamos interacción con ellas e influyan en algunos enfoques. Por lo tanto, la posibilidad de influir con nuestras investigaciones en decisiones que atañen a la comunidad con la que trabajamos, nos exige un mayor compromiso por los usos que pueda tener esa etnografía.

Puede existir una postura militante respecto de la igualdad de derechos y en este caso es valioso y necesario asumirla de manera transparente. Suele ser común que quienes se hallan involucrados en el tema tengan vinculación directa, ya sea siendo ellas mismas personas con discapacidad o teniendo familiares que han sufrido discriminación por esa causa. El propio auge del actual «modelo social» de la discapacidad está asociado de modo indisoluble con la militancia por los derechos. El modelo social cuestiona las premisas del denominado «modelo médico», enfatizando que la discapacidad es una restricción de carácter social, antes que la situación de un individuo. Esta relación de segregación hace que la persona se vea privada de una plena participación social, debido a los prejuicios y a condiciones de vida alienada. Uno de los orígenes marcados de estas posturas de halla en los planteos y reclamos de la Unión de Discapacitados contra la Segregación (UPIAS, del inglés *Union of the Physically Impaired Against Segregation*), creada en el año 1972 a partir de una iniciativa del padre de un joven con discapacidad, que escribió una carta de lectores al periódico británico *The Guardian*¹⁷. En la propia invitación a reunirse y participar había una denuncia contra el maltrato institucional que recibían cada vez que reclamaban algo ante autoridades estatales y empresas privadas.

El desafío que propone la mirada antropológica es la comprensión del mundo desde la perspectiva del otro, para lo cual se requiere un ejercicio intelectual que admita percepciones distintas. Precisamente, la tarea del antropólogo implica hallar en el mundo ajeno las categorías de nuestra sociedad. Cuando la antropología logró salir de la mirada evolucionista, dio un paso hacia el cuestionamiento de la homogeneidad cultural de la especie humana. Esta perspectiva de la diversidad, alejada de la normalización de los cuerpos y que enfatiza el aspecto social de la discapacidad, no cuenta con suficiente consenso social aún, motivo que nos lleva muchas veces a tomar un activismo en torno a estos derechos. Por supuesto que también es un motivo el ver que se mantienen en la actualidad mu-

¹⁷ <http://www.gmcdp.com/UPIAS.html>

chas situaciones discriminatorias, por lo cual como académicos y aún más como ciudadanos, no podemos mantenernos ajenos a esas injusticias y debemos denunciarlas.

Conclusión

Las objeciones previas podrían formularse en relación a todas las disciplinas sociales, que requieren de un compromiso ético con la producción académica. Necesitamos mantener una conciencia activa sobre nuestros postulados previos, prejuicios, intuiciones e intereses que aparecen, en especial tratándose de un tema como el ejercicio de derechos de una minoría y el vínculo con una institución que nos abarca, como es la universidad.

En la Argentina, las normas legales han evolucionado mucho en su consideración a las personas con discapacidad, no solamente en cuanto al reconocimiento de derechos, sino a la propia categorización. Tal proceso ha sido consistente con avances teóricos y normativos, en relación a percibir la discriminación que sufren algunos grupos específicos de personas y proponer medidas concretas que hagan cesar tal situación injusta. Pero desde las normas hasta las prácticas hay una considerable distancia que puede ser muy bien percibida a través de estudios etnográficos en las instituciones educativas.

La discriminación está en la propia constitución del sujeto como «discapacitado», aún cuando luego se le ofrezcan ayudas o reparaciones. La efectiva vigencia de los tratados internacionales de derechos humanos, como por ejemplo la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, implica asumir las nociones basadas en esta construcción social y tomar una posición alerta respecto de las barreras que impiden la plena participación en sociedad por parte de las personas con discapacidad. La antropóloga norteamericana Nancy Scheper-Hughes (1995) ha planteado desde hace varios años que la tarea antropológica no puede obviar las situaciones de injusticia y exclusión en nombre del clásico relativismo cultural.

En las situaciones discriminatorias que sufren las personas con discapacidad en ámbitos educativos se ponen en consideración repre-

sentaciones y prácticas vigentes en nuestras instituciones educativas. Al registrar esta clase de discriminación, queda expuesta una brecha entre los discursos legales igualitaristas de las universidades y sus prácticas de segregación. Una rigurosa ética académica debe imponer al investigador un compromiso con el producto de su trabajo, que dará así crédito a los postulados de su disciplina e incluso será una buena señal de las propias universidades, que pueden dar lugar a producciones teóricas críticas en su seno. La repercusión de estas investigaciones en las prácticas institucionales podrá ser apreciada en procesos de larga duración, finalmente las universidades son organizaciones reacias al cambio de su propio funcionamiento.

Bibliografía

- Althabe, Gérard (1999) . «Lo microsocioal y la investigación antropológica de campo». En Althabe, G y Schuster, F (compiladores) Antropología del presente, (pp. 61-68). Edicial, Buenos Aires.
- Clifford, J (1999) Itinerarios transculturales, Gedisa, Barcelona.
- Eroles ,C y Fiamberti, H (2008) Los derechos de las personas con discapacidad, Eudeba, Buenos Aires.
- Ginsburg, F (1992) «Cuando los nativos son nuestros vecinos» L'Homme 121, Janvier-Mars, XXXII, PP. 129-142 Traducción: Sergio Visacovsky.
- Guber, R(1991) El salvaje metropolitano. Buenos Aires, Legasa.
- Rosato, A y Angelino, MA (2009) Discapacidad e ideología de la normalidad, Noveduc, Buenos Aires
- Scheper-Hughes, N (1995) «The primacy of the Ethical: Propositions for a Militant Anthropology», Current Anthropology, Vol. 36, N° 3. Pp. 409-440
- Vain, P y Rosato, A (coord.) (2005) La construcción social de la normalidad. Alteridades, diferencias y diversidad, Noveduc. Buenos Aires.
- Velasco, H y Díaz de Rada, A (1997) La lógica de la investigación etnográfica. Madrid, Trotta.

Estado, políticas de reconocimiento y de reparación en discapacidad

*María Eugenia Almeida, María Alfonsina Angelino,
Esteban Kipen, Marcelo Marmet, Aarón Lipschitz,
Ana Rosato, Betina Zutti6n y Vilma Strada*

Introducci6n

La *discapacidad* es una relaci6n, pero no cualquier relaci6n sino fundamentalmente una relaci6n de opresi6n lo que la hace fuertemente asociada al Estado. Podr6amos afirmar entonces que (la *discapacidad*) no existe por fuera de los dispositivos normativos estatales de regulaci6n del acceso a los beneficios derivados de las clasificaciones arbitrarias que 6l mismo produce. No existe como tal por «fuera» de su enunciaci6n en un «diagn6stico» m6dico ni fuera del discurso de la normalizaci6n. La *discapacidad*, en tanto relaci6n de opresi6n es un dispositivo «estatal» de control de los cuerpos. Y a ello contribuyen los procesos de demarcaci6n/marcaci6n propios de las pol6ticas puesto que posibilitan la distinc6n/individualizaci6n de sujetos a quienes ser6n asignadas -los beneficiarios y la *caracterizaci6n* de los mismos-, construyendo as6 los criterios de demarcaci6n que en el caso de la discapacidad se fundan en la presunci6n puramente *biol6gica* del *d6ficit*. Esta cuesti6n inscribe a la discapacidad, los discapacitados, sus corporalidades y subjetividades en el territorio de hegemon6a de la *ideolog6a de la normalidad*



El Estado, a partir de diversos ámbitos y acciones, prácticas o políticas, genera dominación y opera decisivamente en la producción y reproducción de sentidos materiales y simbólicos. Y es en este proceso de construcción de sus políticas, que el Estado vuelve sobre las teorías disciplinares –en la mayoría de los casos- legitimándolas y constituyendo nuevas relaciones sociales y por ende, nuevas clasificaciones.

Aquí nos interesa avanzar en la relación entre *discapacidad* y los modos de en que se instalan las políticas específicas para o hacia la discapacidad bajo la óptica de aquello que las legitima: las teorías de la *reparación*.

Nuestra mirada parte de considerar que, desde de sus políticas sociales, el Estado tiene el poder de delimitar un conjunto de personas dentro del conjunto mayor. Esta demarcación/marcación posibilita la distinción/individualización de sujetos a los cuales le son asignadas una serie de características que en el caso de la discapacidad, se establece a partir de la presunción de la naturaleza biológica del déficit. Este proceso de biologización y naturalización *del déficit* asociada directamente con la discapacidad, se refuerza en la noción de arbitrariedad *natural* de tal condición. La discapacidad como proviniendo no del *orden social* excluyente y desigual sino del *orden natural* en que las capacidades y funciones se han distribuido más o menos arbitrariamente entre los sujetos. *y bueno, a algunos les ha tocado esto*. Así comienza el proceso de reconocimiento para estos sujetos que como discapacitados serán *merecedores* de la atención y acción del Estado (el mismo que primero los clasifico como tales).

Al mismo tiempo, la implementación de estas políticas se hace posible en tanto las personas se reconozcan en esas características que las hacen «beneficiarios» de tal o cual programa, aun cuando su reconocimiento efectivo, por parte de los implementadores de planes y programas, ocurra cuando se demuestran a través de «pruebas» que el beneficiario reúne las características.

En general, las pruebas las ofrecen los implementadores de las políticas o planes, en el caso de la nominación de *discapacidad*, la prueba remite a la certificación que deben realizar «especialistas» que actúan en un ámbito distinto al de la implementación de la política. Ese ámbito es el de la ciencia o de *una* ciencia: la médica, lo cual,

lejos de romper con el sentido común, le da legitimación o reconocimiento e incluso impone la imagen correcta.

Los procesos de asignación y ejecución de las políticas públicas hacia el sector constituyen en un punto central para pensar la concepción de *discapacidad* que se pone en juego, los supuestos existentes en el diseño de las políticas, las representaciones acerca de lo que puede o no puede hacer una persona *discapacitada*, las ideas presentes acerca del «trabajo» y las formas de producción y reproducción de estos sentidos, la constitución de agentes, coadyuvan a que a través de las políticas sociales dirigidas hacia la *discapacidad*, los estados definan aquello que tiene que ser reconocido como *discapacidad* y *discapacitado* ocultando lo *discapacitante*.

Políticas sociales como procesos de conocimiento, reconocimiento e identificación

En el proceso de identificación y clasificación que requieren las políticas públicas en discapacidad para determinar quiénes son o pueden ser los beneficiarios, se construye un tipo de relación, de vínculo entre quien pretende transformarse en beneficiario y quiénes son los que habilitan tal condición. De este modo se produce un contacto, si se quiere particular, en donde las perspectivas de los sujetos involucrados (tanto los clasificadores como los clasificados) encuentran un espacio de encuentro, en la propia implementación aquello que en el diseño de la política fue un enunciado, se instala, se presenta, toma cuerpo. Si el certificado de *discapacidad* es la llave de ingreso para *calificar* como beneficiario en el proceso de *producción* del mismo, en ese *encuentro* del que hablamos se activan las visiones y representaciones más metonímicas o «biologizadas» acerca de la *discapacidad*. Así las *marcas, rasgos y/o aspectos identificables* en los cuerpos, lenguajes y mentes se vuelven la referencia estereotipada que se pone en movimiento y opera para determinar potenciales poseedores de un certificado de *discapacidad*. La idea de lo individual como beneficiario de una política específica vuelve a situar el problema *en* el discapacitado, en su cuerpo, en su mente. Y aunque parezca

algo obvio resulta importante pensar acerca de la productividad que tiene este supuesto, que se actualiza una y otra vez. Analicemos por ejemplo la **pensión nacional por invalidez**. En la página del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación se habla de *pensiones no contributivas por invalidez* para definir

[...] un derecho que tienen aquellas personas que se encuentran en situación de vulnerabilidad social sin amparo previsional o no contributivo, que no poseen bienes, ingresos ni recursos que permitan su subsistencia y que no tienen parientes obligados legalmente a proporcionarles alimentos o que, teniéndolos, se encuentran impedidos para hacerlo. Las pensiones por invalidez están dirigidas a quienes presenten un 76 por ciento o más de invalidez o discapacidad (<http://www.desarrollosocial.gov.ar/pensiones/161>)

Aquí se hace un fuerte hincapié en la situación de vulnerabilidad como si esta fuese *sólo* y únicamente determinada por la situación de discapacidad dando por obvio que si es discapacitado *no puede trabajar*. Lo que queremos poner en cuestión en la asociación directa y naturalizada entre discapacidad y enfermedad que subyace aquí. Pensemos que este tipo de pensiones no solo de otorga a adultos discapacitados sino que se gestiona para niños y niñas, que presumiblemente *no podrán trabajar por su condición de discapacitados*. Qué es lo que cuestionamos? La cobertura? Que las personas y familias procuren el beneficio? No. La productividad de ciertas políticas para la naturalización de representaciones estereotipadas y estereotipantes de la discapacidad.

Pensadas desde este lugar las políticas específicas no sólo consolidan un modo de entender la discapacidad sino que la configuran y adjudican un lugar fijo de identidad *no deseada*. Así, uno de los ejes sobre los cuales se montan las argumentaciones que intentan mostrar al reconocimiento como un punto nodal para resolver cuestiones de injusticia, tiene que ver con reestablecer una identidad desvalorizada o un reconocimiento inadecuado de determinados grupos o sectores, dado que esa desvalorización lleva consigo prácticas sociales y estatales que fundan una relación de injusticia.

Desde esta perspectiva se produce una falta de respeto, una invisibilización, un reconocimiento inadecuado respecto de determinados grupos sociales no «encajan» en el modelo de interpretación cultural hegemónico de una época determinada y que por lo tanto quedan relegados a relaciones y prácticas de opresión. Así el tipo de política pública que se reclama hunde sus raíces en la especificación, en la diferenciación de los grupos, en la necesidad de mostrar la particularidad de un grupo que requiere por lo tanto una respuesta adecuada a su propia situación.

Si en los modos hegemónicos culturales de comprender la discapacidad la explicación última está en la naturaleza, la biología, en la implementación de las políticas esa *naturaleza* se hace *evidente*, visible en el reconocimiento *visual* por parte del implementador, quien además en el acto de reconocimiento lo reconoce como beneficiario de la una política por una desventaja obvia que no fue elegida. Por lo tanto en las formas operativas y prácticas en que se ponen en movimiento las políticas para el sector, el «merecimiento» es tan obvio y natural que no cabe duda que merece ser beneficiario.

Estas naturalizaciones y obviedades están presentes ya en el diseño o la construcción de las políticas aun cuando en general las que circulan están vinculadas con mejorías en cuanto a la situación económica: pensiones, pases libres, prioridades para acceder a vivienda, planes laborales específicos, asignaciones familiares diferenciadas, etc. Entonces ¿estas políticas apuntan a resolver situaciones de supuesta desventaja de reconocimiento que se materializaría en una cuestión económica? Si, en apariencia ese sería el camino.

Así pareciera que este tipo de políticas no intenta más que disminuir desde lo económico un daño producido no por la forma de organización social o vinculada al modo de producción capitalista en el que vivimos, sino por la «naturaleza» y que no es consecuencia de ninguna acción «irresponsable» por parte del sector al que va dirigido.

Esto opera sobre la percepción de sí mismo que tienen las personas que buscan reconocimiento como beneficiarios-discapacitados. Sin dudas esto genera en los discapacitados inscripciones y percepciones acerca de sí mismos. Este proceso es un proceso de asignación de sentido sutil, a veces invisible pero poderosamente material y que opera de manera contundente en la vida de los sujetos.

Discapacidad e ideología de la normalidad. El accionar del Estado entre el reconocimiento y la reparación

La ideología de la normalidad y su efecto de producción de discapacidad, generan un grupo social: el colectivo de discapacitados, que como otros colectivos (etnias, minorías sexuales y de género) dista de ser homogéneo pero que tiene en común el reivindicar el eje transversal de reconocimiento de la diferencia.

Por ello, existirían tensiones entre aquel/aquello que produce la clasificación y la demarcación - que aleja a los discapacitados de los normales / ciudadanos - y aquel/aquello que (re) produce las condiciones para que tal demarcación se sostenga de manera legítima por un lado y genera también los mecanismos y dispositivos que se ponen en marcha para el «retorno» de los que primariamente fueron excluidos. Exclusión que no refiere a un «afuera» de la sociedad sino a un exterior de ciertas prácticas sociales y circuitos institucionales diferenciados, así las políticas dirigidas a la discapacidad son políticas de exclusión incluyente que ubican a los discapacitados en circuitos institucionales específicos. (Kipen – Vallejos 2009:167). Los discapacitados tienen un lugar social y económico de «demandantes de ‘servicios de rehabilitación’», de consumidores de prácticas profesionales, de medicamentos, de prótesis y órtesis, etc.; de destinatarios de políticas compensatorias que escondan la exclusión masiva y naturalizada

Decimos que toda política es política de reconocimiento y al momento en que el Estado define a quien reconocer - por tal o cual atributo o condición- al mismo tiempo construyen (reconocen) a quienes operan legítimamente en nombre del Estado como agentes del reconocimiento. Ellos serán los encargados de poner en juego los mecanismos «necesarios» para la acreditación de la *discapacidad*.

El accionar de los agentes de reconocimiento en el caso de las políticas en *discapacidad* está fundado en el modelo médico hegemónico de la discapacidad y su accionar legítima la generación de medidas compensatorias de los efectos de las desventajas de las injusticias de naturaleza - más adelante re trabajamos esta idea - y determi-



nan y regulan los mecanismos y modos de acceso a los beneficios derivados del reconoc

imiento. En este sentido, las políticas dirigidas a los discapacitados, como toda política crea un tipo de sujeto destinatario de las mismas, y al hacerlo deviene en dispositivo que construyen a la discapacidad como categoría asignándole identidad.

¿Qué son las Políticas de reparación?

Pistas para pensar algunos puentes de análisis

¿Cómo clasificar a las políticas clasificadoras de la discapacidad? Si la función y el papel de la Ideología son la legitimación de un sistema de autoridad, toda política estatal conlleva un componente ideológico de reconocimiento. La diferencia entre toda política estatal y aquellas orientadas a la discapacidad radica, entre otras cosas, en la «ideología de la normalidad» y en ese sentido toda formulación e implementación de una política orientada o dirigida a la *discapacidad* tiende a reparar un *déficit*. Resulta aquí central preguntar ¿qué déficit y de quién? ¿Qué significa «reparar» en esas políticas? y ¿De qué modos esa noción está presente en la formulación e implementación de las políticas?

El término *reparar* refiere, a arreglar algo que está estropeado, a remendar, remediar o corregir y también remite a desagraviar, satisfaciendo alguien que fue víctima de una ofensa o de una injusticia. En el marco del derecho, el término es utilizado fundamentalmente por los derechos humanos respecto a lo que se denominan políticas de reparación o reparatorias. Éstas establecen que la reparación es un derecho de aquellas personas/víctimas que sufrieron alguna injusticia derivada de políticas implementadas en el marco de los terrorismos de estado. En nuestro país, las políticas reparatorias fueron promulgadas a partir de los '80, concluida la última dictadura militar y no solo establecen una relación entre un hecho político, damnificados y compensaciones sino que están respaldadas en el compromiso del Estado en no repetir el daño, es decir la garantía de ¿producir? nuevas víctimas.

Una síntesis del concepto reparación en lo doctrinal es la elaborada por Naciones Unidas al abordar los principios y directrices sobre

el derecho de las víctimas de violaciones graves a los derechos humanos y al derecho humanitario a obtener reparación.

En ese sentido los Estados tienen el deber de adoptar, cuando la situación lo requiera, medidas especiales a fin de permitir el otorgamiento de una reparación rápida y plenamente eficaz. La reparación deberá lograr soluciones de justicia, eliminando o reparando las consecuencias del perjuicio padecido, así como evitando que se cometan nuevas violaciones a través de la prevención y la disuasión. La reparación deberá ser proporcionada a la gravedad de las violaciones y del perjuicio sufrido, y comprenderá la restitución, compensación, rehabilitación, satisfacción y garantías de no repetición»

El texto que propone la ONU dice así:

«A escala individual, las víctimas, ya sean víctimas directas o de familiares o personas a cargo, deben disponer de un recurso efectivo. Los procedimientos aplicables serán objeto de la más publicidad posible. El derecho a obtener reparación deberá abarcar todos los daños y perjuicios sufridos por la víctima. De conformidad con el conjunto de principios y directrices sobre el derecho de las víctimas de violaciones graves a los derechos humanos y al derecho humanitario a obtener reparación establecido por el Sr. Theo van Boven, Relator especial de la Subcomisión (E/CN.4/Sub.2/1996/17), este derecho comprende los tres tipos de medidas siguientes:

- a) Medidas de restitución (cuyo objetivo debe ser lograr que la víctima recupere la situación en la que se encontraba antes)
- b) Medidas de indemnización (que cubran los daños y perjuicios psíquicos y morales, así como pérdida de oportunidades, los daños materiales, los ataques a la reputación y los gastos de asistencia jurídica);
- c) Medidas de rehabilitación (atención médica y psicológica o psiquiátrica).

Aquí hay un elemento central a nuestro planteo acerca de la discapacidad como relación de opresión: el reconocimiento del estado (y sus instituciones) de su papel de partícipe necesario en la producción del daño a reparar. Y en ese sentido, este punto, el del reconocimiento de la participación estatal en la producción de discapacidad

es lo que hace que las políticas orientadas a la *discapacidad* sean diferentes a otra política de reparación. ¿Por qué? por lo que se repara está *dado por injusticia de naturaleza*. Sin embargo ambos tipos de políticas convergen en que la reparación está unida a una compensación económica del daño. Así, estas políticas, en términos de Fraser (2000) tienden solucionar las «injusticias» que están arraigadas en la estructura socio-política de la sociedad, a reparar, bajo la forma de redistribución la desigual distribución de recursos.

En definitiva, podríamos afirmar que las políticas estatales orientadas a la *discapacidad* se distinguen de otras políticas estatales, por el modo en que la ideología de la normalidad las moldea y en el mismo sentido tienen algo en común con otras políticas estatales en que vienen a intervenir como una solución a «problemas» derivados de las injusticias. El debate que se abre es sobre cómo y quienes participan en la producción de dichas injusticias.

La importancia del análisis del sustrato de estas políticas radica en que desempeñan un papel central en la constitución, legitimación e imposición de explicaciones biologizadas acerca del *daño a reparar*, explicaciones que sirven no sólo al sentido común sino también son base de leyes, decretos, programas que orientan los discursos y prácticas llaves en el acceso a los beneficios derivados de tales políticas y/o programas estatales.

Esta llave, según nuestra perspectiva, es parte de un dispositivo que se materializa en políticas asignando identidades fijas y constituyendo a los discapacitados como merecedores, en tanto discapacitado, condición que se presume y asume como no deseada, desviada, no querida e irreversible.

En este sentido las políticas estatales/sociales orientadas a la discapacidad pueden ser clasificadas como reparatorias, redistributivas y, también en afirmativas ya que las mismas intensifican al mismo tiempo que corrigen la diferenciación de grupos. La idea de reparación en éstas políticas remite a una restitución simbólica ya que las demandas de las personas discapacitadas o sus familias están asociadas al reclamo ante el Estado de que «se haga algo por los discapacitados» como sector que ve sistemáticamente vulnerado sus derechos en tanto grupo en desventaja.

En distintas entrevistas realizadas en el marco del Espacio de Ase-
soramiento aparecen cuestiones asociadas a que la *discapacidad* so-
bre vino /devino de por lo menos dos situaciones de injusticia: lo que
podríamos denominar injusticias de *naturaleza* (azarosa y arbitraria)
y allí se articulan complejamente ideas de la *cruz que nos toco, el
angelito que nos nació, lo que nos toco en la vida una suerte de* (in)
justicia divina y las injusticias de *los hombres*, la discapacidad pro-
ducida por alguna intervención profesional o *mala praxis* que generó
esta situación de (in) justicia humana: *A -mi hijo lo discapacitaron
los médicos – cuando él nació era perfecto, algo le hicieron en la
clínica, le pusieron una sonda por nada y quedó así*

¿Cuáles son las operatorias que se ponen en marcha en lo que
podríamos llamar *políticas reparatorias orientadas a la discapacidad*?

- Habría inicialmente un principio de reconocimiento de que existen sujetos distintos y que su condición no elegida los torna sujetos merecedores de políticas de reparación
- a partir de allí se pondrían en marcha una serie de dispositivos y procedimientos de determinación de cada uno de los que integrarán este grupo y en qué medida se les reparará (la reparación con sus límites)
- y por último se ofrecerá un paquete de medidas de reparación que en ningún caso implican el segundo momento: el de la restitución.

La reparación implica pensar en cuál es la cosa a ser restituida. Qué será lo que restituye aquí? ¿Qué propone restituir la política orientada a la discapacidad y qué piden los beneficiarios que se les restituya?

Algunas afirmaciones nos dan la oportunidad de pensar:

«todos tienen que entender que nosotros (los discapacitados) somos seres humanos también». y cuando hablamos de los derechos de las personas con discapacidad tenemos que hablar de la necesidad de reafirmación de sus derechos, no porque tengan una realidad jurídica diferente en cuanto a dignidad, sino porque su dignidad como persona humana es la misma

¿Qué debe ser reparado entonces? En principio entonces y a partir de estas afirmaciones *la condición humana* puesta en cuestión a partir del diagnóstico que en algún sentido lo deshumaniza.

Podríamos decir que en las demandas de políticas de reconocimiento podrían visibilizarse demandas de subjetividad a partir de manifestación concreta de la gente que reclama en primera instancia ser respetadas en tanto seres humanos. En el caso de los discapacitados ¿cuánto estas demandas de subjetividad están asociadas a demandas de identidad? ¿Cómo se articulan estas demandas políticas de reconocimiento con las demandas que podrían leerse de reparación?

«Este sector que ocupa el 10% aproximadamente de la población mundial ha visto violado sus derechos, han vivido a la sombra de la sociedad, por ello es necesaria una protección especial. La persona con discapacidad ve a diario desconocidos sus derechos para relacionarse e integrarse...» sostiene una abogada que se nombra a sí misma discapacitada (N, abogada discapacitada).

Sin duda, desde la perspectiva de esta abogada, su reclamo está dirigido a que se repare una situación injusta que proviene del no-reconocimiento o la negación de derechos y de una «invisibilidad» no solo de las personas «afectadas» sino también invisibilidad de los propios mecanismos de violación de los derechos.

Una vez cristalizada, la identidad como discapacitado, las políticas construyen otra identidad, la de sujeto merecedor de políticas específicas que equiparen la situación de «desventaja», en tanto esa desventaja hace de los sujetos, sujetos minorizados por una condición no elegida (injusticia accidente o naturaleza). Si la desventaja está «dada» en cierta lotería natural por la cual a ciertos sujetos les toca en suerte ser discapacitado, el estado compensará tal injusticia, aun cuando no reconozca que este proceso de naturalización de déficit, lo hace partícipe directo en su producción. Aquí hay un cuello de botella o nudo gordiano en la posibilidad de transformar los modos de comprensión de la discapacidad que supere el modelo medico hegemónico.

Sin embargo, la discapacidad se ha tornado una cuestión de derechos humanos, por lo cual las demandas de reconocimiento podrían ser leídas en clave de reparación semejante al que maneja de «justicia transicional».

¿Será posible posicionarnos en esta perspectiva y analizar desde allí los procesos de exclusión, separación, negación que se producen e discapacidad?

Es más, ¿sería posible plantear que en discapacidad la magnitud del daño podría leerse en el porcentaje de discapacidad mundial – estadísticamente hablando. Podría éste dato tomarse como parámetro, como escala del daño que hace necesario que los Estados se ocupen de reparar (equiparar)?

¿De qué serían víctimas los discapacitados? De portar y ser algo que no eligieron (aquí la idea de injusticia de naturaleza) de ser discriminados por su condición - (in) justicia social cultural - de no ser considerados sujetos de derechos - (in) justicia jurídica - de ser portadores de derechos específicos - (in) justicia diferencial?

En el caso de las políticas orientadas la discapacidad, ¿cualquier acción del estado en términos de reconocimiento y compensación tendría un efecto reparatorio?

Retomando algunos elementos de análisis propuestos y los interrogantes que se nos aparecen sostenemos que hay que trabajar en la perspectiva de avanzar en políticas donde lo que se busque reparar no sea una *existencia fallada, desgraciada por naturaleza o accidente*. Sin duda es una cuestión compleja que no admite análisis simplificados o dicotómicos. Lo que proponemos en este artículo es reabrir permanentemente el debate acerca de las políticas, sus lógicas y sus efectos y ser capaces de repensar *todo* acerca de ellas.

Y en ese sentido si reparar es *disponer de nuevo*, un acto reparatorio que buscamos en clave de justicia social (y no solo de equiparación de oportunidades) sería aquel que posibilita un reposicionamiento subjetivo, que permite disponer de nuevo de una existencia digna para cada uno de nosotros en clave de quien cada uno es y no de quien debería ser. O como le gusta decir a Carlos Skliar, una existencia digna en «la *cualquieridad* y la *cada-unicidad* con las que venimos al mundo. Y con las que nos marchamos de él»

Bibliografía:

- Almeida, ME (2009) *Exclusión y discapacidad: entre la redistribución y el reconocimiento* En: Rosato, A.; Angelino, M. «*Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*». Noveduc. Buenos Aires
- Almeida, M; Angelino, M.; Priolo, M.; Sánchez, C. (2009) «*Alteridad y discapacidad: las disputas por los significados*». En: Rosato, A.; Angelino, M. «*Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*». Noveduc. Buenos Aires
- Angelino M.A (2009) *La discapacidad no existe, es una invención. De quienes fuimos (somos) siendo en el trabajo y la producción* En: Rosato, A.; Angelino, M. «*Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*». Buenos Aires, Noveduc.
- Angelino, M.A (2009) «*Ideología e ideología de la normalidad*» En: Rosato, A.; Angelino, M. «*Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*». Buenos Aires, Noveduc.
- Balbi, F., Rosato, A. (2003). «*Representaciones sociales y procesos políticos. Estudios desde la antropología social*». Antropofagia, Buenos Aires.
- Barton, L (Compilador) 1998. «*Discapacidad y sociedad*». Morata – Fundación Pandeia. Madrid.
- Butler, J. (2002). «*Cuerpos que importan*». Serie género y cultura. Bs.As Ed .Paidós.
- Casas-Casas, A - Herrera-Tolosa, G. *El juego político de las reparaciones: un marco analítico de las reparaciones en procesos de justicia transicional*. Pap.polit. [online]. 2008, vol.13, n.1, pp. 197-226. ISSN 0122-4409.
- De Piero, Sergio Dilemas de la Política Pública ante una Sociedad Fragmentada [online] www.flacso.org.ar/politicaspUBLICAS/files/.../7.2.depiero.pdf acceso 2010.-
- Espinoza *Una aproximación al concepto de Reparación y el modo en como se ha asumido en el caso chileno* [online] www.medico.de/download/ps_espinoza_es.pdf
- Fraser, N (1998) *La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación* En <http://www.trabajo.gov.ar/left/estadisticas/descargas/revistaDeTrabajo/>

- 2009n06_revistaDeTrabajo/2009n06_a05_nFraser.pdf [búsqueda de febrero de 2010]
- Fraser, N y Honneth, A. (2006) *¿Redistribución o reconocimiento?* Morata. Madrid.
- Guilis G y equipo de salud mental (CELS) *El concepto de reparación simbólica*. Disponible en línea en www.cels.org.ar/common/.../concepto_reparacion_simbolica.doc.
- Kipen, E.; Vallejos, I. (2009) «*La producción de discapacidad en clave de ideología*» En: Rosato, A.; Angelino, M. «*Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*». Buenos Aires, Noveduc.
- Lagos MI - Calla P (2007) «*Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestatarias en América Latina*» Plural Editores PP 39-116. Cuaderno de Futuro 23 Informe sobre desarrollo humano. Disponible en línea en <http://booksgoogle/books.htm>
- Magarrel L *Las reparaciones en la teoría y la práctica* [online] 2010 www.ictj.org/static/Reparations/REPARACIONES.pdf
- Ministerio de justicia, seguridad y derechos humanos de la Nación http://www.derhuman.jus.gov.ar/direcciones/politicas_rep.htm.
- Oliver, M. (2008) *Políticas Sociales y discapacidad. Algunas precisiones conceptuales*. . En: Barton, L(comp.). Superar las barreras de la discapacidad. Morata. Madrid
- Proyecto de investigación UNER-PID 5062-1 2008-2010 «*Políticas en discapacidad y producción de sujetos. El papel del estado.*» Facultad de Trabajo Social, UNER, Paraná, Entre Ríos.
- República Argentina (1983). *Decreto Nacional 498/83. Sistema de Protección Integral de los discapacitados*.
- República Argentina. (1980) *Ley 22.431. Sistema de Protección Integral de las Personas Discapacitadas*.
- República Argentina. (1997) *Decreto Nacional 762/97. Sistema Único de Prestaciones Básicas para Personas con Discapacidad*.
- República Argentina. (1997). *Ley 24.901. Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral a favor de las Personas con Discapacidad*.
- Rosato, A. , Angelino, A (coord.) 2009. «*Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*». Noveduc, Buenos Aires.

- Teitel, R *Genealogía de la justicia transicional* Disponible en línea en http://www.cdh.uchile.cl/Libros/18ensayos/Teitel_Genealogia.pdf
- Vallejos, I (2009). *La discapacidad certificada y la certificación del reconocimiento*. En: Rosato, A y Angelino, M A (coords). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. NovEduc. Buenos Aires.
- Wright, S. (2004) *«La politización de la Cultura»*. En: Boivin M.; A. Rosato y V. Arribas *Constructores de otredad*. Antropofagia. Buenos Aires.

Inclusión educativa en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires

Susana C. Underwood

El Estatuto de la Universidad de Buenos Aires sancionado en el año 1958 (1999) declara, en el artículo 19, que «Los estudiantes deberán acreditar la suficiencia de sus conocimientos teóricos y efectuar y aprobar los trabajos prácticos correspondientes a las materias que cursan en su carrera». Más adelante, el artículo 69 menciona que «La Universidad de Buenos Aires guarda íntimas relaciones de solidaridad con la sociedad de la cual forma parte. Es un instrumento de mejoramiento social al servicio de la acción y de los ideales de la humanidad. En su seno no se admiten discriminaciones de tipo religioso, racial o económico», mientras que el artículo 70 dice que «A efectos de proporcionar igualdad de oportunidades para todos, ya sean estudiantes o graduados, se crean las becas necesarias y otros géneros de ayuda que permiten realizar sus estudios a quienes carezcan de medios para ello».

En octubre de 2008 se modificó parcialmente el Estatuto de la Universidad, introduciendo un conjunto de innovaciones que reflejan posturas político - académicas que expresan las tomas de posición de los firmantes frente a las transformaciones operadas en la sociedad,

el Estado y la educación general. En las modificaciones realizadas a las Bases se incorporan y enumeran los compromisos de la institución con los siguientes fundamentos éticos - políticos: la defensa de la democracia; la defensa y cumplimiento de los derechos humanos y sociales; la igualdad de géneros; la defensa del medio ambiente; y la inclusión de las personas con discapacidad¹⁸

En cuanto a la temática de la discapacidad, el 10 de julio de 2002 el Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires sancionó la Resolución (CS) N° 154/2002, que crea una Comisión transitoria para la Elaboración de Pautas para las Personas con Necesidades Especiales¹⁹ que cursen estudios en la UBA

Un año después, el Consejo Superior sancionó la Resolución CS 1859/2003, que encomienda que en todas las presentaciones de modificación del Estatuto Universitario se enuncien los derechos y los apoyos que la UBA debe ofrecer a sus estudiantes con discapacidad, que permitan generar una auténtica igualdad de oportunidades. Asimismo, crea un Área Permanente dependiente del Rectorado, dedicada al abordaje de la problemática de la discapacidad dentro de la UBA

Finalmente, en el año 2007, por Resolución del Rector 339/2007, se crea el Programa Discapacidad y Universidad, dentro del ámbito de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, cuyos objetivos son los siguientes:

Promover estudios que favorezcan la inclusión plena de las personas con discapacidad y proponer medidas para eliminar todas las formas de discriminación de las mismas

Trabajar para lograr la plena accesibilidad física, comunicacional, cultural y pedagógica en todos los ámbitos de la universidad

Favorecer la concientización de todos los miembros de la comunidad universitaria, en relación con los derechos y necesidades de las personas con discapacidad y lograr así su plena integración en la vida académica

En la Facultad de Ciencias Veterinarias (FCV-UBA) la cantidad conocida de alumnos con discapacidad es muy baja. Probablemente

¹⁸ <http://www.uba.ar/comunicacion/noticia.php?id=2134>

¹⁹ Terminología utilizada en la Resolución en ese momento (2002)



esto se deba a la imagen social, que construye al veterinario como un profesional que utiliza sus sentidos y capacidades motrices para su desempeño. Este estereotipo del profesional origina un estereotipo del estudiante que debería ser debatido. A diferencia de otras carreras, Veterinaria parece ser y está estructurada como una carrera del cuerpo, es decir que, si bien tiene un componente del pensamiento o del estudio semejante a otras, también requiere, durante el aprendizaje de las distintas asignaturas, el uso de sentidos y habilidades corporales. Muchas de las asignaturas presentan actividades con un importante componente sensorial y motor, a través del uso de la visión, la audición, el tacto, o el desarrollo de habilidades manuales. Si se consideran estas actividades no como fines en sí mismos sino como herramientas pedagógicas, podrán ser suplantadas por otras, para lo cual es fundamental el trabajo de los docentes, ya que implica formar y reciclar personal de enseñanza, planes de estudios, mecanismos de valoración y evaluación, apoyos, etc.

En el año 2005 se realizó un cuestionario sobre la percepción de los docentes de la FCV-UBA acerca de los estudiantes con discapacidad, en el que dos de las preguntas inquirían sobre las asignaturas cursadas por estos. Una de las preguntas indagaba si la materia presentaba dificultades particulares para el desarrollo del aprendizaje por parte de alumnos con discapacidad, y si así era, cuáles eran las actividades específicas que presentaban dificultad entre las realizadas durante el dictado del curso. La otra pregunta, consecuencia de la anterior, indagaba: «De acuerdo con las dificultades mencionadas por Ud. en la pregunta anterior, ¿qué soluciones imagina para subsanarlas?»

Recapitulando las respuestas se observa que la primera de esas preguntas indaga acerca de las dificultades que los docentes consideran que pueden presentar las diferentes asignaturas y está muy relacionada con el conocimiento y la representación que cada docente tiene de su disciplina.

Como es de esperarse, los docentes de materias teóricas no mencionan dificultades específicas, aunque sí las relacionadas con actividades generales a todas las materias, tales como el dictado de clases teóricas que podrían presentar obstáculos para alumnos con problemas auditivos o visuales.

Las materias prácticas presentan una amplia variedad de dificultades detectadas por los docentes, particularmente para los alumnos con problemas visuales o motores. Las actividades relacionadas con la capacidad visual incluyen detecciones colorimétricas y reacciones de precipitación en laboratorio, evaluación de técnicas diagnósticas, reconocimiento de especies vegetales, evaluación de caracteres organolépticos, observación de fotografías y preparados microscópicos, realización de necropsias, y lectura de textos. En cuanto a las actividades que requieren de habilidad motora, podrían dividirse en aquellas que demandan desplazamientos y las que se relacionan con motilidad fina. En el primer caso, las dificultades se encuentran en las visitas que se realizan a campos, mataderos o mercados, la realización de necropsias de grandes animales, las maniobras con animales (revisación, desparasitación, vacunación). Los alumnos con problemas de motilidad fina pueden tener inconvenientes en algunas maniobras de laboratorio, tales como manejo de instrumental y preparación de cultivos microbiológicos, así como en la realización de maniobras quirúrgicas. Asimismo, y debido a que las mesadas y los equipos de laboratorio, y las mesas en las que se encuentran los microscopios están diseñados con alturas estándar, es difícil el acceso a los mismos por parte de personas en silla de ruedas.

Entre las dificultades mencionadas, comunes a varias áreas, deben considerarse las grandes distancias entre cátedras, la ausencia de rampas, la presencia de escalones para acceder a los edificios y a la sala de computación de la biblioteca, la ubicación de algunas aulas en pisos superiores.

La otra pregunta posiblemente sea la más interesante, ya que implicaba la necesidad de realizar un análisis sobre las dificultades detectadas y determinar si eran posibles de ser subsanadas. Al igual que la pregunta anterior, este análisis requiere conocer adecuadamente la disciplina, tanto en lo referido a los objetivos, contenidos y actividades, como a la forma de implementación. Asimismo, necesita que el docente analice si las actividades que detectó como obstáculos pueden ser suplidas adecuadamente por otras, y si esto redundará en un aprendizaje eficiente por parte del alumno. Según Tedesco (2003), la posibilidad de cambiar se relaciona con la seguridad de lo propio, porque permite

conectarse con el diferente y aceptar que hay visiones distintas. Para ser creativo hay que conocer bien los instrumentos de la disciplina.

Las respuestas obtenidas mencionan algunas medidas factibles de ser aplicadas en forma inmediata, tales como identificar especies vegetales a través de características diferentes a las usuales, traer material al aula en reemplazo de los recorridos a campo, evaluar en forma teórica los conocimientos relacionados con actividades prácticas, adecuar la altura de los microscopios, realizar mostraciones de las maniobras, utilizar medios audiovisuales. Otras medidas sugeridas implican acciones que requieren más tiempo para ser implementadas, tales como la adaptación de la altura de las mesadas, la construcción de rampas, o la capacitación de los docentes. En algunos casos, la necesidad de adaptación escapa del ámbito de la facultad, como sucede con las actividades que se realizan en la intensificación que dicta Tecnología de alimentos, en la que se realizan visitas a empresas privadas.

Educación para todos» como política institucional en la FCV-UBA

El proyecto «Educación para todos» está contextualizado en el plan de mejoramiento de accesibilidad a la educación de la FCV-UBA para promover la atención a estudiantes por medio de la implementación de políticas educativas inclusivas, a través de las adecuaciones necesarias para la equiparación de oportunidades de estudio, e involucra a todos los actores de la comunidad educativa: docentes, no docentes y estudiantes. Si bien el objetivo a largo plazo está vinculado con la idea de Diseño universal en el aprendizaje, el proyecto se propone contribuir al mejoramiento de la situación actual de los estudiantes que tienen situaciones específicas, sean permanentes o temporarias.

Entre las estrategias puestas en práctica a fin de conocer la situación de los estudiantes se puso en marcha una encuesta voluntaria que puede ser completada por correo electrónico en la página web de la FCV-UBA (www.fvet.uba.ar) El objetivo de la encuesta es conocer con mayor precisión la realidad de la población estudiantil con estas necesidades y la naturaleza de las mismas. Toda la información obte-

nida servirá para orientar las mejoras a nivel edilicio y las modificaciones necesarias en los regímenes de evaluación y cursada y otras adecuaciones que resulten pertinentes.

Asimismo, este año estamos trabajando con 4 cátedras a fin de adecuar recursos y experiencias. Luego de estas clases realizaremos un Taller de reflexión sobre la Práctica Docente para evaluar los resultados, experiencias favorables y errores cometidos, con el objetivo de diseñar un Manual de Adecuaciones didácticas, a fin de que sirva como guía orientativa para todas las Cátedras.

Por otro lado, estamos trabajando con el cuerpo docente, para lo cual se presenta el tema en materias de la Carrera docente, y se realizó una mesa debate con invitados del programa Discapacidad y Universidad de la UBA. Varios docentes de la Facultad manifestaron que les parecía importante trabajar en forma conjunta con un equipo pedagógico a fin de discutir los casos y buscar soluciones alternativas. Conversando informalmente, algunos docentes dijeron que muchas veces no habían sabido cómo actuar, por lo que habían resuelto la situación de acuerdo con su mejor parecer; y varios destacaron la importancia de conocer la situación previamente y de entablar instancias de diálogo.

Algunas experiencias concretas

Entre las acciones que hemos llevado a cabo se encuentran varios casos de estudiantes hipoacúsicos. Es importante destacar que las preguntas acerca de la calidad de formación, de estrategias para la innovación pedagógica, de construcción de una educación superior para todos, se ven redobladas en su complejidad al introducir la temática de la discapacidad, y más específicamente, la discutida posibilidad de acceder a la educación superior y de concluir los estudios por parte de las personas con discapacidad auditiva.

Ximena cursa quinto año de Veterinaria. Presenta una hipoacusia importante y utiliza audífonos. Habla con claridad y lee muy bien los labios. Muchos docentes no se habían dado cuenta de la situación hasta transcurridas varias clases, ya que ella no lo mencionaba. Desde la Subsecretaría conversamos sobre estrategias a implementar para



que ella pudiese participar activamente de las clases. A fin de lograr que Ximena no pierda las explicaciones, se le sugirió sentarse en determinado lugar del aula de modo que, aunque se apaguen algunas luces para proyectar imágenes, ella pueda realizar la lectura labial del docente que se ubica también en determinado lugar. Los docentes hablan de frente a ella, en forma clara y repitiendo las preguntas y comentarios que realizan sus compañeros. Asimismo es necesario que los docentes recuerden no desplazarse por toda el aula, ya que, de hacerlo, ella perdería parte de la explicación. Unos días antes de las clases se le envía la presentación en Power Point, por lo que ya no es necesario que copie lo que ésta contiene y puede prestar atención a lo que se dice. Otra opción posible es entregarle un CD a principios de la cursada para que ella vaya consultando a medida que lo necesita. Una adaptación que resulta ventajosa también para los demás alumnos, es colocar el nombre de la lesión o enfermedad en cada fotografía que se muestra, por lo que queda fijada la imagen junto con su nombre. En el caso de las asignaturas en las que debe auscultar, los docentes elaboran estrategias junto con ella, tales como uso de amplificadores, trabajo en formatos visuales, o elaboración teórica.

Andrea es hipoacúsica, tiene una oralización deficiente y no utiliza lenguaje de señas. Cursó la Maestría en Biotecnología y presentó su tesis durante el año 2007. A mediados de ese año, se presentó el interrogante al programa Discapacidad y Universidad de la UBA sobre cómo debía realizarse la defensa de tesis, ya que el Reglamento prevé que sea en forma oral y pública. La solución hallada por Andrea consistió en la utilización del Programa SodelsCot, que es un sintetizador de voz que convierte cualquier texto a voz. De esta manera ella realizó su defensa con una presentación en Power Point acompañada por el texto convertido. Las preguntas se le entregaron en forma escrita y ella las respondió utilizando un documento de Word que aparecía en la pantalla a medida que lo iba escribiendo. El Director de la Maestría comentó que tanto la tesis como las preguntas habían sido de la misma calidad que las que se harían a cualquier otro maestrando, y que lo único que se había hecho era facilitar cuestiones formales.

Santiago también es hipoacúsico y ya estaba muy avanzado en la carrera cuando comenzamos a trabajar con él, por lo que hasta ese

momento se había autogestionado con los docentes, extendiéndose los años que llevaba cursando. Actualmente, luego de recibirse, Santiago trabaja como veterinario en un frigorífico y está cursando un posgrado en tecnología de alimentos.

Así como estos casos, vamos trabajando con otros a medida que se van haciendo visibles. Se han detectado y acercado varios estudiantes con otras discapacidades (motriz, neurológica), a los cuales se ha atendido, buscando adecuaciones específicas, conversando con los docentes para interiorizarlos de la situación, asesorando en trámites referidos a la obtención del Certificado de discapacidad. En otros casos, se les escribió por correo electrónico a fin de que conozcan la existencia de esta Subsecretaría, aunque algunos no respondieron. Debido a que la idea de este espacio se basa en el fortalecimiento de la autonomía de la persona con discapacidad no se ha insistido en los casos de falta de respuesta.

Conclusiones

Sostenemos que es preciso que docentes y alumnos asuman positivamente la diversidad y la consideren un enriquecimiento en el contexto educativo asumiendo que la integración es indispensable para una educación de calidad para todos. La educación debe volverse un elemento transformador para generar mejores personas capaces de interactuar responsablemente en la sociedad. Para ello es necesario que los individuos conozcan las posibilidades que pueden desarrollar y que las universidades den claros mensajes de inclusión, a fin de que todas las personas puedan pertenecer a dicha comunidad intelectual y social como derecho (UNESCO, 1999).

Es posible que personas diferentes requieran de la aplicación de políticas diferentes. Este reconocimiento tiene por objetivo tender a la equidad entre las personas, y debe ser debatido en la universidad tanto en el plano de la gestión como en los ámbitos académicos. Risieri Frondizi (1960) dice que la educación es educación para la libertad y que se aprende a ser libre luchando contra los prejuicios, la ignorancia y el sectarismo.

Bibliografía

- Fronzizi, R. (1960) Palabras en la reunión de prensa extranjera. 1918-1998 (1998) *La reforma universitaria*. Compilación. Editorial La Página S.A
- Tedesco, J. C. *Un sistema, una pedagogía y una gestión que orienten el camino hacia una educación superadora*. En: Jaim Etcheverry, G.; Kovadloff, S.; Di Tella, T.; Tedesco, J. C.; Zecca, A.; Gelli, M. A.; Filmus, D.; Sanguinetti, H. (2003) *Valores, pensamiento crítico y tejido social: la educación*. Publicación de la Asociación Cristiana de Jóvenes / YMCA de la República Argentina. Buenos Aires
- UNESCO (1999) *Provision for Students with Disabilities in Higher Education: A Survey*.
- UNESCO (2003) *Superar la exclusión mediante planteamientos integrales en la educación. Un desafío & una visión. Documento conceptual*. <http://www.unesco.org/education/inclusive>

Discapacidad e Investigación²⁰ Aportes desde la práctica

Liliana Pantano

Introducción. Los desafíos actuales para la formación de investigadores sobre discapacidad.

La investigación, junto a la docencia y a la extensión, compone los sólidos pilares sobre los que se asienta la vida y la producción universitarias.

Desde la investigación en el campo de la discapacidad, estoy convencida de la creciente necesidad e importancia de formarse y de formar investigadores en la práctica investigativa y en terreno. Es

²⁰ Este artículo está basado, en general, en mi ejercicio de la investigación social sobre la discapacidad como Miembro de la Carrera de Investigador Científico del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET/ UCA) y en particular, en la labor de dirección del Seminario Permanente de Investigadores sobre Discapacidad, llevado a cabo durante 2010 y 2011 en el Centro de Investigaciones Sociológicas de la Facultad de Ciencias Sociales, Políticas y de la Comunicación de la Pontificia Universidad Católica Argentina, experiencia cuya producción fuera plasmada en el texto homónimo, ya publicado por EDUCA. y del cual se retoman algunos de los conceptos expuestos.

decir, producir teoría a partir de la propia realidad. No se niega la relevancia de contar con aportes teóricos internacionales e históricos diversos, pero, en paralelo a este conocimiento, se impone la exigencia de relevar y abstraer condiciones y situaciones con su impronta cultural y política. Y me refiero a investigación en todas sus versiones y desde la complementariedad de distintas disciplinas científicas.

Varios son los fundamentos para sostener lo expuesto. Pero básicamente presento tres razones, muy actuales, entre las muchas que pueden esgrimirse.

Por un lado, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CIDPcd) (NU, 2006) impulsa la inclusión plena desde una perspectiva de derechos, resaltando como herramienta imprescindible el monitoreo continuo de su aplicación por parte de los países y los gobiernos que han adherido a ella. Imposible lograrlo con eficiencia si no se estimula la investigación científica en este campo y la producción de información confiable para el conocimiento, la toma de decisiones y el mejoramiento de la gestión tanto pública como privada.

Por otro lado, precisamente estas perspectivas internacionales de inclusión y las nuevas normas consensuadas, sumadas a los avances bio-tecnológicos, plantean desafíos éticos que deberían ser adecuadamente debatidos y encarados por profesionales formados, en conocimiento y valores, que favorezcan la autonomía y el reconocimiento de las personas con discapacidad como ciudadanos plenos e interlocutores válidos. En el mismo colectivo de la discapacidad y en ciertos ámbitos profesionales de nuestro país, hay preocupación por su ausencia en los debates en torno a su condición y situación, así como dudas de que los planteamientos bioéticos que se están haciendo tengan en cuenta las vidas reales de estas personas. Se presenta el temor de que las implicaciones sociales que se derivan de la bioética y de la ‘nueva genética’ afecten directamente la imagen social de la discapacidad y por tanto de las futuras actitudes que se puedan generar, siendo discriminadoras por motivo de discapacidad (Romañach y Arnau, 2004; Moya, 2011).

La filósofa Martha Nussbaum se pregunta al respecto si no debería cambiar más bien la cultura que la naturaleza. Y se responde que

«(...) sin prohibir intervenciones genéticas (específicas) (...) deberíamos alimentar una cultura pública en la que un amplio abanico de supuestas discapacidades sean respetadas, comprendidas y vistas con imaginación, como formas valiosas de vida humana» (Nussbaum, 2002: 17).

Parte de ese cambio de la cultura tiene que ver con los estilos y compromisos en la búsqueda y comprensión del conocimiento. La formación de investigadores sobre la discapacidad, está absolutamente relacionada con ello.

También, desde un punto de vista más operativo, si se quiere, cuenta en este deseo de capacitación, que alumnos de grado y de posgrado puedan terminar ciclos mediante la realización de trabajos de tesis, más que nada teniendo en cuenta el bajo índice de titulaciones en posgrados en Argentina (Nieto Ramírez, 2011) lo que da muestra de la urgencia de atender este particular en nuestras Universidades, y hacerlo con aportes al campo de la discapacidad como una opción legítima y, por qué no, comprometida.

Detenerse entonces en la promoción social de la investigación en materia de discapacidad supone hoy, en la vida universitaria, un soplo renovador a la vez que integrador de posibilidades de conocimiento y de aplicación. Implica reflexionar sobre al menos los siguientes aspectos, que, sin intención de agotar el tema, intentan abordarlo con fuerza e interés.

2. La investigación sobre discapacidad en la agenda universitaria. Algunas cuestiones a tener en cuenta.

De la elección del tema: ¿por qué investigar sobre discapacidad?

Estas reflexiones parten de la convicción de que la formación en investigación se genera en el «proceso de investigar». Para ello, es tan importante el conocimiento teórico y metodológico como «tomarse el tiempo» (Persino Lavalle, 2011) para averiguar cuál es el verdadero objeto de interés y el área científica en que se desea promover ese proceso.

Se sabe que pocas veces la elección de un tema -cualquiera sea- es fruto de una mera casualidad (Bregain, 2011). Y puede ser de utilidad preguntarse por qué se elige el tema al que se dedica el investigador y qué fuerza impulsora o motivadora puede tener el objeto de investigación seleccionado en todo el proceso: ¿incide en la continuidad de la labor?. ¿Puede uno decidir convertirse en investigador en relación a un objetopreciado?. ¿Cuáles son los obstáculos más frecuentes que enfrenta un investigador que recién se inicia? ¿A qué fortalezas se puede recurrir para continuar exitosamente un trabajo de investigación y llevarlo a buen término?. ¿Qué competencias investigativas habría que desarrollar prioritariamente? ¿Alcanza el conocimiento de la teoría y de las técnicas de investigación para hacer una labor idónea?. ¿Cómo inciden las subjetividades? ¿Se reflexiona sobre los factores vocacionales?

Investigar en discapacidad, ¿puede suponer una re-elección profesional? (Aguer, 2011).

Muy sintéticamente puede responderse que por lo general, la vocación investigativa se ve estimulada por la convicción de estar rastreando un objeto «valioso», aunque este ‘contrato’ sea temporal, y por el lapso que dure la tarea (por ejemplo, la concreción de una tesis de grado o de una beca pos doctoral). Y también, que despierte tantos interrogantes, tantas preguntas tópicas, que uno no tenga más remedio que encarar una investigación rigurosa y profunda para darles respuesta. Valga esto, tanto para investigadores formados como para aquellos ocasionales, en elección desesperada de temas de tesis, de grado o posgrado académico.

El investigador debe familiarizarse con su objeto de investigación, no sólo a través de la indagación del ‘estado del arte’, y de los abordajes y miradas de muchos ‘otros’, sino también analizando las *sensaciones* que le produce. Es recomendable una introspección periódica al respecto para poder sostener ese objeto y sentirse cómodo y creativo en su indagación.

En el campo de la discapacidad, particularmente, esto tiene mucho sentido. Dedicarse a este tema aún no está suficientemente legitimado: hay una tendencia a pensar que uno lo elige porque es familiar o persona con discapacidad, o simplemente ‘porque tiene buenos sen-

timientos'. Si bien esto puede suceder, es anecdótico más que una constante aunque a algunos no les resulta fácil enfrentarse a esos cuestionamientos (Ferrante, 2011).

Muchos interpretamos la discapacidad como un tema de absoluto interés humano y social, valioso para ser conocido y reconocido. Curiosamente, por mencionar algún ejemplo, no se interpela a quienes investigan la tercera edad como nietos nostálgicos, o a quienes eligen el medio ambiente como alérgicos al smog. Pareciera que cualquier interesado puede abordar esos temas y no tanto el de la discapacidad.

- De ahí la significación de **reconocer la discapacidad como un campo de estudio** necesario en sí mismo y transversal a aspectos de la población de un país o territorio, en continua evolución (Naciones Unidas, 2006; Leonard Chesire Internacional, 2006), con referencias e influencias internacionales y con el vivo interés de sentar un perfil diferencial nacional a partir de la detección de fuentes genuinas, de la concreción de estudios empíricos, de la revisión bibliográfica, de la observación, de la participación y de la constatación con un estado del arte dinamizado a partir de la década del '70 del Siglo XX y con contundentes avances cuanti-cualitativos, ya desde los inicios del Siglo XXI.
- También a nivel nacional resultaría de gran valor epistemológico, **poder avanzar en la recopilación de ese estado del arte y en la revisión histórico/ cultural** de los diferentes movimientos y procesos que hacen a la situación de la discapacidad (antecedentes nacionales e internacionales, perfiles de comparabilidad, tendencias, protagonistas y referentes, aportes y vacíos, producciones estadísticas y documentales, etc.). Es decir, que uno pueda mirar las referencias bibliográficas de un trabajo de investigación (ya sea informe final, artículo, etc.) y reconocer los autores y datos que no deberían faltar por ser representativos de diferentes tendencias y miradas científicas, más allá de compartir o no posturas ideológicas, de modo de contribuir a la objetividad científica. Cabe considerar que uno debería tender a ser parte del estado del arte por el compromiso, contundencia y creatividad de su producción y aportaciones.

- A lo dicho se agrega considerar **el valor de la interdisciplina como alimento de la comprensión** de un fenómeno tan diverso y complejo como es la discapacidad, que podría ser abordado por distintas miradas complementarias e integradoras. La aceptación de otros ángulos de análisis contribuye a detectar y diluir sesgos en el investigador, permitiendo un conocimiento más holístico, cabal y objetivo.
- Se hace imprescindible también la **identificación y preservación de todo tipo de fuentes**, –particularmente si son documentales- y la confiabilidad de las mismas. Uno debería poder establecer con transparencia de dónde sale la información que pulula, tanto para fundamentar alguna observación como para dejar sentado desde dónde y con qué argumento y fundamento muchas veces se cuestionan datos, opiniones y posturas.
- En relación, habría que alentar **la aplicación de distintos métodos y técnicas de investigación**. Es decir producir y trabajar con datos cuantitativos y datos cualitativos –de fuentes citables-, triangulando y generando información y teoría a partir de los datos y no sólo a partir de otros autores teóricos muchas veces caprichosamente interpretados o descontextualizados. Hacer trabajo de campo, de interpretación y de explicación de la realidad en observación.
- Es menester, también atender a la **continua re-conceptualización del ‘problema’ de investigación**, teniendo en cuenta la enorme diversidad del colectivo, según tipo de deficiencia fundante, motivo y momento de adquisición, ciclo vital personal y familiar de quien la cursa, grupo étnico, sexo, pertenencia cultural, coyuntura bajo análisis, rama de actividad de que se trate, etc.

Uno de los aportes contundentes de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con discapacidad -a mi criterio- es dejar por escrito **el reconocimiento del carácter dinámico del concepto de la discapacidad**. De ahí, la necesidad de visualizar la investigación como práctica de registro de esa dinamicidad en diferentes épocas y culturas. Propender a la captación de todos los protagonistas: personas, familias, sociedad civil, organismos de Estado, etc..



Establecer la magnitud no sólo a través de las cifras sino del impacto psicosocial, ético e ideológico de la discapacidad en el contexto y desde el contexto.

- **Llevar a cabo también investigación aplicada, con sentido operativo**, a partir del establecimiento de marcos conceptuales que permitan abordajes prácticos, de ‘buenas prácticas’, entendidas éstas como intervenciones sociales de calidad, que ‘resuelvan’ y den respuesta a las necesidades del colectivo.

3. Hacia una síntesis constructiva.

Lo dicho pone de manifiesto, ni más ni menos, la necesidad de abocarse a una práctica investigativa profunda y comprometida que genere conocimiento genuino, apoyada en el estudio de la teoría y la metodología de investigación, al tiempo que se tienda a

- Promover la inclusión del tema de la discapacidad en diferentes foros y en nuevos escenarios del quehacer sociocultural, tecnológico, empresarial, estatal, etc.
- Priorizar la observación de la realidad.
- Establecer en la transversalidad las preguntas de investigación, que pueden ser claves y que por lo general están supuestas, no develadas.
- Elegir aquellos métodos de investigación que permitan también una comprensión profunda de los actores de que se trate. En la actualidad, por lo general, es más lo que se supone que lo que se conoce empíricamente.
- Agudizar la observación y el registro, en variadas formas y en distintos ámbitos de la acción comunitaria (salud, educación, recreación, trabajo, obra pública, planificación urbanística, tecnología, etc.) para contar con información fidedigna.
- Debatir, fundamentar, no pontificar. El investigador no da nada por supuesto: contrasta la realidad.
- Respetar distintos marcos conceptuales, adentrarse en ellos, conocerlos.
- Abrir perspectivas de trabajo colaborativo (Vázquez, 2011; Venturiello, 2011)

Las visiones culpógenas y fatalistas de la discapacidad deben ser deconstruídas y la producción de información de calidad -sobre toda la situación y desde distintas perspectivas- es una buena manera de contribuir a ello. En directa conexión es recomendable no perder de vista la importante función social del investigador como divulgador de contenidos: usando vocabulario preciso, específico, pero haciéndolo accesible y ampliamente comunicable, sin provocar nuevas barreras y difundiendo y compartiendo los hallazgos. De ahí la importancia de generar espacios de escucha permanente, y de intercambio entre investigadores, alentando a las personas como a sus tareas, brindando soporte científico y anímico (Coll Areco, 2011; Ilincheta, 2011), así como recursos materiales que aseguren la calidad y la continuidad.

Por otra parte, la inserción de la investigación en la *vida* académica, entrelazada con la docencia y la extensión, puede habilitar importantes vías de concientización, produciendo el cambio social, político e ideológico para generar una ética ciudadana donde la diversidad -de la que la discapacidad forma parte- sea realmente riqueza cultural y no motivo de discriminación o estigmatización. Vale la pena intentarlo.

Bibliografía:

Los siguientes artículos referenciados en el texto integran la PARTE I de Pantano, Liliana (Compiladora) (2011) *Discapacidad e investigación: aportes desde la práctica*. EDUCA. Bs. As. De pág.15 a 101.

Pantano, L (2011) *El Seminario Permanente de Investigadores sobre discapacidad (UCA), como práctica académica y como desarrollo de un campo de estudio*.

Aguer, L(2011) *La investigación como ámbito de reelección vocacional. Análisis de experiencia*.

Bregain, G (2011) *Algunas reflexiones sobre la investigación en discapacidad*.

Coll Areco, A (2011) *Espacios motivadores y fortalecedores para promover la investigación*.

Ferrante, C (2011) *Pensar con otros. El impacto del Seminario Permanente de Investigadores (UCA) en una investigación en curso*.

Ilincheta, M (2011) *La importancia de los apoyos del entorno para la producción de conocimiento. Cómo los grupos favorecen la investigación*.

Moya, G (2011) *Un acercamiento a la discapacidad desde la vida prenatal. Hacia el mejoramiento de las representaciones sociales de la discapacidad*.

Nieto Ramírez, S (2011) *Espacios de investigación sobre Discapacidad: construyendo fortalezas*.

Persino Lavalle, M C (2011) «No se pueden descubrir nuevos océanos, si no se pierde de vista la playa».

Vázquez, N (2011) *Aprendizaje colaborativo de investigadores sobre discapacidad*.

Venturiello, M P(2011) *Los senderos de la investigación*.

Leonard Chesire International (2006) EDAMAT *Una herramienta práctica para la transversalización efectiva de la discapacidad en la política y la acción*. Publicada por Leonard Chesire International. Londres. Disponible en línea: <http://sid.usal.es/libros/discapacidad/18243/8-1/una-herramienta-practica-para-la>

[transversalizacion-efectiva-de-la-discapacidad-en-la-politica-y-en-la-accion-edamat.aspx](#) .

Naciones Unidas (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Disponible en línea: <http://www.sidar.org/recur/direc/legis/convencion.php>

_____(2010) *Vigilancia del cumplimiento de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, Guía para los observadores de la situación de los derechos humanos*. Nueva York

Nussbaum, M C. (2002) *Genética y justicia: Tratar la enfermedad, respetar la diferencia*. Traducción de Rocío Omi. ISEGORIA/27 pp5/17. Disponible en línea: <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/viewArticle/551>

Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial, (2011), *Informe Mundial sobre la Discapacidad* Nueva York (Estados Unidos)

Pantano, L (2010) *Buenas Prácticas en materia de discapacidad. De los dichos a los hechos. Acortar el trecho*. En Crespo Alberto (Compilador) *De la educación especial a la inclusión social*. Ed, Letra Viva. Bs. As..

Romañach, J. y Arnau, M. S.(2004) *Omisiones bioéticas sobre discapacidad*. Análisis. Disponible en línea: http://www.cuentayrazon.org/revista/pdf/134/Num134_010.pdf

BRASIL

Inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior no Brasil: instrumentos judiciais de instrumentalização.

Luiz Alberto David Araujo

I. Introdução

O tema da proteção das pessoas com deficiência, especialmente mediante a tutela judicial, não é recente no Brasil. No entanto, a Constituição Federal de 1.988 deu um impulso decisivo na marcha para a efetivação dos direitos desse grupo. Ao lado dessa proteção, há a educação, que é valor fundante do sistema. O trabalho pretenderá mostrar quais são os instrumentos judiciais para efetivação desse direito à inclusão no ensino superior, caso não tenha sido assegurado.

A Constituição Brasileira de 1.988 escolheu o Ministério Público como o guardião da defesa dos interesses difusos e coletivos. Assim, encontramos no Ministério Público um aliado na defesa de bens como meio ambiente, tutela do consumidor, direito dos indígenas, proteção ao mercado financeiro e, dentre outros, da proteção das pessoas com deficiência. O programa de proteção continuou com a estruturação da Defensoria Pública, encarregada, por força do artigo 134, da Constituição Federal, de fornecer orientação jurídica e defesa, em todos os graus, dos necessitados.

A discussão dos temas das pessoas com deficiência era feito de forma individual, com as dificuldades que isso pode representar, como a contratação de um advogado, custos elevados, temas específicos etc

A partir de 1.988, portanto, a discussão judicial do tema, pela via coletiva, recebeu impulso. Há problemas que são individuais e há problemas que são coletivos, que podem ser tratados por ações coletivas de proteção à pessoa com deficiência e seus problemas no ensino superior. Há tutelas para as duas situações para as pessoas com deficiência que encontram problemas no ensino superior.

II. Um quadro singelo da legislação de proteção da pessoa com deficiência para medidas no ensino superior:

Constituição Federal de 1.988

Lei 7347 de 24.7.1.985 (Lei da Ação Civil Pública)

A Constituição Federal e a Lei 7347-85 cuidam de permitir a defesa coletiva em caso de discriminação. Imaginemos, por exemplo, uma regra de ingresso na Universidade restritiva e discriminatória; ou, por exemplo, a ausência de acessibilidade. O problema não é apenas de um estudante do ensino superior, mas de toda uma categoria de pessoas. É dessa tutela que vamos tratar nos tópicos abaixo.

III- Três agentes básicos: o Ministério Público e a Defensoria Pública, as Associações e os entes estatais

Já vimos que a tutela individual é custosa, cara e lenta. Vamos verificar quem seriam os agentes para a defesa coletiva de violações de direitos no ensino superior.

Vejamos cada um desses agentes. O Ministério Público e as Defensorias Públicas - O Ministério Público - estruturado em dois níveis, por força do princípio federativo, encontra-se dividido entre Ministério Público da União e Ministério Público dos Estados, conforme o artigo 128 da Constituição. As competências divididas entre

o Ministério Público da União e dos Estados respeitam a já prevista na Constituição entre Poder Central e unidades autônomas. De toda forma, poderá haver uma reunião de interesses, em trabalho conjunto, entre os Ministérios Públicos da União (qualquer de seus ramos) e dos Estados. A lei prevê essa cooperação.

Assim, temas como problemas de acessibilidade para as pessoas com deficiência podem ser tratadas tanto pelo Ministério Público da União como pelo dos Estados, dependendo da Instituição de Ensino descumpridora do dever. Uma Universidade Federal será processada pelo Ministério Público Federal, por exemplo.

O Ministério Público tem o dever de defender, por ser sua competência institucional, as pessoas com deficiência. Não pode escolher temas, não pode deixar de tomar providências. Portanto, é um agente importante na defesa das pessoas com deficiência.

A Defensoria Pública tem a tarefa de dar suporte jurídico a quem dele necessita, desde que haja carência de meios financeiros para contratar um advogado. Há Defensoria Pública Federal e Estaduais.

As associações – O direito associativo, como já dito, veio protegido pela Constituição Federal de 1.988. Associações privadas de defesa de direitos das pessoas com deficiência podem ingressar em juízo em defesa de seus membros. Uma lesão ao direito de um estudante, por exemplo, que não teve reconhecido seu direito de fazer um exame com equipamento adaptado pode gerar uma demanda da Associação, representando o estudante. Ou o tema pode ser coletivo, em demanda que atenda a toda uma categoria.

Os poderes públicos – Nesse campo, há pouca atuação. Normalmente, a União Federal, os Estados-membros, os Municípios são os que mais devem às pessoas com deficiência. Ou seja, normalmente, são réus das ações, não autores. Portanto, nesse ponto temos que reconhecer que há muito pouca atuação judicial.

IV. Interesses para o exercício, condições e dificuldades

Neste campo não estamos discutindo sob o plano formal, mas substancial. Não estamos falando em possibilidade jurídica, mas de

vontade de fato de representar o direito das pessoas com deficiência no ensino superior.

Há que ter vontade política de defender. Além disso, o órgão deve conhecer os problemas das pessoas com deficiência. E, por fim, deve ter conhecimento do regramento processual para tanto (habilidade técnica específica).

V- Relacionando agentes e dificuldades.

Apresentados os agentes e as dificuldades, vamos fazer o devido relacionamento.

O Ministério Público e a Defensoria pública tem vontade política (dever constitucional de agir); conhecem processualmente todas as fórmulas, mas não conhecem, muitas vezes, as questões das pessoas com deficiência e do ensino superior.

As Associações tem vontade política (são criadas para a defesa das pessoas com deficiência), tem conhecimento dos problemas, mas não conhecem, em regra, os tramites processuais para tal defesa.

Por fim, os Poderes Públicos. Conhecem os problemas, tem conhecimento das técnicas processuais, mas não tem vontade política (são, geralmente, causadores dos problemas).

VI. Uma tentativa de diagnóstico e solução

Podemos, sintetizando, tentar propor dos três agentes, a recuperação de dois deles. Os Poderes Públicos serão deixados de lado, porque fazem parte de um processo educacional de cidadania que ainda conseguiremos atingir.

Restam dois agentes: Ministério Público e Defensoria (em um grupo) e Associações.

Exigir membros do Ministério Público e da Defensoria com mais tolerância para estudar as questões das pessoas com deficiência, prepará-los para tanto, colocar os postos para os interessados e não um caminho obrigatório na carreira pode ser uma forma de ampliar

esse diálogo das pessoas com deficiência e os órgãos públicos mencionados. Isso ajudaria a melhorar a comunicação entre o Órgão Estatal e as demandas das pessoas com deficiência.

Como melhorar a participação das associações?

Faltaria a elas o conhecimento específico. Acreditamos que o trabalho entre a Universidade e as Associações pode ser um bom caminho, ou seja, a Universidade fornecendo pesquisadores, jovens estudantes que trariam pesquisa de jurisprudência, ajudando os advogados na tarefa do ajuizamento das demandas. Convênios poderiam ser assinados para a efetivação desse acesso à Justiça. Estudantes de Direito e advogados poderiam, com trabalho voluntário, ajudar na tarefa de aparelhar a tutela judicial desses direitos.

Como conclusão:

Há um aparato burocrático bem estruturado no Brasil que permite a tutela e efetivação dos direitos das pessoas com deficiência no ensino superior, procurando eliminar a ausência de acessibilidade, o preconceito ou discriminação. No entanto, o sistema ainda precisa de certos ajustes para obter o resultado esperado pela sociedade brasileira.

Ainda há obstáculos que impedem essa efetivação da forma desejada. Os instrumentos precisariam ser complementados para dar maior efetividade, deixando o plano teórico e tornando os instrumentos mais efetivos.

Bibliografia:

- Araujo, L A proteção constitucional das pessoas com deficiência, 4^a. Edição, 2011, Corde, Brasília. (in http://portal.mj.gov.br/corde/protecao_const1.asp, cópia gratuita disponível)
- ____ «Barrados-Pessoas com Deficiência sem Acessibilidade. Como, o que e de quem cobrar», KBR, 2011, Petrópolis. (ebook).
- Fávero, E A. Direito das Pessoas com Deficiência. Igualdade na diversidade. WVA Editora, Rio de Janeiro, 2004.
- Sasaki, R K. «Inclusão. Construindo uma sociedade para todos», 8^a. Edição, WVA.

O ensino superior e a acessibilidade da pessoa con deficiência

Andraci Lucas Veltroni y Silvio Carlos Álvares

1. Acessibilidade: direito fundamental da pessoa com deficiência

Dados da Organização das Nações Unidas (ONU) apontam que pelo menos 10% da população mundial têm algum tipo de deficiência. O Censo brasileiro, de 2000, informou que mais de 24 milhões de pessoas à época possuíam alguma deficiência.²¹ Em 2010, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, registrou que, dos 190.732.694 habitantes, 6,7% da população tinha deficiência. No total, 12.777.207 de pessoas declararam possuir pelo menos uma espécie de deficiência severa.²² É a partir do paradigma da inclusão social e dos direitos humanos que se deve entender e tratar a questão da deficiência. E, nessa direção, a Convenção da ONU, de 2006, constitui

²¹ Fonte Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), disponível no sítio WWW.ibge.gov.br. Acesso em fevereiro de 2012.

²² Fonte Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Dados disponíveis no sítio WWW.ibge.gov.br. Acesso em fevereiro de 2012.

referência absoluta. Para este Tratado, a deficiência está diretamente relacionada com o meio social e com as atitudes das pessoas²³, a questão da deficiência da pessoa é abordada em relação ao ambiente físico (barreiras arquitetônicas), político (omissão do Estado) e social (atitudes das pessoas).

A Constituição, de 1988, garante um extenso rol de direitos fundamentais individuais e sociais. Expressamente, consagra normas e princípios essenciais à proteção e assistência das pessoas com deficiência. Entretanto, todas as prerrogativas legais só podem ser exercidas pelas pessoas com deficiência se a mais importante de todas elas: o direito fundamental da acessibilidade for viabilizado por políticas públicas eficazes.

Frise-se que a acessibilidade é atualmente tratada como tema de direitos humanos, constituindo-se, dessa forma, condição essencial para possibilitar o exercício de todos os direitos às pessoas com deficiência.

Nessa direção, nosso estudo propõe a análise da educação inclusiva que tem assento no art. 208, III, da CF, que diz: «O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino». Nesse sentido, a Constituição, também, no art. 227, prevê a criação de programas de «assistência integral» e «programas de prevenção e atendimento especializado».

A Lei federal n. 7.853, de 1989, tratou da acessibilidade e da integração das pessoas com deficiência e estabeleceu o prazo de 12 meses, contados da publicação, para que órgãos federais desenvolvessem ações necessárias à efetiva implantação das medidas indicadas no diploma legal.

A Lei federal n. 10.098 previu, no art. 12, que os locais de espetáculos, conferências, aulas e outros de natureza similar deveriam dispor de espaços reservados para cadeirantes, e lugares específicos

²³ Cabe notar que, no Brasil, Luiz Alberto David Araujo propôs este conceito em A proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência. Brasília: CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994, p. 51.



para pessoas com deficiência auditiva e visual, de acordo com as diretrizes da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) de modo a facilitar-lhes as condições de acesso, circulação e comunicação.

A Lei de Libras, lei da língua brasileira de sinais, n. 10.436, de 2002, no art. 4º dispõe que o sistema de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal deve garantir a inclusão dessa disciplina nos cursos de formação de educação especial, fonoaudiologia e magistério nos níveis médio e superior, como parte integrante dos parâmetros curriculares nacionais.

O Decreto n. 5.626, de 2005, determinou prazos, a contar da data de publicação, para que as edificações de uso público (30 meses) e de uso coletivo (48 meses) providenciassem acessibilidade a todas as pessoas com deficiência. No entanto, os prazos foram descumpridos pela maioria das instituições de ensino superior.

2. Ensino Superior e acessibilidade na legislação do Ministério da Educação.

O Ministério da Educação é órgão do governo federal responsável pelo estudo, despacho e fiscalização de todos os assuntos referentes ao ensino. A Portaria/MEC n. 1.793, de 1994, dispôs sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com pessoas com deficiência. E a Portaria/MEC n. 1.679, de 1999, tratou dos requisitos de acesso aos alunos com deficiência a serem cumpridos pelas instituições de ensino superior a fim de instruir os processos de autorização e reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições de ensino superior.

No Brasil, existem algumas universidades públicas e privadas que garantem a acessibilidade de aluno cego por meio de programas e projetos, são elas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC - SP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). De 2003 a 2008, a presença de estudantes cegos ou com baixa visão matriculados no ensino

superior aumentou mais de 500%. Em 2003, havia apenas 920 alunos, em 2008, foram registradas 5.200 matrículas. Com relação às pessoas surdas, em 2003, o Ministério da Educação registrou a matrícula de 665 alunos, em 2006, este número chegou a 2.428.

De acordo com os dados da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC, o número de alunos com algum tipo de deficiência no ensino superior quintuplicou entre 2004 e 2005, passando de 5.392 para 27.000 universitários. Entretanto, este número é inexpressivo se consideramos que, em 2007, o número de alunos matriculados no ensino superior era de quase cinco milhões, conforme informação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

No entanto, não temos informação de quantos alunos com deficiência conseguem terminar o curso superior. Infelizmente, o Decreto n. 7.234, de 2010, que trata do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES/MEC, nada dispõe sobre a permanência específica da pessoa com deficiência.

O acesso dos estudantes com deficiência ao ensino superior traz o tema da inclusão para o dia-a-dia das instituições. Em algumas instituições existem departamentos específicos para auxiliar alunos com deficiência. É o caso da Universidade da Cidade de São Paulo (Unicid), que desde 1999 mantém o Centro de Apoio Acadêmico ao Deficiente (Caad), cujo objetivo é ajudar na reabilitação e inserção social desses estudantes. Em 2007, a Unicid tinha 23 alunos com deficiência visual e 4 com deficiência auditiva. Estes sempre foram auxiliados por intérprete de libras, desde a chegada na universidade até a conclusão do curso.

Na PUC-Minas, desde 2005, foi criado o Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Deficiência, este programa visa dar apoio completo às pessoas com deficiência. Esta instituição ainda providencia intérprete de libras para os alunos com deficiência auditiva e monitoria caso haja lacuna nos conteúdos maltrabalhados no ensino médio. Este programa, em 2007, atendeu 148 alunos, dos quais 36 eram surdos, 53 tinham limitações motoras e 59 eram cegos.

Vale registrar a acessibilidade física da Fundação Armando Álvares Penteado – FAAP, que dispõe de salas de aula adaptadas, além de

teatro e museu com várias e espaçosas rampas de acesso. E ressaltar também o Instituto Toledo de Ensino – ITE, que atende aos padrões legais de acessibilidade, constituindo-se, referência do ensino superior brasileiro.

O retorno para quem pratica a educação inclusiva não vem apenas no aumento de matrículas a cada ano. Quem investe na provisão de acesso ganha também a imagem de uma instituição socialmente responsável. Na verdade, não existe campanha de marketing mais eficiente do que o sucesso das pessoas com deficiência.

3. Medidas Punitivas

As leis que tratam do acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior, citadas e comentadas neste trabalho, pouco ou nada preveem sobre as sanções que deveriam ser aplicadas às instituições infratoras. Na verdade, observa-se apenas alguma punição administrativa. A Lei n. 5.296, de 2004, no art. 24, veda a «concessão de autorização de funcionamento, de abertura ou renovação de curso pelo Poder Público» no caso de a instituição de ensino superior não implantar a acessibilidade em seus prédios e salas de aula.

Na perspectiva criminal, a Lei federal n. 7.853, de 1989, art. 8º, prevê como infração penal, punida com reclusão de um a quatro anos e multa, «o ato de recusar, suspender, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado em razão da deficiência».

Como vimos, a legislação brasileira é frágil quanto a não imposição de penas ou multas às instituições de ensino descumpridoras da lei educacional. Mesmo que o inquérito civil seja convertido em ação civil pública com obrigação de fazer, a penalidade aplicada à inércia da instituição de ensino será tão somente pecuniária.

É inadmissível que instituições de ensino superior possam gozar de prazos tão elásticos para a implantação da acessibilidade em seus prédios. E que, descumprindo a lei, elas tenham consequências patrimoniais mínimas, não sendo obrigadas à realização dos atos legais mediante a ameaça da supressão de suas liberdades e de seus direitos.

Desta forma, entendemos ser necessária a atuação do legislador brasileiro no sentido de «pesar a mão» para incriminar os «dublês de educadores» infratores que violam o direito fundamental da acessibilidade das pessoas com deficiência.

4. Conclusão

O direito ao ensino passa pelo direito de acesso. Assim, para que todas as pessoas com deficiência tenham acesso ao ensino é preciso que os prédios das instituições sejam e estejam adequados para utilização devida. Importa ressaltar que não menos importante é a consciência democrática, tolerância e respeito que devem ter as pessoas sem deficiência.

Frise-se que o respeito aos direitos e garantias fundamentais é corolário do estado democrático do direito. E todas as situações jurídicas militam a favor da dignidade, liberdade e igualdade da pessoa humana, constituindo, portanto, os instrumentos necessários para determinar padrões de acessibilidade que devem ser cumpridos pelas instituições de ensino superior.

Ainda é necessária uma fiscalização responsável e eficiente pelos órgãos públicos que, na verdade, percebemos ainda muito tímida e morosa. Ressente-se nossa legislação de meios mais eficazes de responsabilização, inclusive, na seara criminal para aqueles que obstam ou dificultam o acesso das pessoas com deficiência à educação.

É indispensável formulação de legislação penal que tipifique conduta omissiva – com pena grave – dos responsáveis pelas instituições de ensino superior. Não deve, portanto, haver impedimento algum para a fruição e gozo do direito à educação pela pessoa com deficiência.

Por fim, resta ao poder público: (1) disposição para criar políticas de implantação e implementação das respectivas reformas nas instituições de ensino público; e (2) promover uma fiscalização eficiente nas instituições de ensino particulares, autuando administradores resistentes ao legítimo modelo democrático que o Estado de Direito impõe.



É preciso entender que o direito à educação é realizado no espaço concreto das instituições de ensino. Que acessibilidade plena é a condição básica para a inclusão social da pessoa com deficiência. E que uma sociedade acessível é a que respeita os direitos básicos do cidadão.

Portanto, é imperativo democratizar e viabilizar o uso dos ambientes escolares a todas as pessoas. Romper barreiras físicas. E construir pontes morais (de atitudes!) entre o local onde estamos e o lugar onde queremos chegar.

Bibliografia

Araujo, LA D. A proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência. 4ª ed. Brasília: SICORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2011.

_____. O direito das pessoas com deficiência e as convenções internacionais. In Amaral JR, Alberto do; Jubilut, L L. O STF e o direito internacional dos direitos humanos. São Paulo: *Quartier Latin*, 2009.

_____. Em busca de um conceito de pessoa com deficiência. In Gugel, M A; Macieira, W; Ribeiro, L. Deficiência no Brasil – uma abordagem integral dos direitos das pessoas com deficiência. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

_____. A proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência. Brasília: CORDE, 1994.

Ministério Público do Estado de São Paulo, procedimentos administrativos e termos de ajuste de condutas da Curadoria do Deficiente e do Idoso de Bauru-SP.

Piovesan, F. Igualdade, diferença e direitos humanos: perspectivas global e regional. In: Sarmiento, D; Ikawa, D; Piovesan, F. Igualdade, diferença e direitos humanos. São Paulo, Lúmen Júris, 2009.

Silva, JA. Curso de Direito Constitucional Positivo. 33ª ed. São Paulo: Malheiros, 2010.

A construção de identidades do aluno com deficiência no ensino superior: desafios para as universidades brasileiras

Saulo César Paulino Silva y Eugenia Gimenes de Queiroz de Jesus

O tema relacionado com a construção de identidades sociais do aluno com deficiência e sua inclusão no ensino superior durante anos restringiu-se a poucos estudiosos, não havendo muitas pesquisas nessa área, conforme aponta Masini (2011). Porém com os avanços e conquistas sociais, impulsionados a partir de publicações importantes como: a promulgação da nova Constituição Federal, no ano de 1988, e de documentos internacionais como, por exemplo, a Declaração de Salamanca, em 1994, passou-se a se vislumbrar mudanças significativas nas políticas públicas de inclusão social das pessoas com deficiência, tornando-se, paulatinamente, assunto de maior interesse, no âmbito acadêmico.

A idéia de identidade vem sendo discutida por diversos estudiosos na área da teoria social entre outras. Diz-se que existe uma «crise de identidade», segundo afirma Hall (2003), porque a visão tradicional que concebia a identidade como fixa, compondo um sujeito unificado, está passando por um processo de mudança e transformação que «está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social» (p.7).

Partindo da concepção de «identidade abrangente», Hall (2003) justifica que os estudos a esse respeito ainda são recentes e revelam grande complexidade. Argumenta esse autor que mudanças estruturais iniciaram uma transformação nas sociedades modernas a partir do final do século XX. Como resultado desse fenômeno social de mudança, começou ocorrer a fragmentação dos conceitos culturais de gênero, sexualidade, etnia raça e nacionalidade. Consequentemente, isso está proporcionando uma transformação em nossas identidades sociais que «*no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais*» (pág. 09).

Essas transformações na sociedade estão mudando também as identidades individuais e questionando o conceito que temos de nós mesmos como sujeitos integrados .

Para McIlvenny (1996), nas sociedades ocidentais contemporâneas cultura e identidade não são mais vistas como conceitos vazios, pois hoje não se pode falar de identidade sem mencionar a cultura. Segundo esse pesquisador, em nosso mundo pós-moderno tornou-se impossível conceber a cultura como algo finito e auto-suficiente de conteúdo, costumes e tradições.

Jarros (2010) revela que no ano de 1998 ocorreu a Conferência Mundial sobre a Educação Superior, promovida pela UNESCO, que apresentou posições importantes sobre o ingresso na academia. Partindo-se desse contexto, infere-se que as questões relacionadas com a oportunidade de acesso à educação superior passaram também a se refletirem na perspectiva de construção de identidades do aluno com deficiência.

Somando-se a essa tendência, é importante frisar que o Brasil, segundo dados preliminares do Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, existem aproximadamente 45.623.910 pessoas com alguma deficiência. Esse é um número expressivo que precisará ser levado em conta pela política educacional para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior.

Fazendo-se um recorte no complexo quadro social brasileiro, representado por uma distribuição de renda anacrônica e ainda perversa, vislumbra-se um cenário desfavorável para o ingresso dessas

peessoas nos bancos escolares universitário. No entanto, ressalta-se que a partir do ano de 2003, com ascensão de um Governo Federal de cunho popular, iniciativas importantes para uma transformação educacional, e conseqüentemente social, passaram a nortear as políticas públicas orientadas pelo Ministério da Educação, a partir da máxima de «Escola para Todos», minorando esse quadro.

Foram criados programas importantes como: PROUNI - Programa Universidade para Todos - que tem como objetivo principal conceder bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de ensino superior. Essa nova situação vem mudando, significativamente o panorama da educação superior no Brasil a partir de diferentes aspectos, podendo-se destacar dois, na seguinte ordem:

- 1º. As instituições privadas de ensino superior começaram a investir na qualidade de ensino, valorizando a pesquisa, em diferentes níveis, contribuindo para a criação de uma cultura científica. Este estudo, que tem como base a orientação de um projeto de iniciação científica, é um exemplo inquestionável de que reconhecer a importância do conhecimento como ação transformadora garante uma parceria salutar entre Governo e Sociedade Civil que se refletirá em benefício do crescimento econômico do país como um todo.
- 2º. O número de brasileiros que estão conseguindo realizar um curso superior, dentre esses as pessoas com deficiência, aumentou significativamente. Esse contexto recente proporciona a inferências reflexivas que poderão se traduzir em questões como: as nossas universidades estão preparadas para receber alunos com necessidades educacionais especiais? Ou ainda: qual é a identidade desse aluno que, historicamente, esteve alijado do círculo acadêmico?

A proposta deste estudo é trazer à lume essa preocupação, ampliando a discussão a respeito do tema que se apresenta como um grande desafio para as instituições de ensino superior, no Brasil.

A seguir, serão apresentados alguns pontos desta pesquisa que, ainda, está em andamento.

Conhecendo a realidade de algumas instituições brasileiras de ensino superior

Como ponto de partida, é preciso conhecer melhor as instituições que se pretende investigar. Por isso foram selecionadas inicialmente 06 Instituições entre as públicas, as privadas e as confessionais dos cursos de graduação. Elas foram organizadas seguinte maneira: 02 Universidades; 02 Faculdades; 02 Centros Universitários. A seleção teve como base a avaliação 2009, divulgada pelo MEC, que se utiliza do IGC (Índice Geral de Cursos) para estabelecer um *ranking*.

Com relação à inclusão do aluno com necessidades deficiência, nessas instituições, foram estabelecidos critérios específicos, organizados em 04 grandes eixos, assim distribuídos: Eixo 1. Levantamento do número de alunos com deficiência em cada uma das instituições de ensino superior selecionadas para esta pesquisa; Eixo 2. Perfil dos alunos com alguma deficiência; Eixo 3. Perfil do corpo docente; Eixo 4. Perfil do corpo administrativo; Eixo 5. Arquitetura Acessível.

Levantamentos iniciais

Neste ponto, será feita uma síntese das informações iniciais obtidas a partir de cada um dos eixos propostos.

Eixo 01 - Levantamento do número de alunos com deficiência em cada uma das Instituições de Ensino Superior selecionadas para esta pesquisa

Até o momento, os dados informados a respeito do número total de alunos com alguma deficiência são de três Instituições: uma faculdade privada; uma universidade privada e uma universidade confessional, localizadas na Capital Paulista. Mesmo sendo indiciais, essas informações revelam certa desorganização em relação ao controle do número total de matrículas de alunos com alguma deficiência, excetuando-se a faculdade privada e universidade particular, onde existe um centro de atendimento ao aluno com deficiência, que se tornou referência.



Eixo 02 - Perfil dos alunos com alguma deficiência

Após o levantamento do número de alunos com deficiência, foi marcada uma entrevista semiestruturada com cada um deles.

O objetivo principal desse instrumento é coletar informações objetivas e subjetivas a respeito da perspectiva vivencial desse aluno no contexto universitário, tendo como referência as pistas discursivas que poderão revelar a construção de sua identidade a partir de sua autoimagem. A esse respeito, Silva (2009) afirma que a construção das identidades sociais do aluno universitário com deficiência visual tem como base a imagem que ele constrói de si e do outro, nas suas ações discursivas.

Após a coleta dos dados, por meio dos protocolos verbais, e a sua transcrição serão feitas as análises das conversas entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

Eixo 03 - Perfil do corpo docente

Nesse eixo, a preocupação dos pesquisadores é sondar a formação acadêmica do professor, procurando traçar o seu perfil sócio-cultural e sua capacitação para trabalhar em ambiente de diversidade.

Os resultados, ainda parciais, indicam que a maioria dos professores universitários, embora tenha uma boa formação em sua área específica de atuação, ainda não está preparada para trabalhar em contexto de diversidade.

Eixo 04 - Perfil do corpo administrativo

Nesta etapa, procurou-se alinhar o perfil sócio-cultural do profissional que presta serviço à Instituição. É interessante ressaltar que até esse momento foi realizada uma entrevista com uma profissional bibliotecária (da Faculdade Privada) que demonstrou conhecimento sobre alunos com deficiência e suas necessidades específicas, pois nessa biblioteca há computadores com programas especiais para deficientes visuais e mobiliário para pessoas com deficiência física.

Outros funcionários como: psicólogos (da Universidade Confessional), pedagogos e uma secretária do centro de atendimento aos alunos com deficiência da Universidade Particular demonstraram preparo para atender esse público específico. Mas esse resultado ainda não reflete um perfil que poderia servir de referência ao pessoal do corpo administrativo. É preciso avançar na pesquisa.

Eixo 05 - Arquitetura Acessível

O estudo da arquitetura acessível também se revela muito importante no processo de inclusão do aluno com deficiência no ensino superior. A acessibilidade dos prédios foi analisada a partir de dois critérios básicos: 1º. Prédio Acessível – aquele em que a planta é criada a partir da arquitetura acessível. Esse tipo de construção é mais atual. 2º. Prédio Adaptado – aquele que sofre intervenção para se tornar acessível. Esse tipo de construção é mais antigo

Observou-se que os prédios foram adaptados e em alguns casos até acessos foram improvisados para se adequarem às novas políticas de eliminação de barreiras. Foram feitas imagens documentais de diferentes áreas como: garagem, entrada principal, salas de aula, salas de biblioteca entre outras.

Conclusão

O processo de inclusão do aluno com deficiência no ensino superior e a construção de suas identidades parecem estar relacionados por um conjunto de fatores interdependentes como: o perfil dos professores, o perfil dos funcionários e com as condições de acessibilidade dos prédios.

Apesar de as informações ainda serem indiciais, começa-se a se vislumbrar que a falta de capacitação dos professores, dos funcionários e a quase ausência de acessibilidade poderá levar esse aluno a situações de exclusão no âmbito das Instituições.

Deve-se, no entanto, ressaltar que na Universidade Privada, onde há um centro especializado no atendimento do aluno com deficiência, aparentemente ocorre um atendimento mais adequado às necessidades educacionais específicas de cada um desses alunos, pois há professores e profissionais melhor preparados para atuar nos casos específicos de alunos com deficiência.

Destaca-se ainda que a Faculdade Privada também se mostrou melhor preparada para receber o aluno com necessidade educacionais especiais.

Bibliografia:

- Brasil. Ministério da Educação, <http://www.mec.gov.br/> Acesso em 08 de maio de 2011.
- Hall, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP e A, 2003.
- Jarros, M L D. A inclusão/exclusão no ensino Superior. <http://www2.unopar.br/sites/propae/artigos/a-inclusao-exclusao-no-ensino-superior.html> Acesso em 09 de maio de 2011.
- Massini, E S e Bazon, F. A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt20/gt201195int.rtf> Acesso em 09 de maio de 2011.
- McIlvenny, P. Popular public discourse at speakers' Corner: negotiating cultural identities in interaction. In: *Discourse & Society*, 1996.
- Silva, S C da. Percebendo o ser. São Paulo: LCTE, 2009.

CHILE

Red nacional de educación superior inclusiva en Chile: contexto y misión

Georgina García Escala

Resumen

El ingreso, progresión y egreso de las personas en situación de discapacidad al nivel de enseñanza superior no es un lujo sino es una situación de derechos humanos (van Acker, 1996 y Acedo, 2008), ya que con ello se garantiza: igualdad de oportunidades para todas las personas, el despliegue de las potencialidades de todos los alumnos que ingresan a este nivel de enseñanza y la posibilidad de que uno de los grupos más excluidos en nuestra sociedad -las personas con discapacidad- se conviertan en profesionales o técnicos para que puedan participar como ciudadanos responsables, alcanzar autonomía social e ingresar mejor capacitados al mundo laboral. De esta manera, estos estudiantes cuando egresen de este nivel de enseñanza a su vez podrán impactar favorablemente en sus comunidades y hacer mejoras en la sociedad para convertirlas en instancias más inclusivas.

Si bien, el ingreso de personas con discapacidad a la educación superior es crítico para el desarrollo individual y social de un país,

todavía existe un número importante de instituciones de educación superior en Chile que carecen de políticas y mecanismos que aseguren este proceso. Por ello, crear una organización que agrupe a dichas instituciones no solo favorece el intercambio de experiencias y recursos entre ellas, para que se cumpla este derecho con calidad, sino que además permite dar a conocer valores y procesos de la educación inclusiva a otras instituciones de educación superior para que se animen a implementar y formalizar dichos procesos. El presente trabajo da a conocer el origen y proyecciones de la Red Nacional de Educación Superior Inclusiva en Chile.

Introducción

Existe preocupación a nivel internacional acerca de la calidad de vida de las personas con discapacidad. Uno de estos motivos es la organización de estas personas por la consecución y defensa de sus derechos y el otro, es que en la actualidad, un mayor grupo de personas de la sociedad civil tiene mayor nivel de conciencia que el derecho al desarrollo humano es un derecho fundamental y nadie puede quedar excluido de él. Uno de estos derechos humanos fundamentales es el derecho a una educación de calidad ya que permite la supervivencia humana y promueve el acceso a otros derechos sociales (Acedo, 2008). Es por ello que, para garantizar la no discriminación de las personas con discapacidad, el país ha elaborado diferentes leyes entre las que se cuentan la Ley N° 20.422 que garantiza la plena inclusión educacional y social para personas con esta característica, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad. Entre los articulados de esta ley se menciona que las instituciones de educación superior deberán ir progresivamente adoptando medidas y mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como también deberán adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras, a fin de que estos puedan acceder, permanecer y progresar en el sistema de enseñanza superior.

Sin embargo, y a pesar de estos esfuerzos, en Chile la educación inclusiva se ha desarrollado fundamentalmente en el sistema educacional regular de pre-básica, básica y media, pero no ha ocurrido el mismo proceso en educación superior. Este hecho se puede observar en el Estudio sobre Inclusión de las Personas con Discapacidad en la Educación Superior en Chile, realizado por el Ministerio de Educación (MINEDUC) durante el año 2011. El estudio revela que de 174 instituciones de educación superior que fueron encuestadas acerca de si poseían sistemas de adaptación para recibir alumnos en situación de discapacidad, sólo 75 instituciones lo contestaron y de estas, 15 universidades del CRUCH (de un total de 25), 16 universidades privadas (35 en total), 15 institutos profesionales (43 en total) y 15 centros de formación técnica (75 en total), respondieron afirmativamente. Estos resultado además arrojaron que si bien estas instituciones cuentan con algún apoyo a los estudiantes con discapacidad sus falencias se relacionan con una falta de elementos de discriminación positiva (apoyo especial) para que los estudiantes cursen las asignaturas, la falta de investigación sobre la situación de los alumnos (ninguna en IP y CFT) y la necesidad de contar con más sistemas de financiamiento para los estudiantes con discapacidad. Finalmente en este estudio se destaca que: 637 personas discapacitadas estudian en las universidades del CRUCH (de ellas, 256 con discapacidad motora, 210 visual y 43 auditiva), 92 en universidades privadas, 89 en IP y 25 en CFT. En tanto, las principales áreas de estudio son las humanidades y la salud (Pedagogía, Trabajo Social, Psicología, Derecho y Enfermería). Esta situación no solo afecta a las personas en situación de discapacidad sino que también tiene impacto en la representación que tiene la sociedad sobre esta condición.

Por ello, el objetivo del presente trabajo es dar a conocer la organización de las universidades que están por la educación inclusiva para personas con discapacidad en una RED a nivel nacional, como un intento de fortalecer las redes que se han organizado a nivel regional. Estas redes tienen por objetivo intercambiar conocimientos, experiencias y recursos a fin de brindar mejores apoyos institucionales a los estudiantes en situación de discapacidad y además, lograr incidir en las



políticas públicas referidas a esta temática. Por ello, primero se dará a conocer la situación de las personas con discapacidad en Chile y luego se analizará el contexto de la educación superior. Finalmente, se dará a conocer el origen, visión y misión de la Red Nacional de Educación Superior Inclusiva, su conformación y proyecciones.

Situación de las personas con discapacidad en Chile

La discapacidad es un concepto que no ha estado ajena a los vaivenes de la historia. En la actualidad se la concibe como el resultado de la interacción de la persona con un entorno que no se ajusta a sus condiciones (Schalock y Verdugo, 2007). Esta conceptualización se condice con la definición que realiza la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006):

«La discapacidad... resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás» (ONU, 2006).

Esta conceptualización de la discapacidad como un cruce entre numerosas variables que operan en la interacción del individuo con limitaciones y su ambiente físico, social y cultural (Lou, 2011), hace necesario analizar la relación entre este sujeto con limitaciones con el ambiente en el cual vive, para promover su autonomía, integración y otras capacidades, analizar sus conductas funcionales a fin de identificar los apoyos requeridos y prestar diversos servicios para que puedan satisfacerse sus necesidades de desarrollo integral (Schalok et al., 2006). Así, entender la discapacidad como el producto de una interacción social desfavorable, obliga a todos los actores sociales a tener un rol más activo para comprometerse a identificar y eliminar las barreras a la educación y promover entornos accesibles para mejorar la participación social de las personas con discapacidad (Lou, 2011).



Una forma de compromiso de los Estados con su población es mantener los censos actualizados. Así, en cuanto a la población con discapacidad en Chile, es necesario destacar que este país cuenta entre sus habitantes, con un número importante de personas en esta condición. Así lo da a conocer la Encuesta Nacional de Discapacidad, realizada el año 2004, en la cual se observa que un total de 2.068.072 presentan algún tipo de discapacidad, lo que representa el 12,9% de toda la población a nivel nacional. De esta cifra 1.150.133 presenta discapacidad leve, lo que representa el 7,2%; otras 513.997 presentan una discapacidad moderada, lo que representa un 3,2 % y; otras 403.942 presentan una discapacidad severa, es decir el 2,5%.

Además de ser un número importante de personas con discapacidad en el país, esta población presenta un nivel educacional menor que su grupo de pares sin esta condición. Así, en la Encuesta antes mencionada, se da a conocer que del total de la población chilena el 27,5% está estudiando, a diferencia del total de la población con discapacidad, solo el 8,5% está realizando esta actividad. Por otra parte, las personas con discapacidad estudian casi 2 años menos que las demás personas (1,9 años). En el caso de la Educación Superior, la Encuesta señala que solo el 5,7% de las personas con discapacidad han tenido acceso a la Universidad o a algún Instituto de Formación Profesional, mientras que menos de un 1% ha accedido a algún Centro de Formación Técnica, pero un número escaso de personas ha terminado este nivel de enseñanza. Este dato, no solo da a conocer que un número menor de personas con discapacidad ingresan a la educación superior sino que además no se estaría respetando su derecho a ingresar, progresar y egresar de un nivel educacional que los prepara para una mejor calidad de vida (van Acker, 1996).

Contextualización de la educación superior chilena

La educación superior en Chile, al igual que el resto de los países latinoamericanos, nace con la constitución de los estados republicanos y por ello se nutre de sus principios y valores: formar profesionales al servicio del desarrollo económico, social, político y cultural del

país (González, 2005). Y si bien, cuando se forman las primeras universidades latinoamericanas el ingreso a este nivel educacional estuvo sesgado sólo a las clases más altas, en la actualidad no se concibe el desarrollo de un país sin que su población no haya alcanzado un nivel profesional y cultural que le permita desenvolverse en la complejidad del mundo moderno.

Así, Chile contaba con diversas universidades públicas financiadas por el Estado, las cuales no sólo respondían a intereses de desarrollo económico y cultural del país sino que además se distribuían a lo largo del territorio nacional para dar respuestas a las problemáticas locales, sin embargo uno de los problemas que se observaron en esa época, era que su cobertura era muy baja. Con el modelo neoliberal de la dictadura militar se impone a partir de 1992 un modelo privatizador de la educación, en donde el Estado deja su función de estado docente y lo traspassa a manos de privados, a una sociedad docente en donde nadie se hace responsable de la educación y ésta queda en manos de intereses privados. Si bien se observan mejoras en el acceso a la educación terciaria para los estudiantes más pobres pero bien calificados, sin embargo aún se observan graves problemas en el acceso y equidad en el financiamiento de sus carreras. Asimismo, se observa en este nivel educacional, un mayor porcentaje de hombres que ingresan por sobre las mujeres (OCDE, 2004).

Por ello, el estado chileno tiene una gran tarea pendiente, garantizar el acceso y equidad en la igualdad de oportunidades para estudiar en el nivel de enseñanza superior, basados en el reconocimiento de igual distribución de talento en la población, pero este objetivo se dificulta en ser alcanzado ya que, por una parte, todas las universidades –públicas o privadas- se pagan y por otra, que en la sociedad chilena se refleja grandes diferencias debido a que «los beneficios de la riqueza nacional y el éxito económico, no son distribuidos igualmente entre la población; la sociedad chilena es muy desigual» (OCDE, 2004). Esta misma situación de segregación se refleja en todo el sistema de enseñanza regular. La situación actual es tan determinista que, los jóvenes de familias de mayores recursos que van a colegios pagados tiene mejores tasas de graduación y están mejor preparados para ingresar y tener éxito en la universidad. En cambio, los estudiantes de familias con mas

bajos ingresos que asisten a escuelas municipales, financiadas solo por el Estado, tienen menores tasas de graduación, alcanzan peores resultados en la prueba nacional de ingreso a la universidad y tienen menor éxito en sus carreras. Además, concluye este informe: «En un país donde la educación superior es relativamente cara, la ayuda estudiantil no está disponible para muchos de los estudiantes que la necesitan» (OCDE, 2004). Si bien el informe es del año 2004, en la actualidad esta situación no se ha modificado sustancialmente. Más aún, esta desigualdad de oportunidades educacionales ha generado varios movimientos estudiantiles -tanto a nivel universitario como en la enseñanza media- los cuales han planteado sus demandas al estado y a la sociedad para garantizar una mejor calidad en la educación y gratuidad en la educación pública, demandas que a su vez han concitado un gran apoyo de parte de la ciudadanía.

Es por ello que, los gobiernos chilenos deberán realizar grandes esfuerzos para lograr equidad con acceso a la educación superior, ya que no sólo deberán corregir desigualdades sino que además deberán garantizar a todos los jóvenes de talento el derecho a ella. Por ello es recomendable, realizar intensas prácticas de «discriminación positiva» para asegurar el ingreso, permanencia y egreso con calidad a estudiantes con talentos pero en condiciones más desfavorables (OCDE, 2004). Entre las recomendaciones que este organismo internacional hace a Chile se señalan entre otras, reformar las ayudas a estos estudiantes para garantizar su derecho a la educación ya que el gasto en educación nivel terciario sólo alcanza el 1.6% del PIB contra un promedio OCDE de 1.2% en cursos Tipo A, 0.4% del PIB contra un promedio OCDE de 0.1% en cursos Tipo B, lo que implica una gran ineficiencia en el sistema terciario. Es por ello que, y como se mencionó anteriormente, durante el año 2006, y 2011 se han realizado paros prolongados por la comunidad estudiantil, exigiendo mayores reforma al sistema educacional en su conjunto y un mayor mejoramiento del sistema de educación pública, para que entregue una educación de alta calidad y gratis para todos (OCDE, 2004).

Por otra parte, si bien es necesario destacar que, la Constitución Política Chilena de 1980, establece garantías constitucionales para todas las personas, así en su artículo 10° establece el derecho a la

educación y en el 11°, establece «La libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales», pero no existe un articulado que señale explícitamente el derecho a la calidad de aprendizaje. Además, existen en el país determinados organismos como el Consejo de Rectores, creado en 1986, que tienen la personalidad jurídica de derecho público y de administración autónoma, agrupando a las universidades tradicionales públicas y privadas para procurar un mejor rendimiento y calidad en la enseñanza superior. También se han promulgado diversas leyes que promueven la educación en toda la población, que señalan lo siguiente:

- 1990 Ley N°18.962 Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). Mantiene el esquema de universidades estatales y no estatales y crea el Consejo Superior de Educación, órgano técnico y autónomo que vela por la calidad.
- 1980 Ley 3.541. Ningún instituto podrá constituirse como Universidad o Instituto Profesional ni entregar títulos profesionales sin que previamente se haya constituido como tal en conformidad a la ley.
- Artículo 1°- La Universidad es una institución de educación superior, de investigación, raciocinio y cultura que, en el cumplimiento de sus funciones, debe atender adecuadamente los intereses y necesidades del país, al más alto nivel de excelencia.
- Artículo 15°- Podrán crearse universidades, las que deberán constituirse como personas jurídicas de derecho privado sin fines de lucro.
- DFL. Se pide un programa de reestructuración de las respectivas corporaciones de modo que, cada una de ellas, cuente con un número racional de alumnos que les permita cumplir adecuadamente con sus finalidades propias.

Finalmente, si bien existe esta normativa respecto a la educación superior, con el modelo neoliberal que se impuso en la década del 90 en Chile, la educación y la calidad de esta quedó en manos de privados por ello a la mayor cobertura que se observa en educación, ahora es necesario garantizar su calidad (OCDE, 2004). Además, todas las instituciones educacionales de nivel superior deberán instalar culturas más inclusivas que permitan no solo el ingreso de estudiantes en

situación de discapacidad, sino que además, el respeto a las minorías étnicas y lingüísticas, el respeto a la diversidad sexual, un mayor ingreso de mujeres y un discurso no sexista, entre otras (Ley 20.609).

Estas instituciones de educación superior además, por su impacto como modelo de organización para la sociedad, también deberán transformarse para ser cada vez más inclusivas en el sentido de la democratización al interior de ella en la toma de decisiones, deberán asegurarse que todos los estamentos puedan participar y erradicar conductas excluyentes, como se da en algunas universidades privadas, de exigir a los alumnos cuando ingresan que firmen un documento en el cual se comprometen a no conformar organizaciones estudiantiles. Además, el Estado deberá tener un rol más activo en la supervisión de los procesos de acreditación y de gestión en la educación superior para que no vuelva a ocurrir el quiebre de una universidad privada dejando a 18.000 mil estudiantes sin poder finalizar sus procesos de formación y con grandes deudas con la banca privada.

Por ello, iniciar procesos de educación inclusiva en todas las universidades chilenas es una cuestión urgente y necesaria. Primero, porque la educación chilena es una de las que más segrega en el mundo. Segundo, porque prioriza la optimización de recursos por sobre la optimización de la calidad educativa y, la educación de personas con necesidades educativas especiales -como es el caso de las personas en situación de discapacidad-, requieren de más apoyos que el resto del alumnado (Herman y Kariv, 2004). A raíz de esta necesidad, surgen varias iniciativas en el país, desde la entrega de becas por parte del Estado, postular año a año a los recursos concursables del Servicio Nacional de la Discapacidad, hasta la necesidad de formar Redes entre las instituciones para aunar esfuerzos y compartir recursos y conocimientos.

Es necesario tener en consideración además que la educación inclusiva es un proceso que no tiene fin y tiene por objetivo eliminar la exclusión social que emerge como consecuencia de las actitudes y respuestas a la diversidad de raza, clase social, origen étnico, religión, género y capacidades (Vitello y Mithaug, 1998). El punto de partida, por lo tanto, es la profunda convicción de que la educación es

un derecho humano fundamental y es el cimiento de una sociedad más justa. Para llevar a cabo este proceso, se requiere del compromiso de los docentes, de las instituciones educacionales y de las sociedades en su conjunto para lograr identificar y eliminar las barreras hacia el aprendizaje, la presencia, participación y éxito de todos los estudiantes (Booth y Ainscow, 2000; Ainscow y Miles, 2009). Es un proceso que comienza en el aula pero requiere de la gestión institucional de cada organización educacional, del apoyo de la sociedad civil y de políticas públicas acordes a este objetivo.

Red nacional de educación superior en Chile

Si bien la atención a personas con discapacidad en las universidades chilenas comenzó hace algunas décadas, como es el caso de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (ex Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile), estas experiencias eran aisladas. Recién en el año 2004, se forman algunas Redes de Educación Superior Inclusivas a nivel Regional, como la RESI de la Región de Valparaíso a instancias del Fondo Nacional de la Discapacidad (FONADIS), Gobierno de Chile, para compartir conocimientos y experiencias. Pero, durante el año 2011 el Área de Educación del Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS, ex FONADIS) promueve la constitución de Redes Regionales de Educación Superior Inclusiva en todo el país, con la finalidad de intercambiar experiencias y recursos para la consecución plena de la inclusión educacional y social del alumnado con discapacidad en este nivel de enseñanza.

Así, durante el año 2012, la Red de Educación Superior Inclusiva de la Región de Coquimbo (REDESIC) junto a la Universidad de La Serena (ULS), convocan al *Primer Encuentro Nacional de Redes de Educación Superior Inclusiva*, el cual se realizó los días 28 y 29 de junio de ese mismo año, en las dependencias de dicha casa de estudio. En dicho Encuentro los académicos en representación de diversas universidades del país tales como: Universidad del Bío Bío, Universidad de Concepción, Universidad Metropolitana de Ciencias de

la Educación, Universidad de Los Lagos, Universidad Santo Tomás, sede Concepción y sede Arica, Universidad de La Serena y Universidad de la Frontera, dieron a conocer sus experiencias y reflexiones acerca de la inclusión de personas con discapacidad. En el evento, además expusieron representantes del: Servicio Nacional de la Discapacidad, Servicio Nacional de la Mujer, minorías indígenas (Oficina de Asuntos Indígenas de la Municipalidad de La Serena) y representantes de la diversidad sexual (Grupo Queers. PUC), con la finalidad de abrir el debate del concepto de educación inclusiva en la enseñanza superior. También participó la licenciada Sandra Katz, académica de la Universidad Nacional de la Plata (Argentina) y Coordinadora de la Red Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos. La profesora Katz dio a conocer los objetivos de la Red Latinoamericana y del Caribe, e invitó a los asistentes a organizarse para participar de esta instancia académica.

Los representantes de las diversas universidades que estaban presentes en el Encuentro conformaron la Red Nacional de Educación Superior Inclusiva y redactaron el Acta constitutiva de dicha Red. Documento que fue ratificado posteriormente en una reunión efectuada el 19 de julio del 2012 en la Universidad de Los Lagos, sede Santiago y en donde se conformó una Secretaria Ejecutiva de la Red Nacional, constituida por dos representantes de la zona norte (Georgina García y Marcela Valenzuela), dos de la zona central (Alberto Madrid y María Paz Iturriaga) y dos de la zona sur (Verónica Krausse y Carlos Ossa).

Es necesario destacar que según acuerdo de los integrantes de la RED, la misión y visión de ésta, son:

- **Visión:** Promover la construcción de una sociedad que valore y respete la diversidad como un elemento fundamental del desarrollo humano incluyendo social y educacionalmente a personas en situación de discapacidad u otros que por su condición sean excluidos.
- **Misión:** Articular el trabajo de las redes de educación superior inclusiva regionales para compartir y generar conocimientos,

prácticas y metodologías acerca de los procesos de inclusión educacional y social de personas en situación de discapacidad u otras que sean excluidas en la enseñanza superior, promoviendo políticas públicas y privadas que garanticen el derecho de todos los estudiantes a una educación de calidad e incentivando la participación activa de todos los miembros de la comunidad.

Por otra parte, esta RED Nacional, está constituida por seis de las Redes Regionales y cuenta con un total de 61 instituciones de educación superior. Se destaca que entre sus miembros hay universidades, institutos profesionales y colegios que preparan para la vida adulta. Además, la conforman instituciones públicas y privadas.

La Redes Regionales que conforman la RED son las siguientes y se han ordenado en orden geográfico de norte a sur:

- Región Arica y Parinacota: Universidad Arturo Prat, Universidad INACAP, C.F.T. Tarapacá y Universidad Santo Tomás.
- Región Antofagasta: Universidad de Antofagasta, Universidad del Mar, Universidad de la República, Instituto Profesional AIEP, Instituto Profesional INACAP.
- Región Coquimbo: Universidad de la Serena, Universidad Católica del Norte Universidad Pedro de Valdivia, Universidad Central, Colegio Nuestra Señora de Andacollo, Universidad Santo Tomas y Universidad del Mar.
- Región Metropolitana: Universidad de Chile, Universidad Católica, Universidad de la Ciencias de la Educación, Universidad Santo Tomas, Universidad San Sebastián, Universidad de los Andes, Universidad Diego Portales, Universidad de los Lagos, Instituto Profesional de Chile, Universidad Mayor, Universidad Sek, Universidad Andrés Bello, Universidad Arturo Prat, Universidad Artes y Ciencias Sociales, Universidad Cardenal Raúl Silva Henríquez, Universidad de las Américas, Instituto Profesional Los Leones, Universidad Central, Instituto Profesional AIEP, Universidad Miguel de Cervantes, Instituto Profesional Santo Tomas, Universidad Pedro de Valdivia, Universidad de Santiago, Ministerio de Educación, SENADIS Regional Metro-

politano, Federación Nacional de Sordos, Instituto Simón Bolívar, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Universidad Finís Terra e Instituto Profesional La Araucana.

- Región Valparaíso: Universidad de Playa Ancha, Universidad Andrés Bello, Universidad Técnica Federico Santa María, Universidad Santo Tomás, Universidad Católica de Valparaíso, Universidad del Mar y Universidad Tecnológico INACAP.
- Región Temuco: Universidad Católica de Temuco, Universidad Mayor, Universidad Santo Tomás, Universidad de la Frontera, Universidad Autónoma del Sur, SENADIS Regional.

Si bien en una primera instancia la Red logró reunir a varias organizaciones educacionales de nivel superior, el funcionamiento a lo largo del tiempo no ha estado exento de dificultades, debido por a la gran extensión geográfica del país, y a que la Red no cuenta con recursos propios para apoyar a los miembros que la conforman. Además, los miembros de la Red no tienen dedicación exclusiva a esta actividad. Sin embargo, para activar su funcionamiento se han realizado reuniones virtuales y se está diseñando una página web que permitirá difundir sus hallazgos.

Si bien, en la actualidad, los principales desafíos de la RED son:

- Crear progresivamente las condiciones contextuales para la inclusión educacional y social de estudiantes, académicos y funcionarios en situación de discapacidad y/o en situación de exclusión arbitraria.
- Incorporar a todas las Instituciones de Educación Superior a la Red, en forma activa.
- Incorporar la variable de atención a la diversidad « Diseño Universal» en todas las mallas curriculares de las carreras que se dictan.
- Producir conocimiento tendiente a mostrar la evidencia requerida para potenciar la inclusión en los distintos niveles educativos.
- Aportar con desarrollos tecnológicos inclusivos de bajo costo.

Los miembros de cada universidad, centro de formación técnica o instituto técnico profesional que integran o son amigos de la Red Nacional de Educación Superior Inclusiva en Chile, tienen plena conciencia que enfrentan un gran desafío: mejorar la calidad de la educa-

ción superior y hacer de este nivel de enseñanza uno más inclusivo, no solo para las personas con discapacidad sino que para todos los grupos que son discriminados de manera arbitraria. Para ello, no solo tendrán que convencer y comprometer a los docentes de aulas para que hagan modificaciones en sus metodologías y mecanismos de evaluación, y en los recursos y el diseño curricular (Moral, 2010, Zabalza, y Zabalza Cerdeiriña, 2010), sino que también deberán comprometer a las autoridades de dichas instituciones para que la gestión institucional se comprometa con estas tareas y se entreguen los apoyos necesarios a los docentes, funcionarios y estudiantes para hacer los cambios ineludibles en cada institución (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2011). Pero los miembros de la Red además, deberán sensibilizar a la sociedad civil para que los ciudadanos modifiquen sus representaciones acerca de las personas con discapacidad como sujetos de derechos y no de lástima y se les brinden oportunidades laborales dignas. Finalmente, los miembros de la Red deberán persuadir a las autoridades políticas para que destinen los recursos necesarios a fin de llevar a cabo la tarea de formar a todas las personas, sin exclusión arbitraria, para que sean capaces de colaborar más y mejor en la construcción de una sociedad más justa (Murillo, 2006).

Bibliografía

- Acedo, C. (2008) Educación inclusiva: superando los límites. En C. Aedo (Ed) *Perspectivas*, vol. XXXVIII, n° 1, marzo 2008 pp: 5-16. Revisado el 19 de abril en sitio: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf
- Ainscow, M. y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva: ¿cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. Giné, D. Durán, J. Font & E. Miquel (Coords.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. ICE - HORSORI: Barcelona, 161-170.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Centre for Studies on Inclusive Education (CS IE), Bristol UK 2000. Revisado el 19 de abril en sitio: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>.
- D.F.L. N° 2.- de 1985. Fija texto refundido, coordinado y sistematizado del Estatuto Orgánico del Consejo de Rectores. Ministerio de Educación Pública, Gobierno de Chile.
- Estudio sobre Inclusión de las Personas con Discapacidad en la Educación Superior en Chile, realizado por el Ministerio de Educación (MINEDUC) durante el año 2011. Revisado el 19 de abril en sitio: http://www.udp.cl/facultades_carreras/educacion/detalle_noticia.asp?noticiaId=3012
- Gairín, J. y Rodríguez-Gómez, D. (2011) Cambio y mejora en las organizaciones educativas Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada. *Educar* 2011, vol. 47/1 pp.31-50.
- González, J (2005) Estructura y titulaciones de Educación Superior en Chile. Universidad de Chile. En sitio web (revisado el 20 de julio, 2012) <http://www.oei.es/homologaciones/chile.pdf>
- Heiman, T. y Kariv, D. (2004) Coping experience among students in higher education *Educational Studies Vol 30, No 4, 441 – 455*.
- Ley N° 3.541 (1980). Fija normas sobre universidades. Ministerio de Educación Pública, Gobierno de Chile. Diario Oficial.
- Ley 20.609 (2012). Establece medidas contra la discriminación. Ministerio Secretaría General de Gobierno. Gobierno de Chile. En

- sitio web (revisado el 20 de julio, 2012) <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1042092>
- Ley Nº 20.422 (2010) Ministerio de de Planificación. Establece normas sobre la igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Gobierno de Chile. Revisado el 19 de abril en sitio: http://www.esperanzauestra.cl/Biblioteca_web/Ley-Discapacidad.pdf.
- Lou, M. (2011). Discapacidad: concepto y modelos explicativos. En: M. Lou (Dir.) *Atención a las necesidades educativas específicas* (2011) Madrid: Pirámide pp 19-38.
- Moral, C. (2010) *Didáctica: Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Pirámide.
- Murillo, P. (2006). La profesión docente en la sociedad actual. En Larrosa, F. y Jiménez, Mª D. (Edts.) *Análisis de la profesión docente*, Alicante, Ediciones CAM. CEE Limencop, 45-62.
- Naciones Unidas (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. ONU, Ginebra.
- Primer Estudio Nacional de la Discapacidad (2004) Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS) e Instituto Nacional de Estadísticas (INE). Gobierno de Chile. Revisado el 19 de abril en sitio: http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/encuestas_discapacidad/jpeg/tapaestudio.jpg
- Schalock, R.L. y Verdugo, M.A. (2006). Revisión actualizada del concepto de calidad de vida. In M.A. Verdugo (Dir): *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación*, (pp. 29-41). Salamanca: Amarú.
- OCDE (2009). La educación superior en Chile – ISBN 978-92-64-05414-1 OCDE y el Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo BIRD/Banco Mundial. Ministerio de Educación de Chile para la edición en español. Revisado el 19 de abril en sitio: www.oecd.org/publishing/corrigenda.
- Van Acker, M. (1996). Disabled students in Higher Education: support in european countries. En van Esbroeck et al (Eds). *Successful adjustment to University and progresión beyond in a European context*. Proceedings summer school. FEDORA.
- Vitello y Mithaug, 1998
- Zabalza, M. y Zabalza Cerdeiriña, M. (2010) *Planificación de la docencia en la Universidad*. Madrid: Narcea.



Integración en tránsito a la Inclusión en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Oriana Donoso Araya

En este capítulo presento la realidad de la Universidad Metropolitana de Ciencias del Educación (UMCE) en su proceso como la primera universidad en Chile que integra estudiantes ciegos, pretendo compartir esta experiencia.

Reseña histórica

La Universidad Metropolitana de Ciencias del Educación es una institución de Educación Superior con tradición centenaria en la formación de profesores y tiene sus orígenes en 1889, en la Universidad de Chile, la facultad de Humanidades fundó el Instituto Pedagógico. El 20 de enero de 1981 se crea la Academia Superior de Estudios Pedagógicos, a la que se integra la Facultad de Filosofía y Educación sin conservar su estructura de Facultad. El 17 de febrero de 1981, establece el Instituto Profesional denominado Academia Superior de Ciencias Pedagógicas que sucede al organismo anterior.

La Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación recupera su carácter universitario en el año 1986.

La carrera de Educación Diferencial:

La Carrera de Educación Diferencial se inicia en la Universidad de Chile, continua en la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas, y luego en lo que es hoy la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. En el año 1964, en el Instituto de Psicología de la Universidad de Chile se abre el primer curso de Especialistas en Educación de Deficientes Mentales. Este curso de especialización, tenía una duración de dos años, y estaba dirigido a profesores en servicio, pertenecientes al sistema Nacional de Educación.

Los requisitos de ingreso que se exigían eran: ser Profesor de Educación Básica, Profesor de Estado o Educadora de Párvulos, adscrito al Ministerio de Educación en calidad de funcionario público; poseer el Grado de Bachiller; rendir un examen de admisión y contar con dedicación exclusiva.

En 1967 en el Instituto de Psicología de la Universidad de Chile se inicia el primer curso de Especialistas en Educación de Sordos. En dicho curso los requisitos de ingreso y las características son iguales a los del curso anterior. La meta fundamental es la de formar profesores especialistas en la atención de personas con alteraciones auditivas y de lenguaje.

La carrera de Educación Especial, en 1972, se constituye como carrera universitaria independiente, adscrita a la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile, dejando la dependencia del Instituto de Psicología de dicha Universidad.

En el año 1970 se abre el primer curso de Especialistas en Trastornos de la Visión: con el fin de formar un profesor especializado en la atención de los individuos limitados visuales, que mediante el desarrollo de programas educativos, pueda colaborar o asumir directamente algunas tareas de la habilitación y/o rehabilitación y, para ser agente de cambios actitudinales en la comunidad.

A partir de ese momento, se recibe a dos tipos de estudiantes: Profesores en ejercicio en el Sistema Nacional de Educación y Egresados de la Educación Media. La duración de la carrera es de 4 años y los requisitos son los comunes exigidos para el ingreso a las universida-



des chilenas, a la que se agrega la Prueba Específica de Biología y un examen especial de selección.

En el año 1974, se crea la mención de «Trastornos Específicos del Aprendizaje».

Intergración en la UMCE

En la actualidad la UMCE posee una larga trayectoria de acoger en sus aulas alumnos que presentan necesidades educativas especiales sensoriales, después de 30 años de la creación de la Carrera Problemas de la Visión, los académicos de la misma gestionan la creación de un espacio formal de integración de estos estudiantes en la UMCE, dicho compromiso se formaliza por resolución Exenta N° 1827 / 20 de Diciembre de 1989 en los considerandos plantea « Que, es de interés de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, permitir el ingreso a la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial a las menciones Trastornos de Audición y Lenguaje y Trastornos de la Visión a personas sordas y no videntes respectivamente»,²⁴ en calidad de ingreso especial.

Es así, como surge a mediados de la década de los 80 en el Departamento de Educación Diferencial de dicha casa de estudios, un proyecto de extensión de apoyo a los alumnos con necesidades especiales, siendo gestores del mismo académicos de la mención Problemas de la Visión, considerando que los alumnos que presentaban déficit visual fueron los que requerían esta asesoría, con los años este proyecto se cristaliza en la creación de una Sala de Recursos, hoy (CREPPI) Central de Recursos para la Inclusión, se desempeñan allí un especialista en Problemas de Visión y un especialista en Problemas de Audición y Lenguaje que apoyan a los alumnos integrados, con los años también estudian en la UMCE alumnos que presentan sordera. La vida académica de los estudiantes con necesidades educativas especiales integrados en la educación superior es apoyada por

²⁴ Resolución Exenta N° 1827/20 de Diciembre de 1989.

profesores de apoyo a la inclusión y profesores tutores que apoyan su inserción en la vida universitaria.

La central también posee bibliografía especializada y con las Memorias de Título con temas de Integración e Inclusión en todos los niveles educativos, así como temas en las distintas discapacidades y son utilizados por todos los alumnos del Departamento de Educación Diferencial y toda la Universidad así como alumnos que presentan nee de otras casas de estudio que requieren de apoyo.

Su Misión es realizar labores de apoyo académico, gestión, difusión y participación en acciones que favorezcan los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad, en contextos de Educación Superior, colaborando con la comunidad de esta casa de estudios y otros establecimientos educacionales, que manifiestan un compromiso por el respeto a la diversidad y la igualdad de oportunidades.

Los objetivos de la CREPPI se orientan en tres ámbitos:

- Apoyar el proceso educativo de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad auditiva y visual integrados en la UMCE. Colaborar con los estudiantes sin discapacidad en su formación profesional relacionada con la inclusión educativa.
- Asesorar a los docentes en adecuaciones curriculares para posibilitar el progreso educativo de sus estudiantes integrados.

Las principales tareas que la CREPPI realiza para cumplir su misión son:

- Asistencia y orientación en adecuaciones curriculares y estrategias didácticas a docentes que atienden a estudiantes con discapacidad visual y auditiva. Difusión e información de la inclusión de alumnos con Necesidades Educativas Sensoriales y de las tareas de la CREPPI
- Apoyo académico con la interpretación de Lengua de Señas
- Acompañamiento académico (tutorías) a estudiantes con discapacidad visual y auditiva. Capacitación en el uso de recursos tecnológicos.

Producción de material didáctico: producción de textos en Braille, procesamiento de material bibliográfico en braille y en audio.



Talleres de Lengua de Señas y Lectoescritura Braille, entre otras.

Centro de información bibliográfica para futuros profesores que requieren antecedentes para memorias, seminarios de títulos e investigaciones en el área. Difusión de la integración como un valor y un derecho humano fundamental.

Los principales recursos materiales con que cuenta son computadores con programas Jaws, Magic y Duxbury, Software lector de voz, Impresora Braille y Máquinas Perkins, Thermoform, biblioteca especializada con textos en Braille, materiales en relieve para estudiantes con discapacidad visual, entre otros.

Con respecto al ingreso a la UMCE, los estudiantes sin NEE la especialidad Problemas de la Visión recibe anualmente 27 alumnos vía Prueba de Aptitud Académica (PCU).

El cambio curricular y la innovación pedagógica asumida por la Casa de Estudios, posibilitan la equiparación de oportunidades a todos sus estudiantes y por consiguiente a sus alumnos con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) quienes ingresan a la Universidad en calidad de ingreso Especial.

El estudiante interesado que presenta discapacidad visual que postule a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, debe presentarse a rendir un examen, las áreas evaluadas son orientación y movilidad, tiflotecnología y psicológica, con el fin de constatar que el alumno cuenta con las competencias de base para desempeñarse en la vida universitaria.

Los criterios de selección constituyen el primer filtro que tiene la carrera, posteriormente los programas de asignatura disponen de mecanismos de evaluación aplicados a los estudiantes que permiten comprobar los niveles de logros y estado de avance respecto a los objetivos de aprendizaje definidos en el perfil de egreso de la especialidad.

El equipo de profesores de la especialidad realiza semanalmente reuniones técnicas de análisis del desarrollo de los currículos. Análisis de los rendimientos de los cursos de la especialidad basándose en instrumentos formales y no formales.

En las distintas asignaturas de carácter teórico práctico se realizan observaciones a través de pre práctica y prácticas en terreno, sobre la base de los estándares de desempeño

Investigaciones

A la fecha se han realizado las siguientes investigaciones sobre el proceso de inclusión en la UMCE, trabajos referentes a las personas sordas, su cultura, su visión de mundo, su lengua natural, su educación, la construcción de su identidad, desarrollo de la lengua de señas y el aprendizaje de la lectura y escritura, entre otros. En relación a las personas ciegas y con baja visión, también se han desarrollado estudios sobre su integración, su educación, orientación y movilidad, desarrollo de la lectura y escritura, contextos familiares, tiflotecnología y la realidad de los estudiantes en la educación superior, entre otros.

Con relación a la integración citaremos dos:

- Estudio de la realidad de los alumnos ciegos y deficitarios visuales que estudian en la UMCE entre los años 1993 y 1999 [tesis] / Oriana Donoso Araya
- Estudio de la realidad de los docentes de alumnos ciegos y deficitarios visuales que estudian en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, percepción de los académicos, (Tesis) Lucía Millán Briceño.)

Conclusiones

La central de recursos pedagógicos de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación cumple un papel fundamental en el apoyo de la vida académica de los estudiantes con y sin NEE, ya que su trabajo va en apoyo directo a la atención de la diversidad.

La transformación cultural es un proceso permanente que tiene que ver con las representaciones que tienen los sujetos.

Las representaciones sociales conocimiento que se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos, y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social.

Los estudiantes deben vivir permanentemente la inclusión al interior de la universidad solo así se lograra esta transformación.



En la experiencia de la UMCE se advierte que las universidades públicas prácticamente no cuentan con asignación presupuestaria destinada al apoyo de los estudiantes con discapacidad, sin embargo, cuando se logra comprometer a la comunidad universitaria y se le capacita, esta realidad termina siendo fructífera en la medida que los docentes responsables y la gestión universitaria se hace cargo de esta iniciativa, respetando el derecho que todo ciudadano tiene a optar de una educación de calidad sin hacer distinciones del resto de la población universitaria en cuanto a los requerimientos y necesidades para el logro de los objetivos académicos.

Los estudiantes que estudian en la UMCE sin distinción tienen un curriculum que como principios fundamentales respeta el saber cómo ocurre el aprendizaje en el ser humano, qué lo facilita y qué lo dificulta, el saber sobre el contexto histórico y general del grupo de estudiantes, el saber cómo facilitar un contexto interaccional adecuado a cada aula, es decir, el modo de relación profesor/estudiantes estudiante/estudiante, el conocimiento y comprensión del contenido de la especialidad y de su didáctica.

Bibliografía

Araneda C P. (2004). «Construcción de Soporte Social en la Integración de Alumnos con Discapacidad en la Educación Superior» Tesis para optar al grado de Magíster en Investigación Educativa. Chile. 2004

Araneda P, Azocar G y González F. (2000) «Sistematización del Proceso de Integración de niños con NEE derivados de una discapacidad a Establecimientos Regulares» SELENE – FONADIS Chile.

Donoso O. (2000) «Estudio de la realidad de los alumnos ciegos y deficitarios visuales que estudian en la universidad metropolitana entre los años 1993 y 1999» Tesis para optar al título de Magíster. Chile,

Millán Briceño, L (2006) Estudio de la realidad de los docentes de los alumnos ciegos y deficitarios visuales que estudian en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, percepción de los académicos.

Resolución Exenta N° 1827 / 20 de Diciembre de 1989.



La inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad: un desafío sociocultural*

Georgina García Escala

Introducción

Existe consenso internacional que la misión de las universidades es contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento del conjunto de la sociedad (CONFINTEA V, 1997). Por ello, las demandas sociales de mejor cobertura y calidad de educación superior, se incrementan. Sin embargo, frente a la crisis actual de valores imperante junto a las fuertes demandas que el mercado, las nuevas tecnologías y la economía global competitiva le imponen a las universidades, las obligan a realizar una transformación de su rol tradicional de capacitar y generar conocimientos por uno que considere además, el abordaje de temáticas relacionadas con salud, bienestar, género, transferencia de tecnología apropiada para las diferentes comunidades, innovaciones que tendrán un fuerte impacto en la cultura de cada comunidad (Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Vi-

* Programa financiado en parte con fondos de SENADIS

sión y Acción, 1998). ... A su vez, este impacto es tan significativo en el desarrollo de los países, que el directivo de Unesco, Qian Tang, hizo un llamado en el VIII Congreso Universidad 2012, a medir la responsabilidad social que han asumido los graduados universitarios con el avance de sus propios países. Por ello, es crítico que las universidades puedan responder a las necesidades específicas de las personas y de sus localidades ya que muchos de estos educandos jugarán un papel de catalizador en sus respectivas comunidades y lugares de trabajo (Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, 1998).

Programa de Apoyo a la Discapacidad en la Universidad de La Serena (Chile)

La educación superior comprende «todo tipo de estudios de formación o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior» (Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, 1998). Así, las instituciones de educación superior -universidades, institutos técnicos profesionales u otras- deben promover un desarrollo sostenible pero además deben contribuir a superar una profunda crisis de valores que trascienda las consideraciones meramente económicas y se comprometa con valores democráticos y sociales justos y dimensiones de moralidad y espiritualidad (Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, 1998). En ese contexto, las universidades, además de capacitar y generar conocimientos, están obligadas a promover una cultura de respeto y valoración de la diversidad humana, es decir, a considerar a las personas adultas de comunidades especiales como personas con discapacidad (Lou, 2011), representantes de minorías y pueblos indígenas, representantes de minorías sexuales, entre otras, favoreciendo con ello la formación de profesionales que impacten en sus culturas y en la construcción de una cultura más solidaria y respetuosa de las diferencias



(Ainscow, 2001; Ainscow y Miles, 2009). En este contexto, la Universidad de La Serena, institución estatal y regional, manifiesta explícitamente en su Plan de Desarrollo Estratégico 2008-2014, un compromiso valórico por generar una cultura de respeto a la diversidad.

El compromiso que asume la Universidad de La Serena con la diversidad, hace que durante el año 2008, Vice-rectoría Académica solicite a Dirección General de Asuntos Estudiantiles (DGAE), Departamento de Salud Estudiantil y a la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial la creación de una instancia de apoyo a los estudiantes con discapacidad. De esta manera, se conforma el Programa de Apoyo a la Discapacidad cuyo propósito fundamental es brindar apoyo integral (académico, social, cultural y de salud) a los estudiantes con discapacidad sensorial, motora o física a fin de que éstos puedan responder satisfactoriamente las exigencias académicas, sociales y emocionales que implica su formación profesional (van Acker, 1996). El Programa se financia en parte con proyectos concursables anualmente del Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS), Gobierno de Chile y actualmente beneficia a nueve estudiantes con discapacidad visual, auditiva, y física, en grado moderado o severo. Estos estudiantes, que provienen de diferentes programas de formación (Ingeniería en Construcción Civil, Ingeniería en Alimentos, Pedagogía en Historia y Geografía, Pedagogía en Castellano y Filosofía, Periodismo, Ingeniería Comercial, Licenciatura en Música, Pedagogía en Música y Pedagogía en Matemática y Computación), acceden en forma voluntaria al Programa.

La propuesta del Programa considera una estrategia de intervención integradora que apunte no sólo a promover el desarrollo de aspectos académicos sino que también aspectos de salud (bio-psico), social y cultural. Para ello, los profesionales realizan entrevistas a los estudiantes beneficiarios y sus familias con el propósito de recabar información relevante para determinar los apoyos específicos requeridos, los cuales varían según el grado de funcionalidad y necesidad de cada estudiante. Así, en el ámbito académico, se indagan aspectos que dan cuenta de su historia en esta área para elaborar informes de adecuación curricular no significativo, es decir que no afecte el contenido ni el nivel de exigencia de cada programa de formación. Los

informes son leídos y aprobados por los propios estudiantes beneficiarios y entregados a las autoridades y académicos. Además, se participa en claustros académicos, se selecciona y capacita a estudiantes tutores (estudiantes de la misma carrera que el estudiante beneficiario pero de niveles superiores para que le enseñe técnicas de estudio específicas y lo inserte socialmente) y se imparten talleres de técnicas de estudio generales, tanto para los estudiantes beneficiarios como para sus tutores. Las sugerencias metodológicas entregadas a los académicos apuntan a favorecer el acceso a la información y a formas de evaluación diferentes que permitan al estudiante beneficiario estar en igualdad de condiciones que sus compañeros. Además, se promueve la difusión del Programa tanto al interior de la universidad como a la comunidad local y disciplinar.

En el ámbito de salud, el Programa se coordina con el Centro de Salud Estudiantil para realizar controles de salud integral, en forma periódica. Además, un miembro del Programa (psicólogo) realiza entrevistas psico-sociales al estudiante beneficiario y a un familiar responsable y, en caso necesario, deriva a otros profesionales (asistentes sociales de la ULS, Centro de Apoyo Psicológico de la Universidad (CAPSI). Este profesional también realiza talleres para los estudiantes beneficiarios, tutores y familiares a fin de promover el desarrollo de habilidades socio-emocionales ya que el apoyo social, tiene un efecto positivo en la vida cotidiana de las personas con discapacidad (McIvor, Rielan, y Reznikoff, 1984). Por lo anterior, el Programa promueve el desarrollo de competencias sociales y culturales de los estudiantes beneficiarios y apoya activamente la Asociación por la Inclusión de la Discapacidad en la Universidad de La Serena (AIDULS) organización de los propios estudiantes con discapacidad, familiares, docentes, compañeros de estudio y amigos. Esta organización tiene como misión promover la interacción de los estudiantes beneficiarios con su grupo de pares en condiciones de igualdad, reciprocidad y confianza. Es necesario destacar además que el Programa cuenta con una sala de recursos didácticos ubicada en la Biblioteca Central de la Universidad, la cual ha sido implementada con recursos tecnológicos de diferentes Proyectos del Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS).



Resultados y desafíos

La propuesta del Programa de Apoyo a la Discapacidad en la Universidad de La Serena ha tenido impacto en el rendimiento académico y social de los estudiantes beneficiarios, ya que la gran mayoría no sólo han incrementado sus calificaciones y el número de asignaturas aprobadas sino que además evidencian un mayor desarrollo de sus habilidades socioculturales. Sin embargo, esta propuesta ha sufrido algunas modificaciones. Al inicio se enfatizaron sólo los aspectos académicos ya que se observó que los estudiantes con discapacidad, además de la dificultad propia para acceder a la información y demostrar los conocimientos adquiridos, presentaban las mismas dificultades académicas que el resto de sus compañeros: bajo nivel de comprensión lectora, escasos conocimientos de técnicas de estudio, etc. Pero, se observó en ellos una mayor tendencia a presentar enfermedades (resfríos frecuentes, colon irritable, tendencia a depresiones, etc.) por ello se implementaron controles médicos y talleres de desarrollo de habilidades psico-sociales. Por otra parte, la participación de la agrupación AIDULS en diferentes actividades locales favoreció que asumieran un rol más activo en cuanto a la promoción y defensa de sus derechos y con ello una actitud más positiva para enfrentar diversas dificultades. La propuesta sin embargo, tiene aún grandes desafíos: informar a toda la comunidad universitaria de sus beneficios ya que algunos académicos cumplen funciones por horas y es difícil entrevistarse con ellos, lograr que algunos estudiantes beneficiarios modifiquen actitudes fatalistas y de hábitos de estudio, acceder a recursos sustentables en el tiempo -ya que anualmente se debe concursar por éstos- e incorporar a otras personas adultas de otras minorías para promover el respeto a la diversidad, aunque ya se han establecido convenios con el Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM) para impulsar temáticas de género. Así, el desafío de la inclusión educacional en las universidades implica un cambio sociocultural profundo.

Bibliografía

- Ainscow, M. y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva: ¿cómo podemos hacer progresar las políticas? En : C. Giné, D. Durán, J. Font & E. Miquel (Coords.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: ICE – HORSORI, pp. 161-170.
- Ainscow, M. (2001) *Comprendiendo el desarrollo de las escuelas inclusivas*. Reino Unido: Facultad de Educación de Manchester.
- Lou, M. (2011) Discapacidad: concepto y modelos explicativos. En: M. Lou (Dir.) *Atención a las necesidades educativas específicas*. Madrid: Pirámide, pp. 19-38.
- McIvor GP, Riklan M, Reznikoff M. (1984) Depression in multiple sclerosis as a function of length and severity of illness, age, remissions, and perceived social support. *J Clin Psychol* 1984; 40: 1028-33.
- Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas (CONFINTEA V) (1997). Mejorar la calidad de la educación de las personas adultas. UNESCO (Edit) Revisado el 15 de abril, 2012 en: http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/2a_span.pdf
- van Acker, M. (1996). Disabled students in Higher Education: support in european countries. En van Esbroeck et al (Eds). *Successful adjustment to University and progression beyond in a European context*. Proceedings summer school. FEDORA
- Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción (1998) Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. UNESCO (Edit). Revisado el 15 de abril, 2012 en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm



La experiencia de la Universidad de Concepción en el apoyo a los alumnos con discapacidad visual en la Educación Superior. Programa ARTIUC

Juan Pablo Gómez Varela

En contextos de educación superior se plantea que una universidad es más inclusiva en la medida en que se hace cargo de la diversidad de su alumnado, de manera de asegurar que el sistema favorezca el aprendizaje de todos. La Universidad de Concepción, no considera a la diversidad como un obstáculo o problema, sino como una realidad que complejiza y a la vez enriquece el proceso enseñanza-aprendizaje.

La Universidad de Concepción se ha caracterizado por ser una universidad pluralista, en este contexto el Programa ARTIUC (Aula de Recursos Tiflotecnológicos de la Universidad de Concepción) da respuesta a la necesidad de integración e inclusión de las personas con discapacidad visual en la educación superior.

El programa nace en 1996 en la Universidad de Concepción, gracias a una donación de equipos de la Organización Nacional de Ciegos Españoles, (ONCE), y complementado con el aporte del Club de Leones de Concepción. Se instala así, en una sala de la Biblioteca Central un aula de recursos tecnológicos.

ARTIUC tiene la función primordial de disminuir los obstáculos y favorecer la equidad, de modo que los estudiantes con discapacidad

visual tengan la oportunidad de ingresar, permanecer y egresar de la Educación Superior en igualdad de condiciones respecto de sus pares. En este sentido existe un compromiso por parte de la universidad en velar por un acceso igualitario a la información y servicios, además de detectar y perfeccionar el trabajo de eliminar las barreras que dificultan la inclusión: de infraestructura, las pedagógicas, las comunicacionales y por sobre todo las actitudinales.

ARTIUC fue pionero a nivel nacional y se ha ido consolidado en el tiempo contando con una sala de recursos más plena, y tecnológicamente moderna. Cuenta con un equipo multiprofesional de apoyo al proceso de integración de los estudiantes, lo que permite mejorar todo el desarrollo académico de los alumnos con discapacidad visual que postulan a esta universidad. Todo esto permite que hoy los alumnos tengan acceso a carreras vinculadas a las áreas de: Pedagogía, Ciencias Sociales, Salud, Ciencias Físicas y Matemáticas, Humanidades y Arte, Ciencias Jurídicas y Políticas.

Los objetivos principales de este programa se relacionan con:

1. Dar cumplimiento a las leyes y normas de inclusión de las personas con discapacidad y
2. Apoyar a los alumnos con discapacidad visual en las áreas de: INFORMATICA - PSICOPEDAGOGIA -BAJA VISIÓN; con los profesionales del equipo y los servicios que la universidad mantiene para todos los estudiantes

Equipo

Las evaluaciones, apoyo, seguimiento y adecuaciones de ayudas técnicas, tecnológicas y ópticas, son realizados específicamente por el equipo profesional que contempla:

Una psicopedagoga, que está encargada de las evaluaciones psicopedagógicas, detección de las necesidades educativas, apoyo técnico – académico y adecuaciones curriculares.

Un periodista, que lleva a cabo las acciones de: difusión, extensión y sensibilización de la comunidad universitaria y general. Encar-



gado de la evaluación y el apoyo tecnológico de los alumnos para su acceso adecuado a la información.

Una terapeuta en baja visión, quien detecta y evalúa la visión funcional de cada uno de los alumnos indicando las ayudas técnicas necesarias y realizando un continuo seguimiento en el uso adecuado de ellas para cada alumno.

Una coordinadora del programa: cuyas funciones que le competen son coordinar, promover, apoyar, gestionar todas las acciones y actividades que planifique y organice ARTIUC.

Apoyo Alumnos

Las etapas de la intervención se inicia desde el acercamiento de los postulantes en busca de información necesaria para su ingreso, en esta etapa los profesionales realizan informes para entregar a las distintas facultades, ya que son estas las que deciden finalmente el ingreso de los alumnos. Se realiza una evaluación diagnóstica, donde se definen las necesidades educativas especiales, estilos de aprendizaje y técnicas de estudio a través de un modelo sistémico de intervención con la participación de todos los profesionales. Esto está institucionalizado a través del decreto de admisión especial 99/219 de la Universidad de Concepción, el cual también indica la eximición de la Prueba de Selección Universitaria, cumpliendo con los requisitos de tener la Enseñanza Media Aprobada y contar con el Carnet de la Discapacidad que es entregado por el Registro Civil, el cual acredita la discapacidad y el porcentaje de la misma.

Lo anterior se complementa con el análisis de las capacidades individuales y la intervención para planificar las adecuaciones curriculares y materiales, necesidades de apoyo en las evaluaciones, la realidad del funcionamiento visual y la aplicación de las metodologías individuales-necesarias en tecnología y la asesoría en los procedimientos en la adquisición de ayudas técnicas.

Trabajo con docentes

Un punto esencial en el aprendizaje de los alumnos y su desempeño estudiantil, es el trabajo conjunto que se realiza con los académicos; en donde el programa con propiedad orienta y asesora sobre las necesidades específicas, las adecuaciones y adaptaciones curriculares y metodologías que se requieren para favorecer el rendimiento de los alumnos.

Para asegurar lo anterior el año 2009 el programa ARTIUC elaboró y distribuyó un «MANUAL DE APOYO PARA LA ATENCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL DE LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN», cuyos temas principales son el conceptualizar la discapacidad visual en la educación superior; las características de las distintas condiciones visuales de los alumnos; las ayudas técnicas a las que pueden optar, el soporte tecnológico y programas específicos que existen para acceder a la información y finalmente, el apoyo específico que entrega el programa ARTIUC a través de sus profesionales tanto a los alumnos como a los docentes que trabajan con ellos.

Lo desarrollado por programa ARTIUC permite que 21 alumnos puedan cursar las carreras de Licenciatura en Historia, Ciencias Políticas, Derecho, Pedagogía en Filosofía, Sociología, Psicología, Educación Parvularia, Ingeniería en Matemáticas, Kinesología, Educación Diferencial, Traducción Ingles, Servicio Social y Periodismo.

Otras líneas de acción

Junto con las funciones específicas que realizan los profesionales antes mencionados, se trabajan en actividades paralelas, en redes de apoyo en conjunto con la Dirección de Asuntos Estudiantiles (DISE) y la carrera de Tecnología Médica especialidad Oftalmología: Semanalmente se realizan evaluaciones oftalmológicas a todos los alumnos de la universidad interesados en saber el estado de su salud visual.

Las habilidades sociales son especialmente atendidas a través de talleres realizados por la DISE de la universidad, a cargo de los psicólogos de la dirección.



En otra área de acción es la deportiva, y que en convenio con el Club Deportivo Universidad de Concepción, se integra una rama paralímpica; que a nivel nacional es el único equipo profesional que tiene esta línea de trabajo. En conjunto, se desarrollaran actividades deportivas para personas con discapacidad visual, como baby futbol, showdown y bicicletas tándem.

Se ha identificado a lo largo de los años lo importante que es en la democratización de la información y contenidos para trabajar con personas con discapacidad y romper las barreras actitudinales, es por eso que durante dos años el Programa ARTIUC realizo un curso complementario de Discapacidad a los alumnos de pre grado de la Universidad de Concepción y hoy en día realiza módulos de discapacidad visual en las carreras de pedagogía básica por la importancia que remite el incorporar la temática de discapacidad dentro de la malla curricular de las carreras de pedagogía con el fin de que los futuros profesionales sean favorecedores y facilitadores de la inclusión.

En el afán de cubrir las necesidades ópticas de nuestros alumnos el programa realiza gestiones destacándose en este momento por novedoso y primerizo, la confección de un prototipo de lupa electrónica con participación de la Carrera de Ingeniería Biomédica, el cual fue financiado por vicerrectoría académica.

Finalmente, el programa ARTIUC a lo largo de los años ha podido empoderar su trabajo tanto dentro de la universidad, como a nivel nacional e internacional. Es por tal razón que se han desarrollado acciones tendientes al apoyo del alumno, del docente y la sensibilización de la comunidad. Como programa inclusivo, ARTIUC es consciente que las universidades como institución socializadora es la herramienta clave para lograr procesos transformadores profundos y duraderos en la cultura de una sociedad y en este sentido la Universidad de Concepción a través de ARTIUC, ha contribuido y seguirá contribuyendo para tener una sociedad más equitativa, inclusiva y justa.

De Universidades comprometidas con las demandas de su tiempo a Universidades Inclusivas: una reflexión socioeducativa en tiempos de exclusión

Aldo Ariel Ocampo González

Abordar institucionalmente, un proceso de inclusión socioeducativa en la educación superior, es asumir una transformación ideológica de la universidad, respecto de los procesos prácticos y de las visiones organizativas, que sustentan y representan la *discapacidad* al interior de la misma y de su comunidad. No obstante, ninguna transformación, logrará impactar sustantivamente en sus estructuras, si es que, no se reflexiona, sobre *¿qué es la universidad hoy?* y, sobre la necesidad de hacer explícito en su discurso, al sujeto²⁵ de la educación.

Sin duda, la incorporación reflexiva, del sujeto que es objeto de educación, servirá de base, para la transformación ideológico-cultural de la universidad, permitiéndole validar las diferencias como algo intrínseco a la experiencia socioeducativa en tiempos de exclusión (Kaplan, 2006).

²⁵ Desde la perspectiva de Zemelman el sujeto que es objeto de educación, puede ser sujeto de base y sujeto de construcción. En este último, el sujeto experimenta un salto cualitativo de relación social, a través del cual no pierde ni niega la esencia que lo inscribe en su cultura y en los aspectos actuantes de su experiencia educativa como lo son, lo socio-pedagógico y lo sociopolítico.

A su vez, permitirá revitalizar la figura del sujeto de la educación, preguntándose constantemente ¿quiénes son nuestros estudiantes?, ¿cuáles son las marcas de desigualdad que ilegitiman su posición social al interior de la universidad?, ¿cómo poder validar esa diferencia dentro de un contexto común y transversal, sin demostrar una disonancia entre el saber hacer y el saber pensado imperante en cada universidad?

Estas reflexiones, están destinadas a descifrar, qué aspectos del imaginario colectivo²⁶ (Castoriadis, 1975) han des-construido y han silenciado, el reconocimiento del capital humano, de aquellos estudiantes históricamente ilegitimados del sistema de educación superior.

Según Roca Vila, esta idea, pone énfasis en el estudiante en calidad de persona (Roca Vila, 1998). Asimismo, desde el capital simbólico de cada institución, supondrá legitimar nuevos espacios de diálogo e interacción; para nuevos colectivos de estudiantes, que hasta ahora, han permanecido silenciados y excluidos del tradicional sistema de educación superior. Todo ello, abrirá un encuentro a la *otredad*²⁷ (Ferrante, 2008), desde un proceso de inclusión y diversificación social; repensando los espacios que se construyen y des-contruyen al interior de cada comunidad académica e imaginando, bajo qué condiciones; ésta, se puede constituir como un espacio de real inclusión para todos sus estudiantes.

Tradicionalmente, la universidad desempeña un papel de primer orden, en la creación y mantenimiento de los imaginarios de cada época, los cuales, han explicado su quehacer desde una concepción racionalista, enfatizando en la selección de los mejores y excluyendo a quienes desde las políticas neoliberales (Sennett, 2000) no son cruzados por este perfil.

Es, en respuesta a estos desafíos, que el sistema de educación superior deberá desde sus dimensiones sociopolíticas y socio-pedagó-

²⁶ En la construcción filosófica de Cornelius Castoriadis sobre el imaginario social, esta constituye un corpus de representaciones sociales encarnadas en las instituciones, siendo sinónimo de mentalidad o consciencia colectiva que en la escuela explica y reproduce imaginarios sociales de su tiempo.

²⁷ La idea de la *otredad* constituye en el lenguaje de la resistencia, un espacio al que se le ha negado el poder de representación. En la universidad inclusiva esto conlleva a la modificación perceptiva de la realidad sobre qué ¿quiénes somos nosotros? y ¿quiénes son ellos?



gicas, asumir un proceso de des-socialización (Bauman, 1999) y des-habitación²⁸ de sus propias creencias e intencionalidades formativas. En palabras de Bourdieu (1999), supondrá desligarse de los *habitus*, que consciente e inconscientemente, orientan su quehacer socioeducativo y, construyen una imposición ideológica sobre los procesos de cambio de la que son objeto.

Lo que interesa ahora a cada universidad, no es replicar modelos, análisis o discursos externos a la propia institución, sino más bien, los invita a pensar sobre sus propias necesidades y contextos de actuación, promoviendo un marco de autonomía institucional compatible con los puntos críticos claves que la universidad desea superar.

Es a través de esta transformación, que la universidad mediante el análisis crítico de su discurso institucional, tendrá que re-pensar y recomponer qué aspectos de su historia de vida y de su dimensión existencial han otorgado un lugar central y accesible a la equidad²⁹, a la calidad³⁰ y a la igualdad de oportunidades³¹; donde la ética personal y la responsabilidad social debe formar parte, demostrando su capacidad para mejorar la formación integral de los ciudadanos que en ella pretenden legitimarse.

²⁸ Idea propuesta por Heidegger en el «Ser y el tiempo», esta en sintonía con la reconsideración radical no sólo de sus fines sino también en su relación con las cosas y funciones que intenta rescatar a lo largo de su historia. En el caso de la universidad inclusiva, esto supone pensar qué situaciones de la vida de la universidad han garantizado un espacio central y accesible a la calidad y equidad.

²⁹ Para Bolívar (2005) la equidad implica reconocer y validar a todos los alumnos como iguales, en el cual, se intente favorecer una sociedad, en la que los bienes esenciales están distribuidos conforme a las reglas de la justicia y que favorece la cooperación en un plano de igualdad. Sin embargo, Montero (2006) señala que la equidad promueve un valor que permite el progreso de cada estudiante mediante la mejora de sus componentes, facilitando la elección de sus propios caminos para su desarrollo y bienestar.

³⁰ Constructo ligado a la pertinencia y relevancia de la intención socioeducativa propuesta por la institución escolar.

³¹ En el contexto de las universidades inclusivas, la igualdad de oportunidades como objetivo modificar las oportunidades sociales y educativas de todos sus estudiantes, en especial de aquellos cruzados por la exclusión, la violencia estructural y la desigualdad. Se utiliza esta idea para hacer visible los criterios y las bases destinadas a valorar la suficiencia o la calidad de los recursos, prácticas y condiciones necesarias en cada institución, a fin de proporcionar a todos los estudiantes las posibilidades reales de aprender y progresar por sobre los lineamientos centrales de su titulación.

A su vez, el desempeño de comprensión que plantea a cada comunidad académica, esta dado por una visión representacional que permita a todos y cada uno de los actores constituirse como sujetos de conocimiento validos, mediante el establecimiento de relaciones de cada sujeto en función al campo de poder que les permite actuar frente a la propia institucionalidad de la universidad. Por lo que la interrogante sería ahora, ¿cuál es el sujeto que es objeto de dicha transformación? o bien, ¿bajo qué condiciones este sujeto logra una marca de diferenciación, respecto del poder de nombramiento tan característico del sistema educativo en general?

La transformación institucional observada desde esta racionalidad, se alinea con las «*Tecnologías del Yo*», propuestas por Michel Foucault, específicamente a través del despoje de una hetero-constitución que es externa y a su vez pasiva a la propia universidad, donde introduce un saber ajeno a la experiencia de ésta frente a la recuperación del deseo de aprender. Por lo que ahora cobrará mayor sentido una auto-constitución de tipo interna y activa frente al incremento de la tarea socioeducativa que por naturaleza le ha correspondido a la institución formadora de profesionales; esto es, validar en todas las dimensiones de su existencia la *diversidad* como hecho connatural e intrínseco a la propia universidad.

Mediante la diada *hetero-constitución* y *auto-constitución* la universidad con la ayuda de su comunidad académica, logrará agudizar su compromiso reflexivo, a fin de articular nuevos mecanismos de autorregulación que le permitan re-componer nuevas estrategias de intervención y desarrollo, frente al desafío de situar en su acción sociopolítica y socio-pedagógica el valor de la inclusión.

Frente a esto, toda intervención institucional dirigida a respaldar el desarrollo de una universidad inclusiva, tendrá que constituirse como una práctica psicosocial emergente destinada a interpretar las experiencias de subjetivación atravesadas por «*el poder simbólico e institucional, por una cultura que normaliza, por un discurso que le asigna una posición al sujeto, por un saber que tiene efectos de poder, por unas regularidades que condicionan su actividad*» (Navia, 2006:78).

Por todo ello, la invitación es ahora que la universidad sea capaz de comprender lo qué es en sí misma y en ella; lograr la legitimación necesaria que reclaman todos y cada uno de sus actores, articulando espacios que les permitan poner en palabras los significados y los significantes que configuran su realidad y sus identidades; qué condicionamientos los marcan y qué esperanzas portan quienes habitan las universidades (Kaplan, 2006).

Para lo cual, deberá garantizar, un mayor nivel de flexibilidad organizacional y, mayores condiciones de entrada en sus factores asociados a la equidad y a la calidad, considerando: 1) la caracterización de una autonomía contextualizada, 2) el fortalecimiento del liderazgo educativo 3) la articulación de agentes comunitarios claves y 4) el fortalecimiento de una cultura evaluativa³² enraizada en su dimensión contextual, relacional, estructural y cultural; donde esta última, incorpore los saberes construidos en lo individual, en lo colectivo y en lo ecológico-organizacional.

Este proceso, de profundas redefiniciones, organizativas y simbólico-estructurales, desarrollará en la universidad, la capacidad de buscar soluciones creativas y decidir sobre qué aspectos deberá mejorar; a fin, de incrementar el compromiso reflexivo (Schön, 1998) de los docentes y de los directivos, sobre las finalidades de la tarea socioeducativa (González, 2007) en las que se inscribe el fenómeno de inclusión; entendiendo a este último, no como algo externo a la experiencia educativa, sino como un factor inherente y actuante de la misma.

Frente a estos desafíos, es que las universidades, deberán componer espacios que validen y reconozcan esa misma diferencia, dentro de un contexto común y transversal; a fin de responder a los nuevos desafíos que surgen de formar a un creciente número de estudiantes y de acogerlos en su heterogeneidad. Lo que desde el capital simbólico

³² Según González (2007), el fortalecimiento de la cultura evaluativa supondrá dentro del proceso de inclusividad escolar la gestación de un sólido compromiso reflexivo de carácter sistemático y riguroso de indagación al interior de cada realidad socioeducativa.

de cada institución, supondrá, legitimar nuevos espacios de diálogos e interacción, para nuevos colectivos de estudiantes, que hasta ahora, han permanecido excluidos³³ e ilegítimados de la educación terciaria.

Asimismo, habrá que reflexionar crítica y propositivamente sobre las barreras simbólicas e interpretativas-culturales (Ocampo, 2010) presentes en cada institución de educación superior; ya que son éstos, los verdaderos puntos críticos claves³⁴ que podrían promover y/o restringir la puesta en marcha (intención, diseño, implementación y proyección) de estrategias que ejerciten activamente el derecho a la educación de estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior.

Las barreras simbólicas o interpretativo-culturales, se relacionan con las representaciones sociales (Moscovici, 1979), los esquemas de pensamientos, los sistemas de creencias y los aparatos socio-históricos que construyen en un sujeto la visión y subjetivación de la realidad en la cual se encuentran insertos. Según Gitlow (2001), estas serían las de mayor relevancia, al considerarlas como una barrera previa que podría influir en las otras barreras y como una de las más difíciles de cambiar.

Frente a esto, las instituciones deben mantener una visión permanente entre la situación de discapacidad y la educación superior. Molina (2007) señala que es fundamental que las instituciones universitarias promuevan conscientemente una política y una cultura institucional que asegure el ingreso, la permanencia y el egreso satisfactorio del estudiantado en situación de discapacidad (Moriña, 2004); y en segundo lugar, proponer elementos para la construcción de una política institucional en discapacidad que dirija y articule todos los programas y/o acciones hacia la conformación de una universidad inclusiva

³³ Según Robert Castells, la categoría de exclusión corresponde a un tipo de miseria del mundo para conocer los diversos planos de la desigualdad social imperante. Mientras que para Sennett constituye un tipo clásico de la acción social, destinado a interpretar los posibles contextos de reparación frente a la delimitación críticas de las principales barreras de inclusión y exclusión existentes en el espacio socioeducativo.

³⁴ Problema, deseo, bloqueo que ha sido identificado y se muestra potencialmente superable a través de respuestas que develan el inconsciente colectivo de la universidad.



(Molina, 2007). Para lo cual, será necesario intervenir estratégicamente sobre las dimensiones estructurantes de las políticas, las prácticas y las culturas presentes en cada universidad (Ocampo, 2010).

De modo que, tales dimensiones, han sido determinadas para orientar y conducir la reflexión unificada sobre los cambios que deben propiciar aquellas unidades académicas que deseen brindar una formación profesional de calidad a estudiantes en situación de discapacidad, en base a sólidos principios de igualdad y equidad social.

Por todo ello, y en consecuencia, el análisis meta-organizativo y cultural, de toda universidad, adscrita al paradigma de educación inclusiva, ha de conceptualizarse, no sólo como *«el análisis de la cultura como un elemento más de la organización sino un análisis que atiende al conjunto de la interacción humana en el marco institucional en el que se desarrolla»* (López, 1997:6).

Finalmente, si la universidad, logra sensibilizarse y asumir en sus estructuras de pensamiento más intrínsecas, la nueva energía y conciencia organizativa, podrá, apenas, comenzar a codificar y decodificar, una semántica útil para la acción, acompañada de una mirada comprensiva e interpretativa, a favor, de una producción eficaz de transformaciones y renovadas transconfiguraciones, que propicien cambios profundos en el diseño y elaboración de novedosas políticas y prácticas que efectivicen el verdadero derecho a la educación de todos y cada uno de sus alumnos/as; a través, de mecanismos y lineamientos intra-organizativos, que propendan la real inclusión y diversificación de la institución.

Bibliografía:

- Bauman, Z. (1999). *La globalización. Consecuencias Humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bolívar, A. (2005). *Equidad Educativa y Teorías de la Justicia Social*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 3, (2). Disponible en formato pdf: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55103205.pdf>. (Consultado el 04.07.2010).
- Bourdieu, P. (1999). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Castells, R. (2004). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*, Madrid: Alianza.
- Castoriadis, B. (1975). *La institución imaginaria de la Sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Ferrante, C., Ferreira, M.A. (2008). *Cuerpo y Habitus: el marco estructural de la experiencia de la discapacidad*. Revista Argentina de Sociología. 14 (1): 30-46. Disponible en: http://www.um.es/discatif/PROYECTO_DISCATIF/Documentos/Ferrante_Ferreira, consultado el 20.08.2011.
- Foucault, M. (1990). *Las tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Gitlow, L. (2001) Occupational therapy faculty attitudes toward the inclusion Occupational Therapy. *Journal of Research*, 21 (2): 115- 131.
- González, G. (2007). *El sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar: antecedentes y características*. Santiago: Mineduc.
- Heidegger, M. (1981). *El ser y el tiempo*. Ciudad de México: Fondo Cultura Económica.
- Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- López, F. (1997). *Hacia una Educación de Calidad: Gestión, Instrumentos y Evaluación*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Molina, R. (2007). *Análisis de la situación de la Educación Superior para Personas con Discapacidad en Colombia*. Memorias del Primer Foro Virtual Educación Superior Inclusiva Universidad Autónoma de Manizales en la Plataforma Edupol: Una Alternativa de Inclusión para la Educación Superior. Colombia: UAM.



- Montero, M.L. (2000). La Formación del Profesorado ante los retos de la Multiculturalidad. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*. Vol. 4, (1). Granada: Universidad de Granada.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la Educación Inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Ediciones Huemul.
- Navia, C. (2006). Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. *Cultura, experiencia e interacción formativa*. Ciudad de México: Pomares.
- Ocampo, A. (2010). *Hacia la Reivindicación de la Escuela Inclusiva*. Sevilla: Asociación Andaluza por la Innovación Educativa.
- Roca Vila, O. (1998). La autoformación y la formación a distancia: las tecnologías de la educación en los procesos de aprendizaje, *Tecnología y Comunicación Educativa*, 12 (27), págs. 29-43.
- Sennett, R. (2000): *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona, Anagrama.
- Schön, D. (1998). *La Formación de Profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Zemelman, H. (1998). *Sujeto, existencia y potencia*. Barcelona: Anthropos.

COLOMBIA

Colombia transita hacia la inclusión de la población con discapacidad a la educación superior

Rocío Molina Béjar

En Colombia el derecho de la persona con discapacidad a la educación no sólo se plasma en la Constitución Política de Colombia de 1991, en la Ley 30 de Educación Superior de 1990 y en la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), sino en otros marcos legales. Tal es el caso de las leyes 361 de 1997 que establece mecanismos de inclusión para la persona con discapacidad en todos los ámbitos humanos y la 324 de 1996, por la cual se crean normas a favor de la población sorda. El decreto 2082 de 1996 reglamenta también la atención educativa a personas con discapacidad y un sinnúmero más de disposiciones normativas y legales amparan el derecho a la educación de las personas con discapacidad.

Sin lugar a duda el marco legal internacional ha tenido implicaciones en Colombia en la medida en que el país está comprometido con el respeto a los derechos humanos; además, es firmante de las Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad de 1993. Según el *Informe Regional de las Américas* de agosto de 2004, presentado en la ONU, Colombia figura entre los 10 países calificados como «moderadamente

incluyentes», esto es, que realiza algunas acciones a favor de la inclusión de la persona con discapacidad en varios ámbitos y da cumplimiento a varias de las normas que, en materia de inclusión, basadas en igualdad de oportunidades, se ha comprometido a realizar.

Y desde el marco de la Convención de las Naciones Unidas de Derechos de las Personas con Discapacidad, Colombia ratifica su vinculación y aceptación el 10 de mayo de 2011, particularmente en su Artículo 24 que reconoce entre otros aspectos que: «Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad...»; y que «Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida».

En Colombia se reconoce que «a pesar de un marco políticamente legitimado de equiparación de oportunidades e inclusión educativa para las personas con discapacidad, el problema de negligencia con el derecho a la educación superior de esta población es severo» (Molina, 2010)

El marco enunciado soporta políticamente las acciones que han buscado ofrecer mejores condiciones educativas para la población con discapacidad. En Colombia, como en otros países, la legislación ha sido un primer paso hacia la participación de las personas con discapacidad en la construcción de una sociedad para todos.

Cabe mencionar que para Colombia, expresa Molina (2006), es clara la importancia que tiene capitalizar los avances internacionales en materia de educación inclusiva para las personas con discapacidad que acceden a la educación superior e irlos apropiando a la política institucional de cada universidad ya que el Ministerio de Educación, en especial el Viceministerio de la Educación Superior, en el marco de la promoción de la política, acceso, permanencia y culminación de los estudios en educación superior de la población con discapacidad en condiciones de equidad, ha aunado esfuerzos con instituciones que trabajan con esta población, con el fin de fijar compromisos nacionales en correspondencia con los acuerdos internacionales en materia

de inclusión, especialmente, con la declaración dada en el «Primer seminario regional sobre la integración de las personas con discapacidad en la educación superior en América Latina y el Caribe» firmado en Caracas en diciembre del 2005 y el cual claramente explicita que las universidades públicas y privadas deben haber incorporado contenidos y prácticas relacionados con la discapacidad para ser acreditadas.

En este documento se enuncian elementos constitutivos de una universidad que transita a la inclusión. Desde luego que aluden a los 5 tópicos base para transitar hacia una educación superior inclusiva: política institucional, programas y acciones en inclusión educativa, información y capacitación, proceso de admisión y registro y accesibilidad y tecnología. Así lo señalan Naicker y García (1998), De la Puente (2002), Ainscow (2001), Verdugo (2003), Alcantud, F, Ávila, V., Asensi, M. (2000), Macotela (2003), Cañedo (2003), Arnaiz (2002).

Existen esfuerzos institucionales, nacionales y locales en la educación inclusiva de los estudiantes con discapacidad, unos documentados y otros en camino de hacerlo. En este aspecto existe una línea muy frágil en donde las instituciones no capitalizan las acciones, para incluir a la población por sencillas que estas sean, por tanto, no pueden ser referenciados ni evaluados, pues además corremos el riesgo por desconocimiento de dejar por fuera aquellas que calladamente trabajan en la inclusión.

Es por ello que en este texto no intento enumerar todas y cada una de las universidades y acciones puntuales que pueden ir desde el registro hasta el inicio de escribir la política institucional, pasando por lo que se encuentra con mayor frecuencia accesibilidad física. Pero, si me pregunto si las instituciones están yendo mas allá. A mirar el reconocimiento del otro, la aceptación en la medida de sus capacidades. De nada nos servirá una institución con todas las adecuaciones y apoyos, incluso con una política escrita, si no se esta convencido desde las instancias políticas decisorias de que la inclusión es un derecho. Se pueden quedar en que «la autonomía» que les confieren las reglamentaciones y estatutos al interior los dejan en «libertad» de

recibir o no a la población y de trabajar por la permanencia y egreso del estudiante.(Materón,2010).

Es así como la situación de la inclusión del estudiante con discapacidad a la educación superior en Colombia puede analizarse desde varios contextos:

1. El contexto político, desde las normas que rigen en nuestro país donde se viabilizan las oportunidades de acceso a las poblaciones con discapacidad a espacios educativos en las diferentes metodologías.
2. El contexto educativo que tiene, a pesar de la norma, el libre albedrío de permitir el ingreso de las poblaciones a las escuelas y las Universidades.
3. El contexto social que a pesar de las campañas realizadas por los medios de comunicación que solicitan el respeto por la diferencia y envían mensajes televisivos y radiales informando a la ciudadanía de lo que ha acontecido en deportes, adecuación en los medios de transporte, en los centros comerciales, oportunidades laborales, no trasciende en lo actitudinal (Materón, 2010).

A continuación se presenta un panorama de acciones que vienen desarrollando algunas de las universidades en Colombia tanto en el sector público como privado.

TABLA 1. Experiencias significativas de inclusión educativa presentadas en el primer foro» Un camino hacia la educación superior inclusiva». Bogotá. Colombia 2007

<i>IES</i>	<i>Acciones desarrolladas</i>
Universidad Nacional de Colombia Sistema de Inclusión Educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Cualificación de proceso de admisión. • Desarrollo de videos en Lengua de Señas Colombiana para personas sordas y gráficas en relieve para personas invidentes. • Reconocimiento del tema por parte de la comunidad universitaria, sensibilización hacia la discapacidad. • Fortalecimiento con diferentes dependencias de la universidad y con instituciones aliadas. • Acompañamiento en la permanencia de los estudiantes con discapacidad. • Desarrollo de acciones relacionadas con el egreso efectivo.

<p>Potifia Univer- sidad Javeriana</p> <p>Proyecto Maxi- válido- Diseño inclusivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Articulación institucional para la inclusión entre bienestar, la academia y la administración. • Acciones para impactar en la comunidad universitaria. • Alcances sobre el proyecto educativo de la universidad en sus tres funciones: docencia, investigación y servicio. • Búsqueda de máxima identidad, accesibilidad, funcionalidad, usabilidad y seguridad diseñando productos, comunicaciones y espacios construidos más usables.
<p>Universidad Pontificia Bolivariana - Bucaramanga</p> <p>Programa de Acompañamiento Académico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formación para la participación y convivencia e incorporación comunidad universitaria. • Programa de asesoría académica tutorías académicas, mejoramiento de las estrategias de enseñanza-aprendizaje y asesorías a estudiantes y docentes. • Integración de la familia y de voluntarios al proyecto. • Formación transformación: sensibilización a la comunidad universitaria. • Vinculación activa del estudiante con discapacidad al Programa de Acompañamiento Académico PAC y proyección interna y externa.
<p>Universidad de Caldas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tutorías académicas para invidentes. Asignación de becas por compensación, subsidios de alimentación y monitorías académicas, participación en eventos deportivos para invidentes. • Elaboración de textos sobre accesibilidad. • Desarrollo de prácticas académicas. • Organizar grupos universitarios encaminados a la reflexión curricular, técnica y tecnológica. • Fomentar procesos de sensibilización. Capacitar los diferentes órganos administrativos y académicos institucionales.
<p>Universidad de Antioquia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico, elaboración de propuesta e implementación de servicio de acceso a la información para limitados visuales desde la Biblioteca Central. • Programa voluntarios «Prestame tus ojos». • Realización de obras de accesibilidad física. • Conformación de la Comisión de Inclusión. • Cursos de refuerzo de competencias básicas, braille, ortografía. • Creación de CECUDEA - Comité de Estudiantes Ciegos de la Universidad de Antioquia. • Adaptación y mejoramiento continuo del examen de admisión de las personas con limitación visual.



<p>Fundación Universitaria Católica del Norte</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Educación virtual inclusiva para personas con movilidad reducida, invidentes y sordos. • El sistema de educación virtual es abierto, flexible y asincrónico, optimizado las TIC como mediación efectiva para los procesos de enseñanza y aprendizaje. • Existen facilitadores virtuales (docentes) especializados en educación virtual. • Se cuenta con una plataforma educativa probada.
<p>Universidad de San Buenaventura - Sede Bogotá</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inclusión de personas sordas. • Se cuenta con el apoyo de intérpretes, tutores (pares) y docentes. • Se han construido estrategias particulares para profundizar en el conocimiento de la población sorda y en la búsqueda de la apropiación de conocimiento para la enseñanza aprendizaje de la lengua de señas como elemento esencial de necesidad pedagógica de la población sorda.
<p>Universidad de Manizales Facultad de Educación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre emergencia de nuevas subjetividades (sujetos políticos, profesionales, heterogéneos) y nuevos espacios de conocimiento (contenidos-conocimientos, ubicación diferente del maestro en el aula y flexibilidad). • Se enfatiza en la consideración del desarrollo humano como multidimensional; comprensión del aprendizaje como policrónico. • La comprensión de la pedagogía como base de la transformación de las instituciones en torno de la aceptación y atención de la diversidad. • El papel social que tienen en torno a la formación de una cultura de inclusión.
<p>Universidad Pedagógica Nacional Proyecto manos y pensamiento</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensión pedagógica, dimensión académico administrativa, de investigación, vida universitaria, proyección social. • Voluntad y respeto por parte de la universidad, compromiso con la diversidad, presencia permanente de la comunidad sorda, apoyo familiar. • Curso de preparación, presentación de pruebas específicas, evaluación de la LSC. • Organización del servicio de interpretación, diseño de los ambientes comunicativo y pedagógico, sensibilización a la comunidad universitaria. • Seguimiento y acompañamiento académico, apoyo pedagógico y tutorial, definición de criterios para la educación y ajustes de los planes de estudio. • Bienestar universitario: psicología, salud, restaurante, seguimiento pedagógico y permanencia.

Fuente: Discapacidad en Colombia: Bermúdez, Bravo, y Vargas. Un reto en la educación superior inclusiva. Revista Colombiana de Rehabilitación. Bogotá Colombia. Vol8. No1. Pag 41-55

Frente a lo presentado no puedo dejar de incluir otras universidades de Colombia que para el mismo año 2007 evidenciaban acciones inclusivas desarrolladas por personal conector en la temática y fueron reportadas en los resultados de investigación de Molina (2010) Ellas son: la Universidad del Valle, la Universidad del Cauca y la Universidad de Ibagué. A nivel Local (Bogotá) se encontró que la Universidad Distrital, la Universidad Central, la Universidad de los Andes y la Universidad del Rosario transitaban hacia la inclusión teniendo en cuenta algo de accesibilidad y acciones de apoyo. Esta última logrando diseñar e implementar el Programa de apoyo a estudiantes con discapacidad IncluSer en el 2008.

Cabe anotar que la movilización de las universidades va en aumento y por ello se encuentra en elaboración un documento de análisis de resultados de investigación de Molina del 2009-2010. Seguramente que tendremos un mejor panorama.

Molina (2010) confirma lo presentado anteriormente y propone las siguientes acciones:

1. Considerar a los departamentos de Bienestar Universitario o a sus equivalentes como uno de los entes académicos administrativos fundamentales en la articulación de política y calidad de vida en la tanto que el bienestar es un asunto individual y colectivo
2. Organizar redes universitarias nacionales e internacionales para promover el proceso de inclusión
3. Acoger la disposición de Caracas (2005) en donde la recomiendan que sea tenida en cuenta la accesibilidad para personas con discapacidad como requisito para la acreditación.

Así las cosas y reconociendo que trabajar en Red es el futuro de las organizaciones para que aunando esfuerzos se pueda aprender y compartir se crea la Red Colombiana de Universidades por la Discapacidad (RCUD).

La RCUD, es una agrupación sin ánimo de lucro, creada en 2005. Está constituida por instituciones de educación superior, organizaciones públicas y privadas, y personas naturales. Tiene como fin trabajar colaborativamente, aportar conocimientos y experiencias que contribuyan al proceso de inclusión de las personas con discapacidad en las instituciones de educación superior. Sobre esta base, propende

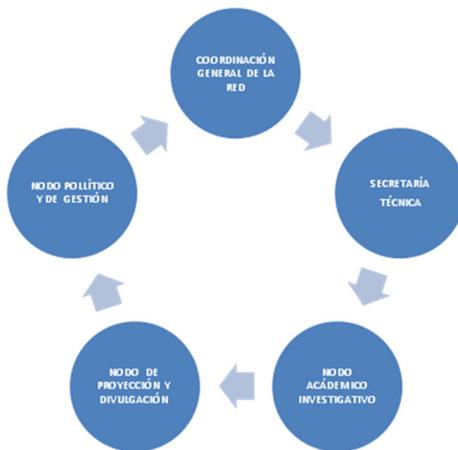
el cumplimiento del derecho a la educación superior en la perspectiva de potenciar el desarrollo a escala humana.

Participan en la actualidad 15 universidades que trabajan con un representante de su institución y participan en las actividades destinadas en cada uno de los Nodos que mantiene la estructura de la Red y que más adelante se comentan sus funciones.

Consecuentemente con lo anterior, esta Red promueve y facilita la organización de actividades periódicas, para desarrollar acciones que faciliten la comunicación, promuevan la investigación y los mecanismos de divulgación de la estrategia. De esta forma, los logros obtenidos de la estrategia, podrán ser difundidos y conocidos, y se podrán realizar acciones que trasciendan el espacio geográfico y encuentren apoyo estatal.

Infraestructura de la RcuD

Por el principio de la horizontalidad la Red Colombiana de Universidades por la Discapacidad tiene una estructura circular que permite a cualquier miembro de ésta ser un agente proponente en las funciones ejecutivas que le atañen: organizar- planear y ejecutar de manera dialógica e interactiva, sin ningún orden de importancia o jerarquía.



a. Nodo académico- investigativo

La investigación se constituye en el eje central de la Red, con el fin de producir conocimiento orientado a favorecer la inclusión equitativa de la población con discapacidad, particularmente en instituciones de educación superior. Mediante ella se reconocen diversos modelos y aproximaciones teóricas para el abordaje autónomo de temáticas o problemáticas socialmente relevantes en la Inclusión social de población con discapacidad.

Así, el Nodo Académico-Investigativo se encarga de promover y generar procesos de investigación sobre discapacidad en el ámbito de la educación superior desde el enfoque de la diversidad y de la interculturalidad.

Surge como una necesidad de democratización del conocimiento científico y consolidación del mismo en nuestro contexto.

El objetivo del nodo es impulsar la generación de conocimiento interdisciplinar, en relación con los procesos de inclusión educativa de población con discapacidad en la educación superior en Colombia.

b. Nodo de divulgación y proyección social

El Nodo de proyección social, divulgación y promoción se encarga de gestionar, y proyectar la relación de la Red Colombiana de universidades por la discapacidad con el estado, la sociedad, el sector productivo y las comunidades, articulando los servicios que ésta ofrece con el entorno sociocultural, educativo y político. Todo esto con el fin de dar respuesta pertinente a las problemáticas detectadas en lo que a discapacidad se refiere.

c. Nodo político, social y de gestión

El nodo político, social y de gestión se encarga de promover, asesorar y liderar procesos de construcción, implementación y seguimiento de las políticas públicas relacionadas con la población colombiana en situación de discapacidad –PSD-, desde una perspectiva de derechos consagrada en la convención internacional de las personas con

discapacidad. Para tal fin, el nodo lleva a cabo acciones de vocería, formación, incidencia política, veeduría y movilización social a nivel local, territorial, nacional e internacional.

Pertenecen a la Red entidades del Estado como son el Instituto Nacional para ciegos INCI, el Instituto Nacional para sordos INSOR, Fundamental Colombia y el Ministerio de la Educación Nacional. Su presencia en la Red y apoyos conceptuales y liderazgo se revierten en acciones en las universidades que logran hacer posible el proceso de inclusión.

Es así como la RCUUD firme y convencida del trabajo en equipo es miembro fundador de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos.

Para finalizar se puede concluir que la inclusión es un reto, pero ante todo es una meta. Meta que parte de un mínimo de entendimiento y actuación desde la concepción de inclusión, cuyo fin sería pensarla como un cambio de actitud y no como un lugar como se pretende creer (Echeita, 2004)

Es relevante señalar que como todo proceso, el de la inclusión es lento, pero el respeto a la diversidad es una exigencia y las sociedades modernas deben tender a una democracia inclusiva, hacia una cultura de la diversidad. Las normas, las instituciones y las políticas son legítimas para la discapacidad. La discapacidad es un asunto de todos. (*Molina, 2010*)

Bibliografía

- Ainscow, M. (2001). *Comprendiendo el desarrollo de las escuelas inclusivas*. Manchester: Facultad de Educación de Manchester.
- Alcantud, F.; Ávila, V.; Asensi, M. (2000). La integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores. Universidad de Valencia. España.
- Arnaiz, P (2002). *Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva*. Murcia, Esp. 2002.
- Bermúdez, G, Bravo , MF, Vargas.(2009) *Discapacidad en Colombia : un reto en la educación superior inclusiva*. REV. COL. REH. Bogotá, Colombia Vol. 8 No. 1pg. 41 – 55 octubre 2009 ISSN. 1692-187
- Cañedo, G (2003). *El desarrollo científico – tecnológico, la evolución en las perspectivas sociales – humanistas y la atención de las necesidades Educativas Especiales*. Monografía. Cuba.
- De la Puente, R (2002). *El acceso a los estudios superiores de las personas con discapacidad física y sensorial*. Valladolid. España.
- Echeita G (2004) *Educación inclusiva, educación sin exclusiones*. 2004. Editorial Narcea. España.
- Macotela, S. (2003). *Es posible una escuela sin exclusión y con calidad para todos*. Cuarto congreso virtual. Integración sin barreras en el siglo XXI. Red de integración especial. México.
- Materón, S. (2010). *Porque hablar de inclusión en un país con mentalidad colectiva excluyente*. Revista Alteridad. Política Pública. Instituto Nacional para Ciegos. INCI.
- Molina R. (2006) *Opiniones, debates y controversias .Hacia una educación con igualdad de oportunidades para personas con discapacidad*. En: Revista Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia, 2006, 54,2.
- Molina, R. (2010). *Educación superior para estudiantes con discapacidad*. Revista de investigación. No. 70. Vol. 34. Universidad Pedagógica experimental El Libertador. Caracas. Venezuela. Ministerio de Educación de Colombia. *Ley 115 de 1994. Ley General de Educación*. Bogotá: Autor.
- Naciones Unidas. (1993). *Normas Uniformes de las Naciones Unidas sobre la Igualdad de Oportunidades*. Nueva York: Autor.

- Naciones Unidas. (2004). *Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad*. Nueva York: Autor.
- Naicker, S. M. y García, C. (1998). De la retórica a la realidad: La educación inclusiva en Sudáfrica. En: *Relieve* 4(1). Revista electrónica de investigación y evaluación educativa.
- Presidencia de la República de Colombia. Constitución Política (1991).
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el Servicio Público de la Educación Superior en Colombia.
- República de Colombia. (1995). CONPES 2765 Formulación de la política pública en discapacidad.
- República de Colombia. Decreto 2082 (1996). Reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1996). Ley 324 de 1996. Normas a favor de la población sorda.
- República de Colombia. CONPES 80. Formulación de la política pública en discapacidad 2002-2006.
- República de Colombia. (1997). Ley 361 de integración social de la persona con discapacidad.
- República Bolivariana de Venezuela. (2005). I Seminario Regional sobre la inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Caracas.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (1998). *Declaración Mundial sobre Educación Superior*
- Verdugo, M. A. (2003). De la segregación a la inclusión escolar. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Universidad de Salamanca. España.

Exclusiones lingüísticas y culturales de las comunidades sordas para el ingreso la Educación Superior³⁵

Myriam Ramírez y Liliana Rendón

*«Los sordos son ciudadanos del mundo, capaces,
creativos y productivos, que aspiran a un
tratamiento igualitario y a un acceso igualitario
a las instituciones de la sociedad»
(Patiño et al, 2001)*

Las políticas de inclusión del Ministerio de Educación Nacional de Colombia iniciadas desde finales de la década de los años 90's, han generado espacios educativos que antes no eran pensados para las comunidades Sordas³⁶; este es el caso de la educación secundaria, media y superior. En ésta última, las primeras experiencias se identifican después de la implementación de una prueba piloto realizada en el 2000, por el Instituto Nacional Para Sordos (INSOR) y el Instituto

³⁵ Este capítulo es un resultado del proyecto «Sueño de oportunidades: acceso a la educación superior para personas sordas» que fue aprobado en el 2005 en la Convocatoria Temática del Comité para el Desarrollo de la Investigación (Codi), Universidad de Antioquia, Medellín- Colombia. Desarrollado por Myriam Ramírez, Eliana Medina, Isabel Cristina Mejía, Angélica Tobón y Liliana Rendón; contó con el apoyo del Grupo de Estudios e Investigaciones Sobre Educación Especial (Gresee) y del Grupo de Investigación Pedagogía y Diversidad (Diverser) de la Facultad de Educación de esta universidad.

³⁶ La palabra Sordo con «S» mayúscula, atiende a una convención adoptada por algunos científicos sociales Sordos y oyentes, norteamericanos e ingleses, para referir aspectos culturales de los Sordos y describir la sordera como una experiencia visual; distinta a la misma palabra, pero con «s» minúscula, que señala a la sordera como una condición audiológica e inscribe a los sordos en la categoría de deficientes sensoriales.

Colombiano de Fomento a la Educación Superior (ICFES), con el propósito de identificar las previsiones requeridas por la población sorda usuaria de la Lengua de Señas Colombiana (LSC), en la presentación del examen de Estado.

Sólo hasta el año 2003 ingresan los primeros Sordos usuarios de Lengua de Señas a universidades de Bogotá, con el apoyo directo de dichas instituciones, especialmente a lo concerniente con el servicio de interpretación. En el caso particular de la Universidad de Antioquia, de la ciudad de Medellín, aún no ha sido posible el ingreso de este colectivo a sus procesos de formación, a pesar de sus intentos, hasta la fecha, fallidos.

Desde el año 2005, más de 30 personas sordas han presentado el examen de admisión, en carreras como Filología Hispánica, Medicina, Artes Plásticas, Administración de Empresas, Ingeniería de Sistemas, Licenciatura en Educación Especial, Licenciatura en Pedagogía Infantil, entre otras. Las dificultades de acceso está sustentado en razones como:

La historia educativa de las personas sordas es una historia de exclusión, frustración, currículos abreviados, de bajas expectativas académicas, ingresos tardíos a la escolaridad y al acceso a su lengua natural y desde políticas educativas trazadas en ausencia de estas comunidades, desconociendo sus historias, su ciudadanía, su trabajo, su lengua y sus construcciones identitarias.

La mayoría de los sordos que se han presentado al examen de admisión, vienen de procesos escolares en desventaja académica con relación a sus pares oyentes.

La mirada a los sordos y a la sordera ha sido desde el déficit. La Universidad los agrupa en la población «aspirantes con discapacidad auditiva» requiriendo la presentación de certificados médicos que sustenten su discapacidad.

El examen ha sido pensado sólo para personas que oyen, por lo que no responde a las necesidades y particularidades lingüísticas, comunicativas y culturales de la comunidad sorda.

Las lenguas de señas no son vistas como lenguas válidas de comunicación y acceso a las culturas, por ello, a lo largo de la historia de la educación de sordos, estas han sido restringidas y proscritas, solo

hasta hace pocos años, en el contexto nacional, se reconocen y se circunscriban en el ámbito escolar, y se generen procesos de capacitación para los maestros de sordos.

El español escrito es para los sordos su segunda lengua. Sin embargo, como señalan las orientaciones para el ingreso de los sordos a la educación superior, «es conveniente aclarar, que la construcción de la lengua escrita, como instrumento para el aprendizaje, y la reflexión, aún no se hace realidad para la mayoría de quienes son sordos y han cursado su educación básica y media» (INSOR, 2004: 6). Para el caso del examen de ingreso, la prueba escrita exige competencia en la lengua mayoritaria del entorno, (español) de difícil acceso para ellos. En la prueba de admisión, se evalúan aspectos del español como lengua materna que les son desconocidos y que no hacen parte de su cotidianidad idiomática como son las metáforas, las hipérbolas, las parábolas y otros usos idiomáticos contextuales. El hecho de que las persona sordas vivan en el contexto de nuestro país o de nuestras regiones, no les lleva automática y espontáneamente a conocer el uso de la lengua oral.

Por las razones antes descritas, las personas Sordas no están en las mismas condiciones que una persona oyente para presentar el examen de admisión propuesto por la Universidad de Antioquia, esto implica ir en contra de las actuales políticas educativas y culturales inclusivas internacionales y nacionales que demandan equiparación de oportunidades, para un grupo que históricamente ha estado relegado de los espacios educativos y sociales. Ellas reclaman el derecho a expresarse como son, desde la experiencia particular de ser Sordo y ello conlleva a cambios organizativos en los tiempos y en los espacios académicos, cambios conceptuales en la relación pedagógica, cambios actitudinales desde una perspectiva ética de la convivencia y el conocimiento cooperativo que de ello deviene; aportando al fortalecimiento individual y comunitario y al enriquecimiento intercultural de la vida universitaria

Partiendo de estas dificultades el Grupo de Estudios e Investigaciones sobre Educación Especial (GRESEE), con el apoyo del Grupo de Investigación Diverser y el Programa de Licenciatura en Educación Especial de la Facultad de Educación de la Universidad de

Antioquia, ha venido desarrollando proyectos de investigación³⁷ de corte cualitativo, con enfoques como la etnografía crítica y la investigación acción participativa, relacionados con el ingreso de los sordos a la educación superior, estudios que han posibilitado la participación permanente de esta comunidad en procura de la toma de conciencia relacionada con su proyección hacia la universidad. En esta perspectiva, se aúnan esfuerzos en el análisis de las condiciones institucionales y representacionales en el ámbito universitario, en la perspectiva de equiparar las oportunidades y reconocer políticamente sus diferencias lingüísticas y culturales.

Gracias a estos proyectos y a otras gestiones realizadas por el Grupo y el Comité de Inclusión de la Universidad se han llevado a cabo algunas adecuaciones al examen como tener el servicio de interpretación en Lengua de Señas, ubicación en una sola aula para facilitar el acompañamiento de intérpretes de LSC, además de dos veedores (uno sordo y uno oyente), como garantía de transparencia en la ejecución del examen y la asignación de más tiempo en su realización.

Si bien son avances importantes, es necesario plantear cambios más estructurales para el ingreso de esta comunidad. Uno de estos cambios sería que las personas sordas se ubiquen en la categoría de estudiantes especiales (y no de discapacidad) como los afrodescendientes y los indígenas (Acuerdo Académico 236 del 26 de octubre de 2002), pues como se sustenta a lo largo de este texto, ser usuarios de una lengua visogestual conlleva a la construcción de una impronta cultural identitaria inherente a su lengua. En este sentido,

³⁷ Los proyectos de investigación adelantados han sido: Proyecto de Práctica Pedagógica «La ausencia de las personas sordas en la Universidad de Antioquia: una aproximación desde las representaciones sociales», (Clavijo, Franco, González, Monsalve, Monsalve Villegas, Orozco, Ramírez y Vásquez, 2007); Proyecto de Práctica Pedagógica «Curso bilingüe para personas sordas: hacia la construcción de un espacio intercultural en la Universidad de Antioquia» (Ceballos, Giraldo, Ortiz y Zapata, 2008); Proyecto de Investigación «Sueño de oportunidades: acceso a la educación superior para personas sordas» (Ramírez, Medina, Mejía, Tobón y Rendón, 2008). Proyecto de Práctica Pedagógica Transición de la educación media a la educación superior y/o vida laboral, una perspectiva sorda (Buitrago, Cortés, Gallego, López, Mira, Portillo, Rojas y Sánchez, 2010).

tener las mismas garantías que las comunidades indígenas y afrodescendientes sobre los cupos adicionales (artículo 9) y sobre el puntaje para pasar el examen de admisión (Artículo 9, parágrafo 2). En este Acuerdo se anexaría la definición de una persona sorda como perteneciente a una comunidad lingüística minoritaria usuaria de la Lengua de Señas Colombiana, así como también debe quedar claramente definida, la instancia que avalaría la condición de Sordera.

Otro cambio sería obviar la prueba de competencia lectora dado que ésta es para personas que oyen y que tienen el español como lengua materna. En el caso de las personas Sordas, esta lengua corresponde a su segunda lengua (en la modalidad escrita), en la que no son suficientemente competentes. Como alternativa, se plantea elaborar una prueba de competencia en Lengua de Señas, que dé cuenta de las condiciones lingüísticas y cognitivas de las personas sordas aspirantes a ingresar a la Universidad.

Todo lo anterior está articulado con los principios que tiene la Universidad de Antioquia, en los cuales se compromete a «la búsqueda de nuevo conocimiento y a la solución de los problemas sociales», ello debe llevarla al reconocimiento de las diversas problemáticas sociales, dentro de las cuales se encuentran las vividas por las comunidades sordas, y a la necesaria participación de éstas en la solución, a través de sus voces y experiencias. Las construcciones culturales, políticas, comunitarias, históricas y sociales de las comunidades sordas, imprimen sellos identitarios que configuran modos particulares de construir conocimiento, interactuar y resolver problemas.

En esta línea de ideas, es claro, que la presencia activa de la comunidad sorda en la Universidad de Antioquia, garantizará como lo señala su Plan de Desarrollo Institucional, 2006-2016, «la reafirmación de los valores de la nacionalidad, en su diversidad étnica y cultural»; además de encuentros interculturales, enriquecimiento de saberes y generación de otros, desde unas culturas y lenguas visogestuales, apertura plural de otros modos de apropiación, representación, simbolización del mundo y generación del conocimiento, y al aporte y resolución de problemas en el ámbito regional y nacional.

Por eso se trata de proporcionar espacios donde se impriman sellos identitarios sordos a su educación, que respete y valore sus dife-

rencias y propenda así por el mejoramiento de la calidad educativa que reciben, planteando cambios positivos sociales que aseguren procesos pedagógicos más democráticos. En ese sentido, la aplicación de normas restrictivas para el ingreso a la universidad, relacionadas con elementos culturales y lingüísticos, pone en entredicho, la visión plural y abierta, que por muchas generaciones, la universidad ha mantenido y son parte de sus pilares.

Bibliografía

- Buitrago, F; Cortés, M; Gallego, A; López, N; Mira, A M; Portillo, E; Rojas, L y Sánchez, S L. (2010). *Transición de la educación media a la educación superior y/o vida laboral*, una perspectiva sorda. Tesis de Pregrado, Licenciatura en Educación Especial. Medellín, Universidad de Antioquia.
- Ceballos, J; Giraldo, T; Ortiz I y Zapata, P. (2008). *Curso bilingüe para personas sordas: hacia la construcción de un espacio intercultural en la Universidad de Antioquia*. Tesis de Pregrado, Licenciatura en Educación Especial. Medellín, Universidad de Antioquia.
- Clavijo Zapata, S; Franco Mejía, L; González Pérez, J; Monsalve Correa, Y; Monsalve Villegas, E; Orozco García, C; Ramírez Toro, B N; Vásquez zapata, N C. (2007). *La ausencia de la comunidad sorda en la universidad de Antioquia: una aproximación desde las representaciones sociales*. Tesis de Pregrado, Licenciatura en Educación Especial. Medellín, Universidad de Antioquia.
- INSOR (Instituto Nacional para Sordos). (2004). *Estudiantes sordos en la educación superior. Equiparación de oportunidades*. Bogotá, INSOR.
- Patiño, L. M., Oviedo, A. & Gerner de G., B. (2001). *El Estilo Sordo. Ensayos sobre comunidades y culturas de las personas Sordas en Iberoamérica*. Santiago de Cali: Universidad del Valle
- Ramírez, M; Medina, E; Mejía, I; Tobón A y Rendón, L. (2008). *Sueño de oportunidades: acceso a la educación superior para personas sordas*. Proyecto de investigación aprobado en el 2005 en la Convocatoria Temática del Comité para el Desarrollo de la Investigación (codi). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Universidad de Antioquia. (2002). Acuerdo Académico 236 del 26 de octubre de 2002. Por el cual se unifica el régimen de admisión de aspirantes nuevos a los programas de pregrado. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Universidad de Antioquia. (2006). *Plan de Desarrollo Institucional 2006-2016*. Medellín. UdeA.

Experiencia de inclusión de personas en situación de discapacidad en la Universidad Nacional de Colombia

Martha Lucía Osorno Posada y Diana Rocío Vargas Pineda

El desarrollo normativo internacional en torno a la discapacidad, generado a partir de los años 80 y con más fortaleza en la década de los 90, sin duda alguna ha incidido en los avances legislativos en Colombia frente al tema y, en consecuencia, ha favorecido el acceso de la población a los ámbitos educativo, laboral, cultural y productivo, entre otros, mejorando sus condiciones de vida. Asimismo, la reforma constitucional de 1991 estimuló, entre otros aspectos, la no discriminación y la libertad de asociación, favoreciendo la conformación y participación de los movimientos asociativos de las personas en situación de discapacidad quienes se han ido posicionando y exigiendo el reconocimiento y respeto por sus derechos, demandando a las instituciones la garantía de la educación descrito en el artículo 44 de la Constitución como «uno de los derechos fundamentales de los niños y las niñas».

Los antecedentes internacionales, las reformas legislativas internas y la incidencia política de la población, favorecieron las primeras experiencias de integración educativa de niños y niñas con discapacidad en las instituciones educativas regulares, llevando a la

progresiva transformación y, en algunos casos, la desaparición de los centros educativos especiales. Los debates posteriores llevaron a la adopción de un nuevo enfoque educativo y derivaron en el proceso de inclusión educativa, que implica la realización de ajustes para dar respuesta a los requerimientos de diversas poblaciones³⁸. Todo lo anterior exigió al país ajustar las respuestas a la población tal como lo refiere Gómez (2007) «intempestivamente sin mediar un proceso de transición» lo que llevó, a la vez, a hacer numerosos esfuerzos para la identificación de los factores que contribuyen a hacer efectivo el derecho a la educación (Flórez et al, 2006).

Aunque es evidente el empeño por encontrar respuestas y soluciones a los múltiples interrogantes y problemáticas identificados tanto por entes del gobierno encargados del tema, como por instituciones educativas en todos los niveles de formación, éstos siguen persistiendo debido, entre otras razones, al desconocimiento del tema, la ausencia de ajustes razonables, la escasa oferta de programas para la formación a docentes y los recursos financieros, humanos, técnicos y tecnológicos insuficientes, lo cual según la Defensoría del Pueblo (2004) es reflejo de las deficiencias en la implementación de las políticas educativas.

Respecto a los procesos de inclusión educativa en educación superior, éstos han sido recientes en el país y empezaron a evidenciarse a mediados de la última década. Si bien se ha tenido conocimiento de egresados en situación de discapacidad que cursaron sus estudios sin ningún tipo de apoyo o con apoyos mínimos³⁹ en universidades públicas y privadas, los casos fueron realmente esporádicos. Aproximadamente hacia el año 2000 y como resultado de las políticas de inclusión en la educación básica y media sustentadas en la Ley 115 de

³⁸ Es de anotar que si bien se han generado discusiones amplias respecto a la comprensión de la integración y la inclusión, este debate supera los alcances del presente artículo y no será contemplada.

³⁹ Este es el caso de la Universidad Nacional que en el segundo semestre de 2008 identificó en la sede Bogotá 32 personas egresadas), graduados en su mayoría de las facultades de Ciencias Humanas y Derecho, con dominancia del género masculino y predominio de personas con limitación visual y física.

1994, la demanda de la población en situación de discapacidad en las universidades aumentó y se generó una importante reflexión del tema en ámbitos como el académico y el gubernamental, cuestionando la respuesta de los establecimientos educativos a los requerimientos de la población.

Entre las instituciones de educación superior que en Colombia han tenido la iniciativa de apostarle a los desafíos de la inclusión, se encuentra la Universidad Nacional de Colombia - UN, entidad pública y del Estado que cuenta con la mayor oferta de programas académicos en el país y tiene presencia nacional en siete sedes. A diferencia de la mayoría de las Instituciones de Educación Superior - IES del país, cuyos procesos de admisión se basan en los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas de Estado aplicadas en el último grado de educación escolar, la UN cuenta con un proceso particular de admisión semestral que selecciona a los aspirantes según la disponibilidad de cupos en los programas de pregrado y posgrado a través de una prueba que mide su desempeño en las áreas de Matemáticas, Ciencias Naturales y Físicas, Ciencias Sociales y Artes⁴⁰.

Entre las primeras iniciativas para posicionar formalmente el tema de inclusión, se encuentra el proyecto «Equiparación de oportunidades en el proceso de admisión de aspirantes en situación de discapacidad a la Universidad Nacional de Colombia», propuesto en el año 2004 como iniciativa de dos estudiantes de último semestre de la carrera de fisioterapia de la sede Bogotá quienes recibieron el respaldo de la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social y de la Dirección Nacional de Admisiones. El desarrollo inicial del proyecto, permitió identificar las demandas de los aspirantes frente a las exigencias planteadas en la prueba de admisión. Posteriormente se vin-

⁴⁰ Las poblaciones que se benefician de programas de admisión especial son: los bachilleres miembros de comunidades indígenas, los mejores bachilleres de población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal, de municipios pobres y de colegios con alto rendimiento académico y quienes se presentan por medio del programa especial de admisión y movilidad académica en las sedes de presencia nacional (Caribe, Amazonia y Orinoquia).

cularon nuevos profesionales y se continuó con el desarrollo de acciones, estrategias y herramientas que contribuyen progresivamente a la eliminación de barreras físicas, actitudinales, comunicativas e informativas, lo cual se realiza a través de la articulación de acciones y convenios entre instancias y actores tanto internos como externos que desde su experticia alimentan este proceso.

Producto de las acciones realizadas son la traducción, grabación y producción de la prueba en la Lengua de Señas Colombiana – LSC en formato DVD para personas sordas y sordociegas; el audio-examen para personas con limitación visual, gráficos en relieve, la formación de docentes para el acompañamiento y la incorporación de textos explicativos que orientan a los docentes en la lectura. Por otra parte, se identifican espacios accesibles y se hace la presentación de la prueba en un cuadernillo, para responder a los requerimientos de las personas con limitación en la movilidad. Este último ajuste aplica también para los demás grupos, al igual que la ampliación del tiempo de presentación de la prueba, con ciertas excepciones. En líneas generales, el proyecto de equiparación en el proceso de admisión es el más antiguo, consolidado y sistematizado en la dinámica institucional y se encuentra a cargo de la Dirección Nacional de Admisiones.

A mediados de 2008 se inician acciones para la permanencia y el egreso y se configura el Sistema de Inclusión Educativa que integró acciones bajo el liderazgo de la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social⁴¹. Para este mismo año, el Ministerio de Educación Nacional – MEN convoca a la socialización de experiencias significativas en inclusión en educación superior con el propósito de identificar avances en el país. Los logros alcanzados en la UN le merecen un reconocimiento que permite replicar la experiencia en cinco IES del país.

⁴¹ La dirección del equipo, desde el año 2004 hasta el año 2009, estuvo a la cabeza de la Profesora Lyda Pérez Acevedo, docente de la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social de la sede Bogotá y en diferentes momentos, contó con el acompañamiento de otros docentes de esta dependencia.

El equipo de trabajo empieza luego su incursión en otros ámbitos y su gestión se orienta al acompañamiento de estudiantes y docentes y al planteamiento de estrategias, procesos y actividades destinadas a dar solución a distintas situaciones. Desde el proceso de permanencia se realizan acciones para el acompañamiento, asignación de apoyos y respuesta a los requerimientos de estudiantes y otros miembros en situación de discapacidad de la comunidad universitaria que lo solicitan. Otras acciones son la caracterización de la población, la promoción de una cultura y prácticas de inclusión, la sensibilización, divulgación, establecimiento de estrategias y construcción de redes internas y externas de apoyo.

Con respecto al proceso de egreso y aprovechando la exigencia realizada por el MEN a la IES de generar programas de egresados para los procesos de acreditación, se hace la identificación de graduados en situación de discapacidad de la sede Bogotá, se realizan intercambios de experiencias y generación de voluntariado para apoyar a estudiantes en situación de discapacidad y talleres de empoderamiento a futuros graduados, se sensibiliza a los encargados del Programa de Egresados de la Dirección de Bienestar de la Sede Bogotá y a sus representantes en facultades para el acompañamiento a estudiantes en su transición a la vida laboral, por último, se identifican aliados para llevar a cabo posibles convenios laborales. Debido a los cambios que han tenido las dinámicas de inclusión, este proceso se encuentra suspendido.

A finales de 2009, se establecen los primeros contactos con la Dirección Nacional de Bienestar Universitario- DNBU, instancia que en el año 2010 acoge las acciones del equipo y las incorpora al Proyecto Inclusión Social para población Vulnerable establecido en el Plan Global de Desarrollo 2010- 2012 dándole proyección nacional. En este periodo, se da un proceso de transición de la dinámica del equipo de trabajo hacia la Dirección Nacional de Bienestar, sin embargo, se continúa con el respaldo y acompañamiento de profesionales de la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social. Las gestiones además de las ya descritas comprenden el análisis, planeación y direccionamiento de las acciones bajo el Sistema de Bienestar; el posicionamiento del tema en sedes a tra-

vés del empoderamiento de profesionales y/o equipos⁴² y la gestión de una política institucional.

Los resultados obtenidos hasta el momento, son la aprobación de la política para la población en situación de discapacidad por medio del Acuerdo 036 de 2012 del Consejo Superior Universitario, la formación y consolidación de equipos en sedes, avances notorios en las gestiones de las sedes Medellín y Bogotá y desarrollos progresivos en las demás sedes. Adicionalmente, se lleva a cabo en el primer periodo académico de 2012 la caracterización de la población a nivel nacional, se diseña un Servicio de Información en Discapacidad - SIDUN disponible en una página web de la DNBU y se amplían las redes de apoyo con la vinculación de nuevas dependencias y actores. Por último, se ha logrado el interés y la participación de diversas instancias administrativas y académicas, que aportan de manera significativa en la solución y respuesta efectiva a las propias de la inclusión. Para el segundo semestre de 2012 se espera que la totalidad de las sedes estén operando de manera autónoma y efectiva.

Cabe destacar la realización de una acción paralela, que consiste en el diagnóstico de las condiciones de accesibilidad física en la institución aplicado en las siete sedes, bajo la coordinación de un docente vinculado a la Escuela de Arquitectura de la Facultad de Artes y a la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social. Se espera que los resultados de este diagnóstico sean publicados en el presente año.

Para el primer semestre de 2012, se inicia la cristalización de los procesos de admisión en la Dirección de Admisiones y de permanencia en la Dirección de Bienestar Universitario, quienes han asumido sus respectivas competencias respecto a la inclusión. Se mantiene el apoyo y cooperación mutuos en algunos temas a nivel nacional y de sedes y permanecen los vínculos de estas dependencias con la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social.

⁴² Para llevar a cabo la caracterización de la población se realizó una previa identificación en las siete sedes, encontrando un total de 75 personas en situación de discapacidad entre funcionarios, estudiantes y administrativos en las sedes Bogotá, Manizales, Medellín y Palmira.



En el transcurso de los ocho años de gestión, la dinámica de trabajo articulado entre actores e instancias de la Universidad, han generado posturas críticas y creativas por parte de profesionales de diferentes disciplinas y perfiles quienes participan, directa o indirectamente de los procesos de inclusión de personas con discapacidad. Esto puede evidenciarse en la percepción positiva de las acciones desarrolladas en el proceso de admisión por parte de los aspirantes, no solo por generar un mayor nivel de accesibilidad, autonomía y mejor aprovechamiento del tiempo en el desarrollo de la prueba, sino también por la calidad de los ajustes y adecuaciones que se ofrecen, lo que le han valido varios reconocimientos nacionales importantes en el sector.

Aunque cada vez se logra más compromiso institucional, se plantea como un aspecto de suma importancia el estudio juicioso de la dinámica interna que deberá seguir a futuro este proceso, identificando las condiciones y rutas más adecuadas, generando un ambiente de cooperación y de participación de todos los actores e instancias, con un trabajo articulado. Lo anterior, a fin de aprovechar los recursos disponibles de una manera efectiva, eficiente y eficaz, redundando en un mayor impacto.

Si bien la disponibilidad de recursos es un factor importante para avanzar en proyectos incluyentes, prima sobre ésta el compromiso personal e institucional de los miembros de la comunidad universitaria, entre ellos las personas en situación de discapacidad, quienes con sus aportes, hacen posible la evolución del pensamiento colectivo alrededor de la discapacidad, libre de prejuicios y discriminación, lo cual contribuye a eliminar progresivamente las barreras sociales que restringen su participación en los distintos contextos.

Bibliografía

- Defensoría del Pueblo. *La integración educativa de los niños y las niñas con discapacidad. Una evaluación en Bogotá desde la perspectiva del derecho a la educación*, Imprenta Nacional, Bogotá, 2004, p. 89 - 92
- Flórez, R et al. *Una aproximación conceptual al proceso de integración escolar*, En: *Integración escolar. Aprender desde la diferencia*, Red Distrital Aprender desde la diferencia, Comp. Moreno, M y Flórez, R, Bogotá, 2006.
- Gómez J C. *Magnitud de la exclusión educativa de las personas en situación de discapacidad en Colombia*. Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Discapacidad e Inclusión Social, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2007, p. 140.
- Ministerio de Educación Nacional. *Ley 115 de 1994. Por medio de la cual se expide la Ley General de Educación*. Disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85906.html>
- Osorno, M; Vargas, D R & Barón, C. *Propuesta de Articulación del Proceso de Admisiones para aspirantes en situación de Discapacidad entre la Dirección Nacional de Bienestar Universitario y la Dirección Nacional de Admisiones*. Documento de Trabajo, 2011.
- República de Colombia. *Constitución Política de Colombia, 1991*. Disponible en: <http://www.banrep.gov.co/regimen/resoluciones/cp91.pdf>
- Universidad Nacional de Colombia. Acuerdo 036 de 2012. Consejo Superior Universitario. Bogotá, 2012.

Universidad, museo y formación integral: Una mirada accesible para las personas en situación de discapacidad visual

*Alejandra Ortiz Gil, Alexander Yarza de los Ríos,
Ana Milena García Pérez y Laura Atehortúa Restrepo*

1. Contexto de la experiencia

La investigación «Inclusión, formación y didáctica universitaria: una propuesta para la participación y permanencia de los estudiantes en situación de discapacidad visual de la Universidad de Antioquia», se llevó a cabo entre Febrero de 2010 y Junio de 2011, como proyecto de trabajo de grado de la Licenciatura en Educación Especial de la Facultad de Educación. El proceso investigativo exploró las experiencias formativas y la participación de los estudiantes en situación de discapacidad visual de la institución, desde las dimensiones académica y socio-cultural. En la investigación participaron y colaboraron, profesores universitarios, personal del Museo Universitario de la Universidad de Antioquia (MUUA) y estudiantes en situación de discapacidad visual, a través de una investigación cualitativa, basada en la investigación acción-participación-colaboración en educación y con fundamentos y principios del paradigma de la investigación emancipadora en discapacidad (Flores-Kastanis, Montoya-Vargas y Suárez, 2009; Barton, 2008). En el presente capítulo expondremos algunos aspectos referidos a la dimensión sociocultural.

2. Contexto institucional

La Universidad de Antioquia, es una institución estatal del orden departamental, que desarrolla el servicio público de la Educación Superior en Colombia (ver: www.udea.edu.co). Desde el año 1996, la Universidad ha venido realizando diversas prácticas y procesos de inclusión, con el fin de propiciar la superación de la desigualdad social y educativa de las personas en situación de discapacidad que se forman en la institución. Aunque la Universidad trata de dar solución a las demandas actuales (internas y externas provenientes de los diferentes actores vinculados con la educación superior, vg. Ministerio de Educación Nacional, asociaciones de personas con discapacidad, etc.), es difícil subsanar la totalidad que se presenta en los procesos de formación académica y socio-cultural de las personas en situación de discapacidad visual.

Con miras a fortalecer los procesos y experiencias de inclusión y equidad en la Universidad de Antioquia, como investigadores, enfocamos nuestro trabajo de grado hacia la generación de transformaciones positivas en el contexto universitario posibilitando la interacción y participación de los estudiantes en situación de discapacidad visual, reconociendo la dimensión socio-cultural como uno de los ejes fundamentales y complementarios de la formación universitaria; específicamente, desde el Museo Universitario de la Universidad de Antioquia⁴³, tomando en cuenta que la oferta que proporciona el Museo a través del patrimonio histórico y cultural hace parte de los derechos culturales y de la formación integral que debe ofrecer la Universidad a todos los estudiantes.

⁴³ El MUUA ha desarrollado acciones encaminadas a promover la inclusión, como la creación de algunas galerías táctiles, desde las Artes Plásticas y sus artistas videntes han reflexionado a fin de llevar a cabo exposiciones de arte, especialmente diseñadas para ser visitadas por personas en situación de discapacidad visual o con baja visión. Las exposiciones temporales que iniciaron fueron «Poro a poro, con permiso para tocar» en el año 1999 y «Contacto» en el año 2006; no obstante, fue mediante la experiencia adquirida en la Exposición Sentir Para Ver en 2009, que se iniciaron acciones para realizar adecuaciones en algunas colecciones existentes como: Artes Visuales, Antropología, Ciencias Naturales, Historia y laboratorio de colecciones de referencia arqueológica.

En esta dirección, a principios de 2010 creamos el GAAM (Grupo de Acciones Afirmativas para Museos), conformado por artistas, estudiantes de trabajo social, maestros en formación y estudiantes invidentes del Comité de Estudiantes y Egresados Ciegos de la UdeA (CECUDEA), con el fin de mediar algunas de las necesidades de acceso al conocimiento del patrimonio histórico y cultural (material e inmaterial) de los visitantes en situación de discapacidad al MUUA. El GAAM tuvo como objetivo general formular con los museos estrategias didácticas para sus servicios, que favorezcan la inclusión de personas en situación de discapacidad. Desde este Grupo, se construyeron alternativas para vivir un Museo Universitario Accesible.

3. Sala Táctil y Manual: opciones para un Museo Universitario Accesible

En el marco de la exposición «En el bicentenario, la fotografía en Antioquia: imágenes de nación» (2010), el GAAM pensó en el diseño de una *sala accesible* en la cual se representó el contenido global de la muestra que fue expuesta en diferentes museos de la ciudad.

El MUUA dispuso un espacio para la *Sala Táctil* designado para la presentación de diferentes módulos táctiles en los cuales fue posible trasladar *imágenes bidimensionales* al *plano tridimensional táctil*. El GAAM adecuó dos salas más para extender la participación e inclusión de los visitantes, además, complementó el acceso a la información a través de mediaciones didácticas, entendidas como actividades para favorecer el acceso y apropiación al contenido patrimonial de las obras expuestas en el MUUA.

Los contenidos a transmitir en la Exposición se especificaron desde los *guiones museológicos*, desde un lenguaje didáctico, éstos se refieren a conceptos, objetivos e intencionalidad formativa, mediante los cuales se explicita el conocimiento con el que interactúa el visitante. Sobre estos guiones se diseñaron *dispositivos museográficos accesibles* (fotografía en relieve, de la fotografía a la realidad, fototactilografía y dispositivo audiovisual), que sirvieron como soporte para ejecutar las *mediaciones didácticas* implementadas en las visitas guiadas que favo-

recieron la adquisición de conocimiento del patrimonio inmaterial y material por parte de las personas con discapacidad visual.

De igual modo, el GAAM elaboró un manual para disminuir las barreras en las relaciones del personal del Museo y otros usuarios con las personas con discapacidad visual, con el propósito de informar, movilizar creencias, imaginarios e instruir sobre las formas de relacionarse, además de servir como una herramienta de formación para los profesionales de otros museos y sus visitantes, respondiendo de manera efectiva y responsable con las demandas y necesidades de sus públicos. Con el Manual Accesible se le apuesta a la transformación de las relaciones entre los usuarios y las personas en situación de discapacidad visual, disminuir barreras actitudinales y de conocimientos, cualificar las relaciones entre los usuarios a fin que sea un mediador entre las personas que laboran el museo, las personas en situación de discapacidad visual, y el público general.

4. Algunos resultados y conclusiones

La formación integral en la educación superior implica, la interacción más amplia con la cultura y la sociedad, desde las diferentes expresiones artísticas, culturales, científicas, académicas, etc. En esta perspectiva, la dimensión socio-cultural hace parte de la formación integral y de la vida universitaria, al tiempo que la participación en los diversos espacios educativos y culturales (más allá del aula de clase), se evidenció como una elección autónoma de los estudiantes en situación de discapacidad visual de acuerdo a sus intereses.

Desde la participación de los estudiantes en situación de discapacidad visual en las acciones realizadas en el GAAM y el aporte del saber específico del Educador Especial en este espacio educativo (Yarza, 2009), se posibilitó la transformación de actitudes y construcción de nuevos imaginarios sociales, que ayudaron a disminuir las barreras en este proceso de formación integral. Tal como se expresa en la premisa del enfoque social de la discapacidad (Barton, 2008), se pudo apreciar la puesta en práctica del principio de equiparación de oportunidades en cuanto al acceso y participación como sujetos políticos en la dimensión

socio-cultural. Más allá de ser *objetos de exposición* o de *simples visitantes/usuarios*, los participantes en situación de discapacidad visual se asumieron como productores de conocimiento cultural.

Las acciones inclusivas que se realizaron desde el MUUA, trascendieron la accesibilidad física, de la información y el conocimiento, emergiendo un trabajo desafiante y permanente (no exento de dificultades y obstáculos) que permitió el empoderamiento de las personas en situación de discapacidad visual y generó otras formas de acceder al conocimiento cultural en la Universidad.

La relación que se instauró desde el GAAM con dos instancias del MUUA, Museología y Museografía, posibilitaron la articulación de contenidos y recursos, respectivamente, para construir unas *mediaciones didácticas* que complementarían el acceso al conocimiento, desde lo pedagógico y didáctico. La participación del GAAM se vio reflejada en el aporte de los integrantes desde sus saberes y experiencias, para lograr que esa mediación favoreciera la formación integral de la persona en situación de discapacidad visual.

Finalmente, al realizar el proceso de análisis, se establecieron factores determinantes, que corroboraron su importancia para los procesos de inclusión y participación dentro del MUUA: La heterogeneidad en los aprendizajes y la forma de acceder al conocimiento (Nivel de formación, experiencias y saberes previos, incidencia del contexto de procedencia y momento de adquisición de la limitación visual); un solo enfoque didáctico no garantiza la participación de los visitantes en el MUUA, el tiempo en los recorridos no debe ser estandarizado, la relación pedagógica debe ser «uno a uno» para garantizar que a través de la mediación didáctica se modifique el conocimiento durante la visita, se deben realizar «momentos comunes» con los visitantes para favorecer la interrelación y la retroalimentación, finalmente, es tan importante el dispositivo museográfico como el rol del mediador, sin este último se torna difícil la comprensión y construcción de conocimiento en el Museo. La construcción y vivencia de otra universidad pasa por trascender y complementar lo administrativo-académico para pensar la formación integral y la participación activa, civilista y política de nuestros estudiantes universitarios con discapacidad y, por supuesto, la transformación de los contextos y sus barreras.

Bibliografía

- Barton, L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. España: Ediciones Morata.
- Flóres, E., Montoya, J., & Suárez, D. (2009). Investigación-acción participativa en la educación latinoamericana. Un mapa de otra parte del mundo. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 14 (40), pp. 289-308.
- Yarza, A. (2009). Pedagogía, educación especial, museo y discapacidad. *Códice*, 20, pp. 9-11.

Entretejer la Uni y la Diversidad: proceso de acompañamiento intrainstitucional para concretar acciones en el tema discapacidad e inclusión social en la Universidad Nacional de Colombia

Aída del Pilar Becerra Becerra y Aleida Fernández Moreno

*«Cuando la Buena Educación no es suficiente,
la Creatividad es la única alternativa».*
Raúl Cuero, (2010).

Presentamos aquí la síntesis de un proceso titulado «Entretejer la universidad y la diversidad» que reunió a dos instancias de la Universidad Nacional de Colombia (en adelante UNAL), con el objetivo de avanzar sobre la producción escrita y en acciones institucionales para favorecer integración educativa, en la Universidad, de estudiantes «en situación de discapacidad». Los hilos temáticos entretejidos en esta experiencia son presentados en tres apartados. El primero se denomina «Urdimbre del proceso», da cuenta de cómo se configuró y en qué consistió el proceso de acompañamiento. El segundo apartado «Develando universos discursivos» muestra objetivos y estrategias, ampliando la dimensión de trabajo grupal. Como tercer apartado se presenta «Cinco aprendizajes uni- diversos».

Conscientes de que las realidades son construidas socialmente, siendo el actuar comprometido la vía en la que las personas pueden transformarlas, invitamos a quienes lleguen estas líneas a seguir creyendo y creando nuevos horizontes polifónicos, policromáticos y multisensoriales, donde las diversidades se expresen en armonía en esta danza única que es la vida.

1. Urdimbre del proceso

Presentamos la siguiente urdimbre o estructura, en la que indagaremos el dónde, cuándo y con quiénes al tiempo que avanzamos en el para qué y el cómo se realizó el acompañamiento.

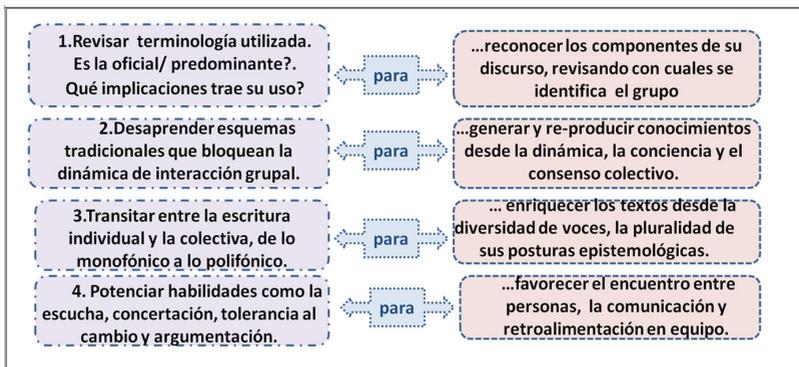
Durante el primer semestre de 2011 y al interior de una universidad pública (UNAL) una instancia administrativa, la Dirección Nacional de Bienestar Universitario (DNBU), solicitó a una instancia académica, la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social (MADIS), una asesoría ó consultoría para la fundamentación de los productos escritos por el equipo encargado del tema de inclusión social de la DNBU, grupo que en ese entonces se denominaba «Universidad y Diversidad» (en adelante UNID). Coherente con una postura no asistencialista, la instancia académica MADIS realizó una contrapropuesta: realizar un proceso de acompañamiento, consistente en *«una serie de estrategias que articulan la postura epistemológica con la metodológica, tendientes al empoderamiento y fortalecimiento de la capacidad de acción y autogestión de un colectivo. Se despliega frente a situaciones específicas, coyunturales, dentro de los procesos, como lo son las crisis, relevos generacionales, periodos de cambio y/o de evaluación»*. (Becerra, 2007). Proporcionando las herramientas académicas disponibles en la MADIS (como el acceso a referencias, información organizada, contactos, conexión directa con expertos, etc.) y con el objetivo de potencializar la coherencia interna de las acciones lideradas y la producción escrita del equipo UNID, se inició un intercambio de propuestas y reflexiones denominado «Entretejer la Uni y la Diversidad».

Se constituyeron así dos partes intervinientes en el proceso de acompañamiento: la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social «MADIS» (en adelante *instancia acompañante*) y el equipo UNID (en adelante *instancia acompañada*); reconociendo como base común los avances realizados durante casi 8 años en diferentes formas y por ambas instancias en materia de integración a la UNAL de estudiantes en «situación de discapacidad». La primera instancia, representada por una investigadora social egresada de la Maestría MADIS,

se encargó de diseñar un acompañamiento con el apoyo de la coordinadora académica y un maestrante de esa Maestría, y tomando como referente los aprendizajes canalizados en experiencias similares, desarrolladas en este campo por la instancia académica MADIS, conocidas en el medio académico como «Observatorios». La segunda instancia, estuvo integrada por un grupo de cuatro profesionales, asesores de la DNBU en el tema de inclusión educativa para población de estudiantes «en situación de discapacidad». Dentro de los perfiles humanos de esta instancia se encontraban dos profesionales de las ciencias humanas y dos de la salud, entre quienes había una persona sorda y una persona ciega.

Apostar al acompañamiento implicaba un cambio de paradigma. Asumir una postura crítica frente al orden hegemónico y sus esquemas «eficientistas» supuso múltiples retos y desafíos, como lo ilustra la siguiente tabla.

Esquema 1. Retos y desafíos en el cambio de paradigmas.



Con la decisión de tomar distancia de los modelos de trabajo jerárquico tradicionales y asumiendo el desafío de apostar tanto a la construcción conjunta como a la autocrítica en conexión al contexto concurrente, ambas instancia dinamizaron y dieron vida a un proceso de acompañamiento. Hecho que supuso «una posición respetuosa, de re-conocimiento entre pares como seres con capacidad de transformar sus vidas, relaciones y entornos. La visión que proyecta el acom-

pañamiento es la de una sociedad pluralista, polifónica, donde las múltiples voces puedan escucharse mutuamente, entrelazarse y cohesionarse para diseñar y potenciar, vivir, en comunidades más equitativas y humanas» (Becerra, 2011).

Y es que la transformación impulsada por el proceso de acompañamiento entretejió múltiples preguntas. ¿Redefinimos objetivos de trabajo?, ¿es nuestro discurso coherente con lo que pensamos?, ¿nuestras acciones ‘por la inclusión» pueden también propiciar exclusiones o resistencias? De esta manera concluimos que si bien revisar fundamentos, métodos y acciones demanda de una inversión «extra» de energía, en cuanto a que requiere disposición, tiempo para la discusión constructiva, para la reelaboración, ajuste o mejoramiento de documentos, es un esfuerzo necesario. No solo se gana coherencia interna en el grupo sino da profundidad a las acciones planteadas que trascienden a nivel de la comunidad ampliada.

Expuestas de esta manera en esta sección algunas características del acontecer del acompañamiento discurrido avanzaremos ahora sobre los objetivos, estrategias y productos que dieron identidad a este proceso intrainstitucional.

2. Develando universos discursivos

Siendo las estrategias de acompañamiento como hilillos entrelazados que forman un tejido/experiencia, presentamos en la siguiente una rejilla el esquema de diseño del entramado temático, elaborado por la instancia acompañante. A manera de ejemplo y por razones de espacio, haremos hincapié a continuación de la siguiente tabla, solo en la primera estrategia del primer objetivo de la síntesis: «Mandalas»⁴⁴

⁴⁴ Se denominó «Mandalas» a una serie de sesiones/talleres de trabajo reflexivo, creativo en el ambas instancias revisaban aspectos ‘problemáticos» dentro de la producción escrita de la instancia acompañada (definiciones, alcances, coherencia, factibilidad, etc) siguiendo la metodología sugerida por la instancia acompañante.

Tabla 1. Síntesis de Objetivos, Estrategias y Productos.

<i>Objetivo</i>	<i>Estrategias</i>	<i>Producto</i>
1. Revisar y ajustar producción escrita aportando argumentos, coherencia y consistencia conceptual	1. Sesiones de trabajo colectivo "Mandalas" 2. Trabajo indirecto revisión documentos. 3. Socialización y retroalimentación con instancias pertinentes	1. Documento reseña de insumos revisados. 2. Documento síntesis de las sesiones.
2. Consolidar un Estado del Arte del tema Accesibilidad en la UNAL.	4. Revisión de los catálogos en las bibliotecas de la Universidad Nacional Sede Bogotá. ***Aplicar estrategia 3.	3. Documento más anexos.
3. Seleccionar insumos útiles para el proceso de fundamentación teórica.	5. Revisión bibliografía disponible en MADIS. 6. Exploración de sitios web especializados. ***Aplicar estrategia 3.	4 y 5. Base de datos y documento digital
4. Avanzar sobre la gestión documental de algunos insumos del centro de documentación de la Maestría MADIS	7. Elaborar base de datos que sistematice los ítems relevantes al tema de concepciones sobre discapacidad. 8. Elaborar base de datos de audiovisuales que circula en el ciberespacio sobre Discapacidades e Inclusión Social	6 y 7. Base de datos y documento digital. 8. Desarrollo propuesta archivo virtual. (Becerra y Nairouz, 2011)

Fuente: Becerra (2011).

Un mandala hace referencia a un universo circular. Haciendo alusión a esta imagen, se obtuvo como producto de las sesiones de trabajo colectivo una serie de diversos «universos discursivos» o mandalas. Los elementos de discurso ó fractales de los mandalas que fueron develándose durante las trece sesiones de trabajo grupal, y a propósito de la presencia del binomio temático discapacidad e inclusión en la producción escrita de UNID, pusieron en evidencia supuestos epistemológicos y metodológicos, representaciones y prácticas sociales susceptibles de ser revisados para dar solidez, coherencia y soporte conceptual a los mismos. A manera de síntesis hemos reunido algunas de las reflexiones de estas sesiones en los siguientes tres fractales del proceso:

Esquema 2. Fractales del proceso.



- a) *Ser o no ser: el dilema de la nominación*: Revisando la forma en que nos referimos a nosotros y a «los otros», revisamos las concepciones sobre discapacidad. Etiquetas como ‘persona (con) discapacidad», «persona excluida», «persona sorda» (...), fueron puestas en cuestión durante las sesiones. ¿Te gusta que te llamen así? ¿Llamarías así a uno de tus seres queridos? Diversidad, (auto) discriminación, subjetividad, (pos) modernidad, dilema de la diferencia y complejidad, como constructos, se fueron articulando a estas reflexiones.
- b) *Universos discursivos y autoconciencia*. Realizando ejercicios comparativos, y de reconocimiento del discurso individual, grupal, académico e informal indagamos las correspondencias entre el sentir, pensar, hacer y decir respecto al tema de la discapacidad y la inclusión social. Ejercicios de libre asociación, de exploración de representaciones sociales y mapas conceptuales evocaron palabras, sensaciones, ideas y recuerdos. Esta suma de herramientas pretendió despertar conciencia sobre la forma y modo en que nos adherimos y replicamos en la vida diaria a ciertos discursos y prácticas sociales.
- c) *Historia, evolución y ciclos del proceso*: para este propósito ambas instancias trabajaron dinámicas como lluvias de ideas y líneas de tiempo. Para hacer más claro, por ejemplo, el proceso de retroalimentación previsto por el acompañamiento se identificaron cuatro momentos de la revisión de la producción escrita.

Se consideró i) revisar individualmente o por pares los insumos documentales, remarcando las partes problemáticas para la posterior discusión y construcción grupal, ii) discutir en la sesión de grupo aspectos de forma y fondo, dejando registro escrito y compartiendo a posteriori los puntos problemáticos ó que más llamaron la atención, y iii) generar una nueva versión según estrategias de producción concretadas por ambas instancias y vi) retroalimentar y ajustar insumos en grupo. Luego de transcurrido el ciclo, el siguiente paso fue continuar avanzando en la espiral con la misma dinámica haciendo mayor o menor énfasis en la(s) parte(s) del ciclo que el grupo considerada pertinente, ó tomar un nuevo producto escrito para su revisión.

Desplegadas por medio del acompañamiento algunas alternativas creativas para abordar el dilema de la nominación, para la identificación de universos discursivos y el reconocimiento de los ciclos propios de la evolución del proceso, se hizo posible un fluir, un "ir y volver" entre ideas, argumentos y (des) acuerdos sin perder de vista los objetivos del proceso. Con la mirada atenta en cuanto sentimos y expresamos, nuestro ser y hacer, fue posible avanzar hacia un cambio de paradigma, atendiendo a nuestras concepciones sobre discapacidad.

3. Cinco aprendizajes Uni-diversos.

Expuestas algunas lecciones aprendidas en las dos secciones anteriores, desplegamos ahora como tercer elemento estas reflexiones. En esta apuesta por reconocer el universo diverso que cada persona es aprendimos la importancia de:

- a) *Transformar desde adentro*. La retroalimentación de la misma comunidad académica universitaria da fuerza, respaldo y sentido de realidad a aquellas acciones, productos y reflexiones que la involucran. Por ello hacer presencia en espacios internos, cátedras y jornadas, por una parte, en políticas institucionales y acciones programáticas, por la otra, se plantea como una estrategia de cambio desde la misma comunidad universitaria. Así mismo interconectar el tema al interior de

programas curriculares de pre y postgrado redundará en la formación de nuevas generaciones que den paso a acciones comprometidas con la construcción de un mundo para tod@s. Producto y muestra de la suma de esfuerzos por concretar la inclusión educativa en políticas institucionales fue la consolidación del Acuerdo No. 036 de 2012⁴⁵ de la UNAL.

- b) *Soñar en compañía es crear realidades.* Es importante buscar pares que quieran avanzar en colectivo hacia el cambio, en este caso, el bienestar y la integración de las personas «en situación de discapacidad» en el ámbito social universitario. Para crear en compañía es necesario construir una base conceptual común, que permita el diálogo y de soporte a nuestras prácticas y discursos. Ejemplo concreto de ello fue el aporte que desde *Entretejer la Uni y la Diversidad* se hizo con la consolidación de un Estado del Arte sobre el tema de accesibilidad, (ver Objetivo 2, Tabla 1) apoyando un proyecto de accesibilidad a nivel de las 7 sedes de la UNAL, vinculado a la DNBU. En la actualidad este proceso de está en proceso de materializarse en cambios de infraestructura en la UNAL.
- c) *Encontrar un lugar en el mundo... para la interacción.* Cuando se realizan acciones «en favor de personas con discapacidad» es importante no olvidar que sea cual fuera la posición que se ostente (funcionario, asesor, académico) se está representando a un colectivo de personas, y que su opinión sobre la forma en que se realizan las acciones que les involucran es fundamental. Procurar espacios para la interacción de retroalimentación de «tu a tu» con la comunidad interesada derivará ideas/semilla de acciones basadas en realidades concretas. Muestra de ello fue la realización por el ahora «Programa de inclusión y Discapacidad», sede Bogotá, de el «Primer Foro de Inclusión

⁴⁵ Acuerdo 036 de 2012 (Acta 01 del 21 de Febrero) «Por el cual se establece la política institucional para la inclusión educativa de las personas con discapacidad en la Universidad Nacional de Colombia». Disponible en: <http://www.legal.unal.edu.co/sisjurun/normas/Norma1.jsp?i=46769>

Educativa Bienestar U.N. *Educación superior inclusiva: Miradas, actores, realidades y acciones*», en Octubre del 2012.

- d) *Entretejer (se) con otros universos*. De las reflexiones derivadas del binomio temático ‘discapacidad e inclusión social’ se pueden generar interesantes diálogos con otros colectivos, entretendiendo perspectivas con enfoques identitarios, con implicaciones sociopolíticas y culturales, como lo son el género, la raza, la migración, la orientación sexual y de etnicidad. Estos diálogos posibilitan puntos de encuentro entre unas y otras realidades/universos ampliando reflexiones; por ejemplo, frente a la existencia de diferentes barreras hacia quienes se ven, se mueven o se expresan de forma diferente a la predominante: impuesta socioculturalmente como «normal». Hoy en día la UNAL con sus programas de Maestría en Discapacidad e Inclusión Social y la Escuela de Estudios de Género participa en el proyecto MISEAL, que incorpora las medidas de inclusión social y equidad en instituciones de educación superior en América Latina. Se proyecta la participación en este espacio de todos los equipos de inclusión, ahora constituidos en todas las sedes de la UNAL.
- e) *Abrir las alas*. Al pensar en lo que hacemos y cómo lo hacemos, lo que decimos y cómo lo decimos iniciamos un cambio, abrimos las alas a un pensar y actuar más consciente. Transitar hacia un cambio de paradigma no es algo sencillo, superficial ni breve y puede generar crisis, tensiones y resistencias a todo nivel al abordar lo que desconocemos. Sin embargo querer ir y ver más allá es un paso inevitable y necesario para el desarrollo de nuevas ideas. Muestra de esos tránsitos es el apoyo que desde la sede Bogotá se presta a los grupos de integración educativa creados recientemente otras sedes de la UNAL.

Hasta aquí y a manera de síntesis, quedan expuestos algunos elementos constitutivos, reflexiones y aprendizajes surgidos en el proceso acompañamiento denominado «Entretejer la Uni y la Diversidad». Invitamos a quienes quieran seguir propiciando el cambio generando espacios de encuentro entre universos libres, únicos y diversos. Con la intención de sumarnos a otras experiencias transformadoras de las realidades académicas y vitales, presentamos este texto.

Bibliografía

- Becerra, A (2011). Entretejer Universidad y Diversidad. Reporte de actividades. Documento interno de la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social. Universidad Nacional de Colombia.
- Becerra, A (2007). El acompañamiento como estrategia emancipadora. En: Méndez, Zapata, Becerra y otros (2007). Estrategias de Acompañamiento a Procesos de Organización de Hombres y Mujeres en Situación de Discapacidad. ISBN: 979-958-701-893-5 ed: Editora Guadalupe Ltda. (Bogotá).
- Cuero, R (2010). La creatividad, un imperativo en la educación. Disponible en: <http://www.scribd.com/doc/32341770/Conferencia-Dr-Raul-Cuero-a-maestros-prensa-Escuela-2010>

Transición de la educación media a la educación superior y/o la vida laboral: una perspectiva sorda

Francy Buitrago Monsalve, Merary Cortés Marulanda, Anderson Gallego Pineda, Natali López Franco, Milena, Mira Hernández, Eliana Portillo Andrade, Laura Rojas García y Sandra Lucía Sánchez.

Introducción

El presente artículo pretende contribuir en el abordaje del análisis cualitativo, de la información que fue recolectada durante la investigación, con un grupo poblacional de estudiantes Sordos usuarios de Lengua de Señas colombiana, en proceso de transición entre la educación media, la vida laboral y/o la educación superior. Para tal cometido, se llevaron a cabo indagaciones previas, tanto a nivel teórico como práctico, con respecto a la temática de orientación vocacional y proyecto de vida, diseñando así un trabajo de campo, que finalmente concluyó en una propuesta pedagógico-formativa que permitió fortalecer el proyecto de vida de los jóvenes Sordos.

En Antioquia – Colombia, el Grupo de Estudios e Investigaciones Sobre Educación Especial (GRESEE) de la Universidad de Antioquia, ha desarrollado varios proyectos de investigación en la línea de co-

municación, lenguas e identidades⁴⁶, desde los cuales se ha cuestionado sobre la ausencia de la comunidad Sorda dentro de procesos de formación superior, y ha analizado las condiciones institucionales para su inclusión desde el reconocimiento de las diferencias lingüísticas y culturales de dicha comunidad.

Con miras a la inclusión en la educación superior y el ámbito laboral de las personas Sordas, surgió el Proyecto de Investigación «Transición de la educación media a la educación superior y/o vida laboral: una perspectiva sorda» presentado por 8 estudiantes de Licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Antioquia; que pretendió indagar sobre la situación de algunas personas Sordas egresadas de la educación media y la articulación entre esta y la educación superior, con relación a la inclusión educativa de la comunidad Sorda.

Metodología

Inicialmente se indagó la situación educativa y laboral que experimentaba un grupo de egresados Sordos de la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur⁴⁷. A partir de los hallazgos fue

⁴⁶ Desde el año 2005, el Grupo de Estudios e Investigaciones Sobre Educación Especial GRESEE, viene desarrollando diversas investigaciones en la línea de Comunicación, lenguas e identidades: Medina, E., Mejía, I., Ramírez, M., Rendón, L & Tobón, A. (2006-2008). Sueño de oportunidades: Acceso a la Educación Superior para personas Sordas (informe de investigación presentado al Comité para el Desarrollo de la Investigación-CODI). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Clavijo, S., Franco, L., Gonzales, J., Monsalve, E., Ramírez, B., Orozco, C & Vasquez, N., (2007). La ausencia de las personas sordas en la Universidad de Antioquia: una aproximación desde las representaciones sociales. (monografía de investigación). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Buitrago, F., Lopez, N., Portillo, I., Cortez, M., Sanchez, S., Gallego, A., Rojas, L & Mira, M. (2011). Transición de la Educación Media a la Educación Superior y/o Vida Laboral: una perspectiva Sorda (monografía de investigación). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

⁴⁷ Institución Educativa Francisco Luis Hernández – Antes llamado Colegio de ciegos y sordos (CIESOR), ubicado en el municipio de Medellín. La institución fue creada en 1925 y en la actualidad es única institución oficial en el municipio especializada en la educación y formación de Sordos, desde un enfoque bilingüe intercultural, y desde la educación de invidentes.



necesario analizar los procesos en la educación media, con la participación de estudiantes Sordos del grado undécimo de la Institución, por medio de la realización de talleres de orientación vocacional, entrevistas a docentes y directivos docentes, talleres con maestros y padres de familia y apoyo individual en orientación vocacional. Finalmente, se propuso a la institución un programa de orientación vocacional para articularlo e implementarlo en el plan de estudios, específicamente en el área de emprendimiento.

Resultados

En un primer momento, se encontró que muchas de las personas Sordas egresadas de la educación media, estaban desempeñando labores del hogar, oficios manuales y una pequeña minoría había logrado ingresar a estudios técnicos y tecnológicos en la educación pública. También fue evidente la desmotivación y desorientación al egresar del bachillerato, demostrando resignación frente a las alternativas ocupacionales.

Esta primera indagación, generó el cuestionamiento por los procesos de formación que reciben los jóvenes Sordos en la educación media con relación a su orientación vocacional, ya que los resultados reflejaron que desconocían los contextos y oportunidades educativas y laborales en la ciudad de Medellín y Colombia, además, a ello se le sumaba la poca claridad frente al desarrollo del proyecto de vida y los bajos procesos de formación académica, influyendo esto en la dificultad para el ingreso a la educación superior y la ubicación laboral.

Por otra parte, se encontró que en el sistema educativo Colombiano, específicamente en el municipio de Medellín, existe desarticulación entre la educación media y la educación superior, vacíos en la formación académica y poca orientación sobre los mecanismos para la realización del proyecto de vida. Esta situación genera, por una parte desinformación de los jóvenes frente a su futuro, y por otra, poca preparación y competencia en el uso de la lengua escrita y habilidades comunicativas. A ello se le suman factores como bajos recursos económicos, falta de apoyo familiar y falencias en adaptaciones para las pruebas de cualificación del Instituto Colombiano para el Fomento de la

Educación Superior – ICFES, actualmente conocidas como pruebas saber 11 y exámenes de admisión para las universidades.

En cuanto a la cosmovisión de los estudiantes Sordos, se encontró que la mayoría atribuyen la responsabilidad frente a su realidad laboral y académica, a la no adaptación del medio a las características particulares de la comunidad Sorda y dejan de lado la corresponsabilidad sobre la participación, la competencia académica y el empoderamiento sobre su propio proceso.

Conclusiones

Se vislumbra la orientación vocacional como una estrategia que favorece la construcción del proyecto de vida, la articulación entre la educación media y los procesos académicos siguientes, por ende, el acceso e inclusión en la educación superior y/o en la actividad laboral; permitiéndole al estudiante Sordo conocer la realidad contextual, ampliando sus perspectivas y delimitando su actuar al motivar la toma de decisiones conscientes y acordes a sus deseos, expectativas, características y necesidades.

La propuesta de orientación vocacional busca informar y transformar la concepción de la comunidad Sorda sobre los procesos, dinámicas e implicaciones de la Educación Superior, y así movilizar acciones (a partir de la autoreflexión y reflexión colectiva) para la realización personal del joven Sordo y la participación de la comunidad en la construcción y búsqueda de su inclusión educativa y social.

El proceso de orientación vocacional dirigido a personas Sordas debe tener en cuenta la perspectiva socioantropológica⁴⁸; partir del

⁴⁸ Anteriormente, las personas Sordas fueron objeto de tratamientos y prácticas que buscaban corregir la anormalidad, es decir, buscaban que los Sordos hablaran como lo hacían las personas oyentes y, por consiguiente, les impedían hacer uso de la lengua de señas. Este paradigma llamado «Oralismo», actuaba bajo la concepción de medicalización o visión clínica de la sordera. A partir de la segunda mitad del siglo XX, se empezó a concebir a los Sordos no como sujetos enfermos o defectuosos, sino como sujetos diferentes de la mayoría, con diferencias a nivel lingüístico y social, transcurriendo a un nuevo paradigma socio-antropológico.

fortalecimiento de la identidad lingüística y cultural que les son propias, conocer sus formas de percepción y expresión, hacer accesible la información, y promover persistentemente la autoreflexión, la autogestión, el conocimiento de los derechos, deberes, oportunidades y el empoderamiento como grupo social, ya que a través de la profesionalización de sus miembros, se puede alcanzar la emancipación y desarrollo social, logrando resurgir de las culturas dominantes, reivindicando sus prácticas e identidad.

Para posibilitar el ingreso a la educación superior de personas Sordas, es necesario implementar estrategias desde la educación media que permitan articular el cambio de nivel educativo e incorporar estrategias de formación que den respuesta a las necesidades de la población.

Para las instituciones de educación superior, la tarea consiste en prepararse para abrir sus puertas a esta comunidad, desde acciones inclusivas que posibiliten el ingreso, permanencia y egreso exitoso, realizando adecuaciones en los procesos de admisión e información, generando las condiciones académicas y de bienestar apropiadas y que tengan en cuenta los aspectos culturales y comunicativos, que reivindiquen y den a conocer ante la comunidad educativa la identidad y potencialidades de la comunidad Sorda.

Bibliografía

- Bejarano, O. (2009). Ponencia. Aspectos de Inclusión de estudiantes Sordos en la educación superior. Presentada en evento de Ministerio de Educación Nacional. Instituto Nacional para Sordos. Educación Superior y discapacidad un camino hacia la inclusión social. Universidad de Nariño.
- Claros, R. (2009). La Inclusión de las Personas Sordas, como Grupo Étnico, en los Sistemas Educativos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (1), (pp. 63 – 75)
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994) Paradigmas que compiten en la investigación cualitativa. *Handbook of Qualitative Research*: Thousand Oaks, (pp. 113-145)
- Mariscal, A. y Rosas, A. (2004). *El nivel de educación secundaria, un espacio olvidado por la orientación vocacional*. Revista Mexicana de Orientación Educativa.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). Naturaleza de la investigación cualitativa. *Metodología de la Investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe. (pp. 32-36)
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). Proceso y fases de la investigación cualitativa. *Metodología de la Investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe. (pp. 61-77)



Programa de apoyo a estudiantes con discapacidad de la Universidad del Rosario. IncluSer

Rocío Molina Béjar

La educación es parte inherente al capital humano y un derecho básico. Es un soporte que tiene la sociedad para consolidar el sistema político democrático con suficientes garantías para todos. A pesar de la legislación y normatividad en discapacidad en Colombia, no se evidencia la aplicación real de las políticas de igualdad de oportunidades para esta población en los instituciones educativas.

La propuesta de trabajo cooperativo busca responder a vacíos existentes en materia de inclusión educativa en el escenario de la educación superior y la implementación de un Programa de Apoyo forma parte de la comprensión de esta problemática en el contexto universitario y contribuye al bienestar de los estudiantes con discapacidad, en términos de su admisión, permanencia, egreso y ubicación laboral.

Además de lo anterior es importante destacar los resultados obtenidos en el " Primer Seminario Regional sobre la integración de personas con discapacidad en la educación superior en América Latina y el Caribe llevada a cabo en Venezuela (2005) donde asistieron expertos de 14 países y se discutió " *la necesidad de diseñar planes estratégicos de acción que lleven a la practica la valoración*



de la diferencia y la diversidad, así como el respeto de la dignidad de las personas con discapacidad como principios inseparables de la comunidad educativa”.

En este foro se recomendó a los gobiernos latinoamericanos la inclusión de las personas con discapacidad, la accesibilidad y el desarrollo de la diversidad los cuales deben ser incorporados como criterios de evaluación y acreditación de instituciones y programas de educación superior.

Por lo anteriormente mencionado la Universidad del Rosario en cabeza de la Fonoaudióloga Rocío Molina Béjar egresada de la Universidad del Rosario y Magíster en Discapacidad e Inclusión social de la Universidad Nacional de Colombia, inicia su proyecto en el 2006 involucrando la temática de discapacidad e inclusión en el currículo educativo. En forma paralela inicia la profesora Molina con sus estudiantes pasantes, el diseño del programa debido al ingreso de dos estudiantes invidentes a los programas de Fisioterapia y Psicología respectivamente.

En noviembre de 2008 se hace realidad el Programa con la inauguración de la oficina asignada para su funcionamiento y con la entrega de la tecnología para personas invidentes como: computador, software Jaws, All- Reader (lector de pantalla), impresora Braille, grabadoras y algo que pareciera no estar pensado en las instituciones: tiempo en el plan de trabajo para la coordinadora de IncluSer. Inauguración presidida por el señor Vicerrector en su momento Dr. Jose Manuel Restrepo Abondano y el senador de la República y ponente de la ley 361 (ley de integración) Dr. Jairo Clopatoksky.

El Programa cumple con características indispensables tales, como el esquema de actividades interrelacionadas para alcanzar objetivos, en un tiempo y espacio determinado combinando trabajo organizado, aprovechamiento de recursos y coordinación de esfuerzos, de tal modo que sus efectos permanezcan en el tiempo y modifiquen una situación que afecta negativamente la vida de un grupo de personas, produciendo cambios favorables para su desarrollo.

Qué servicios ofrece



Población con discapacidad: estudiantes y profesores.

Se presenta a continuación una tabla descriptiva de la población aclarando que no son los datos exactos .Se continúa la caracterización y registro en las tres sedes de la Universidad.

Estudiantes	Discapacidad	Programa que cursa
1	Visual. Persona ciega	Fisioterapia
1	Visual. Persona ciega	Psicología
2	Visual. Persona ciega	Jurisprudencia
2	Movilidad reducida. En silla de ruedas	Administración
1	Auditiva. Usuaría de lengua de señas	Psicología
1	Física. Movilidad reducida. En Muletas	Fisioterapia
1	Física. Movilidad reducida. Displasia	Terapia Ocupacional
Profesores	Discapacidad	Asignatura que dicta
1	Visual	Lectura Braille
1	Auditivo. Usuario de lengua de señas	Introducción a la lengua de señas. Lengua de señas I - II
1	Física. Movilidad reducida	Ciencias Naturales

Impacto

IncluSer se enmarca dentro de un programa que logre ampliar la visión de inclusión y no se reduzca a una instancia física. Es así como los resultados obtenidos apuntan desde lo *académico, investigativo y de extensión* como funciones sustantivas de la Universidad

En lo primero, se encuentran las asignaturas que orientan la nueva concepción de discapacidad, los modelos de rehabilitación y por sobre todo la participación y desarrollo social de las personas. Se une a ello las jornadas de sensibilización para la comunidad en general en las tres sedes. Además se realiza capacitación a profesores con entidades del Estado: Instituto Nacional para ciegos INCI, Instituto Nacional para sordos INSOR y el Ministerio Nacional de Educación también hace presencia.

En lo segundo, lidera en el Grupo de Investigación de Rehabilitación e Integración de la Persona con Discapacidad dentro de la Línea Discapacidad y Sociedad, los proyectos de investigación formativa y formal en la temática y las publicaciones dan cuenta de ello.

En la tercera función se reconoce IncluSer en la comunidad nacional e internacional siendo miembro fundador de la Red Colombiana de Universidades por la Discapacidad y de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos. Es invitada a presentar la experiencia a nivel nacional e internacional.

Se suma a los resultados anteriores los específicos en **Accesibilidad**.

Reconociendo que este término alude a señalización, tecnología, comunicación y movilidad el Programa IncluSer presenta nuevos desarrollos y adaptaciones para los estudiantes:

- Formato de registro para caracterizar a los estudiantes que ingresan
- Plegable informativo de la Universidad en Braille
- Proceso de admisiones adaptado.
- Tecnología de punta que mejora la calidad de vida de los estudiantes: Programa Jaws, lector de pantalla All- Reader, y la impresora en Braille.
- Biblioteca adaptada: Programa Jaws en los computadores de la biblioteca.



- Señalización total en Braille de una de las sedes de la Universidad.
- En Comunicaciones se inicia el diseño de la página accesible en la plataforma de la Universidad.
- Video informativo sobre IncluSer en la plataforma con Closed Caption.
- Trabajo con los coordinadores de actividades deportivas

Es así que en el poco tiempo de trabajo de IncluSer, se ha generado una cultura dentro de la Universidad, de apertura, solidaridad y aceptación del otro. Los estudiantes se sienten apoyados y más que eso reconocidos en igualdad de oportunidades.

Resulta entonces perentorio sentar un precedente institucional en relación con la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad. Es desde luego un compromiso colectivo que debe incorporar los esfuerzos de las directivas y entes administrativos, los estudiantes y el cuerpo docente de la Universidad.

De otra Universidad con la discapacidad: de lo cotidiano y lo estructural⁴⁹

Alexander Yarza de los Ríos

A mi juicio, cultivar la capacidad de reflexión y pensamiento crítico es fundamental para mantener la democracia con vida y en estado de alerta [...] Y la facultad de imaginar la experiencia del otro debe enriquecerse y pulirse si queremos guardar alguna esperanza de sostener la dignidad de ciertas instituciones [como la Universidad].

Martha C. Nussbaum, 2010

Sin ánimo de lucro. P. 29-30

1. Movimiento social por la educación superior en Colombia y América Latina

Los tiempos actuales son de cambio y de crisis. Tenemos un modelo de sociedad que se agota, que ingresa en una agudización de las crisis y que afecta las condiciones de vida de todas las personas. Cambio y crisis que nos debe poner a pensar sobre nuestra responsabilidad colectiva sobre el presente que vivimos, pero ante todo por el

⁴⁹ Capítulo con reflexiones asociadas a la movilización social-académica y a mi trabajo como asesor en la investigación: *Del asistencialismo a la formación política en las personas en situación de discapacidad: un asunto de la participación en la educación superior* (Pequeño proyecto, Facultad de Educación, 2012). El equipo de investigación está conformado por los siguientes estudiantes de pregrado: Investigador principal, Henry Alberto Rojas, coinvestigadores Simón Montoya, Jhuranny López David, Claudia Durley Ortiz y Leidy Johana Cardona Valencia identificada.

mundo que queremos vivir y heredarle a las nuevas generaciones. La educación se encuentra en el centro de la crisis y del cambio.

En América Latina y Colombia, el año 2011 presenció el surgimiento de las voces, cuerpos y movimientos estudiantiles, profesoraes y ciudadanos defendiendo la educación, desde la educación de párvulos o primera infancia hasta la educación superior. Desde la Universidad de Antioquia (en Colombia), se acompañó un proceso de reflexión, debate y movilización social por la educación superior pública, pluralista y democrática, que incorporase la diversidad, desde una perspectiva de derechos, intercultural e integral, desde donde se visibilicen las problemáticas, enfoques y alternativas para una educación superior que acoja hospitalariamente la discapacidad y las personas/colectivos con discapacidad. Las siguientes reflexiones, se enmarcan en el mencionado proceso, desde mi lugar político de activista y lugar de enunciación-académica en tanto investigador.

2. De lo cotidiano

Los paisajes arquitectónicos de la mayoría de las instituciones de educación superior en Colombia son una plétora de obstáculos y barreras. Los mecanismos y pruebas de ingreso y admisión, siguen estando pensadas para el «ciudadano promedio», sobre el supuesto de eterna normalidad: aquel que oye, ve, habla el castellano, etc. La vida institucional, por su parte, genera las condiciones óptimas para producir la deserción, en cualquiera de sus formas, a los pocos ciudadanos con discapacidad, que logran acceder al sistema de educación superior.

Pero más allá de estas realidades y dinámicas básicas, todavía continúan intactos los saberes, las metodologías y los lenguajes de los distintos campos de saber y profesiones en las que se pueden formar y profesionalizarse los sujetos con discapacidad. La formación del profesorado y de la comunidad universitaria es insuficiente; los sistemas de comunicación alternativos o aumentativos son un lujo y escasean; las trayectorias de flexibilización curricular son mínimas; los conocimientos de la discapacidad, si acaso, se restringen a «los expertos».

Históricamente, existe una prefiguración formativa para las personas con discapacidad a las artes, oficios y técnicas como opción inmediata, viable y rentable (desde la relación costo-beneficio y utilidad social de la inversión). No obstante, continuamos pensando y creyendo, de la mano de las Convenciones internacionales y de la ética de la hospitalidad, que es necesario, urgente y posible, ampliar la cobertura y la calidad de su educación superior (tanto en pregrado como en posgrado), pensando las articulaciones con los procesos inclusión y equidad en la educación básica y media y con la inclusión socio-laboral, en el marco de los procesos de desarrollo económico, político y cultural del país.

El lenguaje oficial de las reformas a la educación superior (en Colombia y América Latina), todavía se encuentra regido por una lógica naturalizada y normalizadora que obvia, desconoce o invisibiliza el saber construido sobre una universidad accesible e inclusiva. En Colombia, se evidenció en el Proyecto de Ley 112 (que reformaba la Ley 30 de 1992, reguladora de la Educación Superior). A lo sumo, la inclusión de las personas con discapacidad (y otros grupos poblaciones), se miró como un subtema del bienestar. En las versiones 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.

A pesar de esta situación (de las ausencias, de lo posible y de lo normativamente previsto), la cotidianidad de los estudiantes universitarios con discapacidad, deberá visibilizarse en su pluralidad, desde la singularidad de la vida, los contextos y los saberes, analizando dicha cotidianidad desde una perspectiva compleja y multifactorial. De igual forma, lo cotidiano tiene la potencia de mostrar alternativas creativas impensadas desde las miradas generalistas sobre la inclusión en la Universidad, rebasando los constantes intentos de estandarización (propios de la *lógica gerencialista* que imperan en la educación inclusiva de las escuelas primarias y secundarias).

La mirada sobre *la cotidianidad*, desde los estudios etnográficos, fenomenológicos, biográfico-narrativos o historia oral (por ejemplo) desde abajo hacia arriba y los lados, conectándolo y comparándolo con las múltiples experiencias, en diversas instituciones y regiones del país y de América Latina, nos pudiera mostrar (entre otros ele-

mentos): a) la microplítica de las relaciones pedagógicas, sociales y culturales en la educación superior; b) las modalidades de inclusión y exclusión que se activan a lo largo de la formación integral; c) las dinámicas movibles de los contextos (con sus barreras y facilitadores); d) las significaciones, sentidos, tensiones y contradicciones en la comunidad universitaria a propósito de los procesos de inclusión.

Más allá de los grades discursos sobre las normativas, sobre el deber ser o los principios, estamos en un momento donde podría producirse un arribo a la *singularidad de las vidas* de los sujetos con discapacidad que habitan la Universidad por un momento de su existencia. En la mirada microfísica sobre la vida, sus relaciones, sus condicionamientos, sus desenvolvimientos, etc., aparecerán, sin duda alguna, las políticas, discursos, sistemas representacionales, prácticas y problemáticas que debemos seguir analizando, pensando, estudiando y combatiendo con la investigación acción-colaboración y con la militancia pedagógica universitaria (evocando una vieja imagen del pedagogo Celestin Freinet). Desde lo cotidiano se verá, pues, lo estructural.

3. De lo estructural

Desde 2007 se viene discutiendo en el país sobre inclusión y diversidad, a partir del liderazgo y convocatoria de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) y del Ministerio de Educación Nacional (MEN), con la participación de universidades estatales y privadas. Pero, con anterioridad, se encuentran experiencias, proyectos y programas en distintas universidades del país que han implicado cierto cuestionamiento a la «normalidad» de la educación superior. En la reforma a la educación superior en Colombia (2011), pareciera que no existe una retroalimentación entre este proceso, en el que hemos participado asiduamente en los Foros internacionales y regionales, en las mesas de trabajo y en los aportes a lo lineamientos nacionales para la educación superior inclusiva e intercultural (2009 y 2010).

Desde una mirada amplia sobre la diversidad en la educación superior, los lenguajes oficiales que subyacen a la reforma universitaria, invisibilizan los lenguajes, problematizaciones específicas y al-

ternativas de trabajo que se han puesto en el escenario en el último lustro: *por un lado*, la accesibilidad física, a la información y el conocimiento, la disminución de barreras, 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.

De otro lado, las discusiones y alternativas diferenciales sobre discapacidad y educación superior, parece que analizan tímida o superficialmente las problemáticas estructurales del sistema de educación superior, tanto como los debates sobre financiamiento, autonomía universitaria o procesos de evaluación-acreditación omiten las consideraciones sobre las poblaciones diversas, especialmente aquellas socialmente construidas y ubicadas en una situación de discapacidad. 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.

Lo estructural, sin duda alguna, funciona como determinante o condicionante de las limitaciones o posibilidades de accesibilidad, adaptabilidad, transformación y reinención de las cotidianidades en la educación superior. Por tanto, debemos pensar y recrear las complejas relaciones entre el desfinanciamiento, las estrategias de acceso a la información o arquitectónicas o los centros de recursos institucionales; entre la autonomía universitaria y la materialización de los derechos de las personas con discapacidad; entre la formación generalista disciplinar del profesorado, los procesos de construcción didáctica y las lógicas de las ciencias, disciplinas, profesiones y artes; entre las políticas de estandarización, la evaluación y la pluralización de los lenguajes, saberes y trayectorias académicas; entre la democracia universitaria, los espacios y mecanismos de participación y los procesos de autodeterminación de los colectivos y sujetos con discapacidad.

En breves palabras, insuficientes por supuesto, lo estructural atiende a tres planos de afectación al momento de pensar la educación supe-

rior y la discapacidad: 1. Los procesos históricos de invisibilización, deficitación y reduccionismo de la subjetividad cognoscente, política y creativa dirigida a los sujetos/colectivos con discapacidad. Uno de los efectos estructurales del asistencialismo (institucional, profesional, materno-paternal, etc.) consiste en desplegar las imposibilidades de reinención de la subjetividad (individual o colectiva), en función de una relación constructiva con la sociedad. Más allá de ser beneficiarios, se puede ser constructores de sociedad, inventores de mundos, transformador de realidades locales y situadas. Con el nuevo escenario de la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas, ha emergido un nuevo momento histórico que puede aprovecharse para generar una ruptura con el reduccionismo estructural de la subjetividad de las personas/colectivos con discapacidad (aunque tiene sus raíces unas décadas atrás). 2. Las lógicas empresariales y gerencialistas de la Universidad mercantil/mercancía y los lenguajes oficiales educativos sobre la acreditación/estandarización, con los efectos sobre la evaluación comparativa de las instituciones, los programas, docentes y estudiantes; sobre las estrategias de financiamiento privatizador y relacionamiento priorizado de la Universidad con la sociedad desde el mercado; sobre las estrategias eficientes y eficaces en los procesos de formación, instrucción y enseñanza; sobre el desmantelamiento de las políticas de bienestar integral; entre otros. La Universidad mercancía/mercantil cede terreno y desplaza el proyecto político educativa de Universidad social-intercultural que se debate en América Latina, desde las comunidades indígenas, los procesos populares y sociales, que defienden otra educación y otro mundo posible. Finalmente (pero no menos importante), 3. Las maquinarias sociales de exclusión educativa, cultural, política, laboral y social que anteceden a las posibilidades de ingreso de las personas con discapacidad a la educación superior, implicando una superposición de factores de exclusión, discriminación y desventaja social que en la actualidad se tienden a su agudización por la crisis social y financiera del «Primer Mundo».

En el fondo, el Ministerio de Educación Nacional colombiano no resuelve la problemática de la exclusión/inclusión con el conjunto de

medidas que se dispondrían en la reforma a la educación superior. Al contrario, agudiza las condiciones estructurales de inequidad en la distribución de los conocimientos y saberes (de capitales culturales y económicos) y, obviamente, genera mayores situaciones de desigualdad, marginalidad y expulsión de los circuitos sociales de producción de conocimiento, pero también de transformación general de la sociedad.

La educación superior sin diversidad o diferencia, sin discapacidad, sin interculturalidad o transculturalidad, corre el riesgo de tornarse un espacio vacío, monótono, normalizante y homogéneo. Y allí, la confluencia de lo universal con la diversidad se estandariza hasta el punto de intentar borrar nuestra singularidad. Nuestra ventaja, nuestro margen de resistencia consiste en que esto casi nunca sucede... siempre lo pequeño, lo minúsculo, lo alterado, lo anormalizado (visto en su cotidianidad microfísica) se levanta y puede instaurar una crítica voraz a la normalidad, en este caso, de esa temible «institución de educación superior normalizada/normalizante» (con ánimo de lucro). Por tanto, otra universidad con la discapacidad, viene de la mano de una reforma radical, democrática y emancipadora de la Universidad, como lo ha venido sosteniendo Boaventura de Sousa Santos (2005), en donde la relación entre la discapacidad y la educación superior, más que omitirse mutuamente, afirma la formabilidad 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.

Bibliografía

Martha C. N, *Sin ánimo de lucro*, Por qué la democracia necesita de las humanidades, Buenos Aires, Katz discusiones, 2010.

Boaventura De Sousa Santos, *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*, México, UNAM, 2005.

PANAMA

Relato de la Dirección de inclusión e Integración Universitaria. Universidad Tecnológica de Panamá

Miguel A. Critchlow J.

Las sociedades latinoamericanas presentan una composición altamente excluyente en perjuicios de amplios sectores populares. Esto implica que la gran mayoría de ciudadanos y ciudadanas, a lo largo y ancho de las Américas, tienen limitados el acceso al disfrute de los bienes y servicios sociales, situación que «obviamente», contribuye a multiplicar los niveles tanto de pobreza como de extrema pobreza.

«El desarrollo desligado del contexto humano o cultural es crecimiento sin alma. La plena prosperidad del desarrollo económico es parte de la cultura de un pueblo». *_Comisión Mundial sobre Cultura y Desarrollo, 1995*

En las sociedades multiculturales que surgen en Latinoamérica, los pueblos buscan poner fin a la marginalización y residencia en la periferia. En el caso de las poblaciones vulnerables en Latinoamérica, las políticas públicas y la investigación sobre pobreza han excluido considerablemente a la Población de Personas con Discapacidad PcD, los Adultos Mayores, la Segregación por Etnicidad e Indigenismo y la desigualdad por Género; por otro lado, las acciones de investigación y las políticas públicas para fomentar la inclusión de estas poblaciones vulnerables, han ignorado frecuentemente el impacto de la pobreza.

Panamá no escapa de esta realidad, ante nuestras condiciones favorables de posicionamiento geográfico y país de tránsito y servicio multimodal, ha desarrollado mayormente su economía hacia los sectores de comercio y servicio, desfavoreciendo el desarrollo de las áreas agropecuarias e industriales, siendo estas áreas estratégicas para beneficiar el desarrollo integral del país; dado que los sectores poblacionales altamente vulnerables y con grandes limitaciones sociales y de pobreza se concentran en las áreas rurales e indígenas.

La Declaración de Salamanca (España, 1994), se destaca el importante papel del Sistema de Educación Superior en el proceso de Inclusión, en sus tres funciones sustantivas (docencia, investigación y extensión) como generadora de cultura y constructora de conocimientos, capacidades y valores, formadora de profesionales y cuna de las ideas más avanzadas de transformación social. En el párrafo 48 se afirma que «A» las universidades corresponde un importante papel consultivo en la elaboración de prestaciones educativas especiales, en particular en relación con la investigación, la evaluación, la preparación de formadores de profesores y la elaboración de programas y materiales pedagógicos.

En el marco del desarrollo de la *Ilda. Conferencia Mundial de Educación Superior – CMES París 2009*, los integrantes de varias delegaciones de América Latina y el Caribe destacaron como el mayor logro de la Conferencia que se mantuviera el concepto de la educación superior como un bien público y un derecho humano fundamental, como se acordó en la Conferencia Regional de Educación Superior - CRES en octubre de 2008 en Cartagena - Colombia.

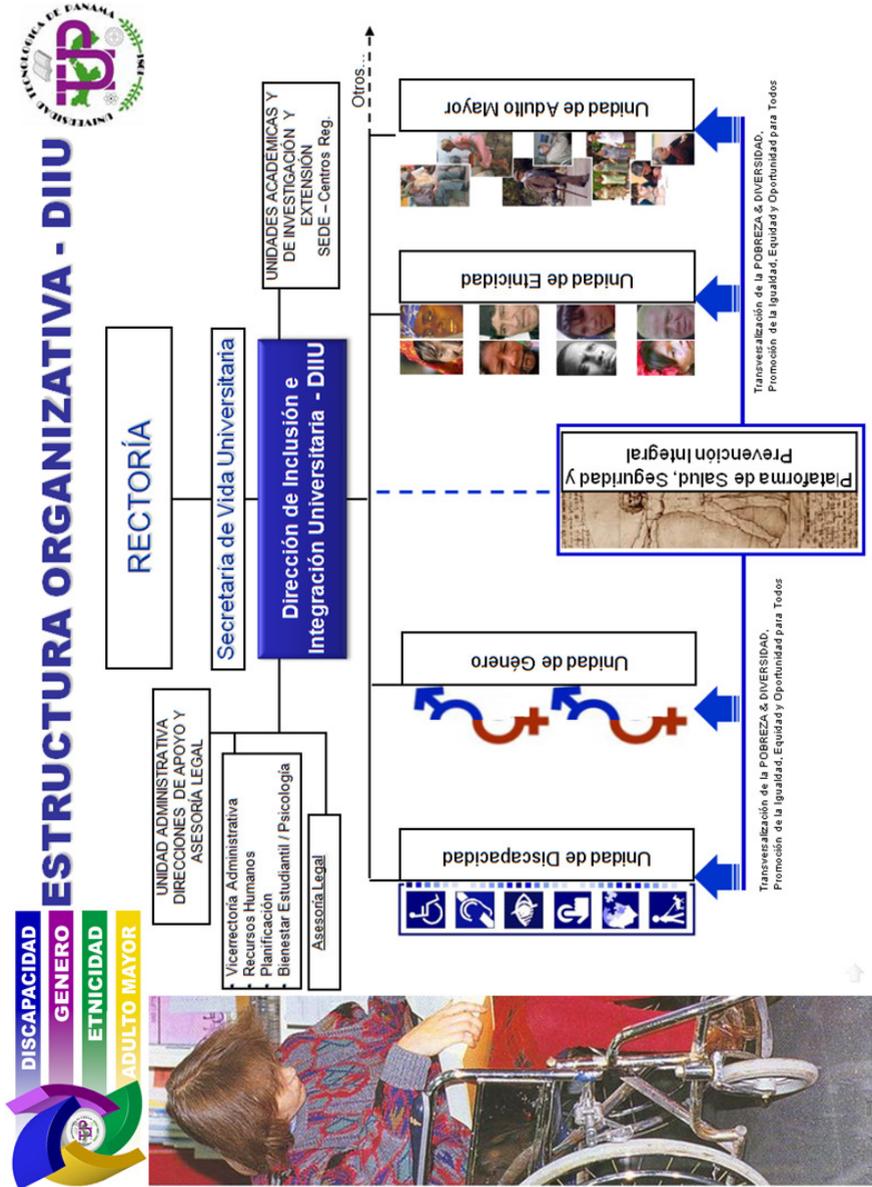
La Ing. Marcela Paredes de Vásquez RECTORA de la Universidad Tecnológica de Panamá – UTP, y presidenta del Concejo de Rectores de Panamá – periodo 2008 -2009, calificó como «excelente» el consenso que se logró para acordar la Declaración Final del CMES París 2009. Con su visión y gestión de liderazgo, interviene recalcando a todos los participantes del CMES «sobre el dinamismo y beligerancia que tenemos que imprimirle a las constantes transformaciones que enfrentan los sistemas de educación superior, las actualizaciones de las competencias académicas de docencia, investigación y las administrativas vinculadas a las acciones interinstitucionales de fortalecimiento del proceso de atención a la Diversidad cónsonas a las Políticas Sociales de los Estados».



La Universidad Tecnológica de Panamá para poder encarar con sapiencia la calidad en inclusión y accesibilidad humana de toda la población (estudiantes, docentes, administrativos, visitantes) y en especial las poblaciones de personas con necesidades especiales, que interactúan en los entornos universitarios, a través de las rutas e itinerarios de acceso, aulas de clases, laboratorios, talleres, áreas de recreación y de entretenimiento, entornos laborales de atención y servicios en general; establece en sus políticas y lineamientos estratégicos institucionales acciones prácticas de bienestar integral sostenibles que propician servicios y programas efectivos y eficientes, basados en modelos centrados en estándares y normativas de salud, seguridad y de prevención integral para todos, que han de permitir promover la integración, protagonismo e independencia de las poblaciones vulnerables como actores presenciales del proceso inclusivo.

A través de la creación de la Dirección de Inclusión e Integración Universitaria - DIIU, la Universidad Tecnológica de Panamá promueve el bienestar, participación y fortalecimiento de la calidad de vida de las Personas con Discapacidad, cuyos objetivos consisten en:

- Asesorar a la unidad Rectora Universitaria en promover la integración, autonomía y desarrollo personal de la poblaciones de personas vulnerables y con necesidades especiales (con discapacidad, adulto mayor, equidad de enero, etnicidad, pobreza, etc...), en el marco de los derechos humanos y en concordancia con las políticas públicas de desarrollo social.
- Fomentar institucionalmente la cultura de cohesión social, para asegurar el bienestar de todos sus miembros, en especial la población de personas vulnerables, minimizando las disparidades y evitando las polarizaciones.
- Servir de enlace entre las unidades universitarias internas y locales, las instituciones gubernamentales y empresariales con las organizaciones de la sociedad civil vinculadas a los temas de discapacidad, género, adulto mayor, etnicidad, la salud, seguridad y prevención integral entre otros...
- Transversalizar institucionalmente las políticas y acciones sociales nacionales e internacionales, con las vulnerabilidades de discapacidad y genero, que envuelvan las otras limitaciones de desigualdad social (vejez, etnicidad, pobreza, etc...).



En ese contexto de visión institucional de inclusión total, se refuerza el derecho de todos de tener acceso a la educación en condiciones de igualdad es un derecho sobre la base del reconocimiento de la diversidad humana.

LOS DESAFÍOS que presentan la Dirección de Inclusión e Integración Universitaria – DIU, se centran primordialmente en:

DESAFÍOS DE LA DIRECCIÓN DE INCLUSIÓN E INTEGRACIÓN UNIVERSITARIA - DIU
1- FOMENTAR CULTURA INSTITUCIONAL DE PAZ
2- LA CRECIENTE DESIGUALDAD
3- LA TRANSVERSALIZACIÓN CURRICULAR
4- LA ERRADICACIÓN DE LAS BARRERAS QUE ACENTÚAN LA DESIGUALDAD

1- Fomentar cultura institucional de paz: que se fundamente en orientar a los estamentos universitarios en hacer prevalecer los valores e ideales de una cultura de paz, la cual se basa en construir la paz en la mente de los hombres mediante la educación, el fortalecimiento de los valores éticos y morales, el reforzamiento de los niveles de empatía hacia los individuos con necesidades especiales, la cultura, las ciencias naturales y sociales, la comunicación como herramientas de transformación del mundo de la violencia a la paz, y que se ha de movilizar tras esa visión interinstitucional de calidad en acreditación para la Inclusión e Integración total en Educación Superior de los grupos vulnerables.

La Cultura de Paz ha sido propuesta como un nuevo paradigma tanto en la Estrategia a Plazo Medio de la UNESCO como en las resoluciones de la Asamblea General de las Naciones Unidas. Las universidades tienen varias responsabilidades distintivas y relacionadas; una de las principales es descubrir e impartir conocimiento mediante la investigación y la enseñanza y educar a profesionales para que se sirvan de ese conocimiento. «Donde hay Paz, hay Cultura - donde hay Cultura, hay Paz».

2- La creciente desigualdad: a pesar de los avances económicos que han tenido los países de la región, los estudios y análisis realiza-

dos han demostrado que la desigualdad continúa y que está relacionada con la baja productividad, los ingresos limitados y la poca oportunidad de participación de la ciudadanía en las actividades económicas y políticas, se sostiene la fórmula:

Crecimiento + Desarrollo = Desigualdad

La desigualdad en los ingresos tiene un impacto directo sobre las necesidades de educación y la manera como los sistemas educativos buscan satisfacerlas. Para ello desde 1996 la UNESCO ha motivado la educación para todos, con el objetivo de promover transformaciones en los sistemas educativos de manera que oriente sus esfuerzos a la enseñanza hacia el aprendizaje permanente de la autogestión del conocimiento, para iniciar la transición de las sociedades de la información a la sociedad del conocimiento.

3- La transversalización curricular: concienciar y sensibilizar a los estamentos universitarios (docentes, docentes y administrativos), hacia el ejercicio y desarrollo funcional de las buenas prácticas establecidas en las leyes y normativas globales de Derechos Humanos para las PcD, de acceso con igualdad a la educación... Ello exige para la UTP desarrollar las adecuaciones académicas curriculares complementarias y equiparables, haciendo partícipes a todos los estamentos universitarios en este proceso de bienestar para todos.

4- La erradicación de las barreras que acentúan la desigualdad: el control y la eliminación continúa de las barreras, a través del LA ACCESIBILIDAD cómo instrumento de integración.

Las condiciones sociales son las principales barreras que impiden la entrada de las personas con discapacidad física o sensorial a la Universidad. Las barreras arquitectónicas o estructurales condicionan a todo el conjunto de individuos que interactúan en los entornos (discapacitados y NO discapacitados).

- Arquitectónicas, urbanísticas y ambientales,
- de usabilidad de los productos y sistemas de productos,
- de información y comunicación en general.
- y las barreras conductuales y actitudinales.

EL TRATAMIENTO DE LA ACCESIBILIDAD CÓMO INSTRUMENTO DE INTEGRACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR visibiliza que las condiciones sociales son las principales barreras que impiden la



entrada de las Personas con Discapacidad a la Universidad. Las barreras arquitectónicas o estructurales condicionan a todo el conjunto de individuos que interactúan en los entornos (discapacitados y NO discapacitados).

Sobre las recientes maniobras de Calidad en Acreditación Universitaria en la Región, UNESCO – IESALC establece estrategias favorables tras su visión y misión de promoción de sistemas de aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior, hacia la cooperación más estrecha entre todos los Estados Miembros de la Región.

En observancia de la propuesta de «UNESCO – IESALC» sobre la necesidad de implementar un análisis de la calidad en inclusión y accesibilidad humana en las instituciones de Educación Superior como complemento estratégico integral de Calidad en Acreditación en Inclusión Universitaria, se elaboran estudios a nivel de todos los países de la región, sobre la temática de calidad inclusión y accesibilidad de la población de personas vulnerables en especial de las PcD en la Educación Superior, promoviendo a través de las DECLARACIONES acciones efectivas como el compromiso de los Estados en crear REDES de Instituciones de Educación Superior en la materia.

LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE DISCAPACIDAD EN PANAMÁ en materia de Inclusión en Educación vincula las proyecciones internacionales decretadas para los Instituciones de Educación Superior de la Región, siendo la SENADIS – Secretaría de Discapacidad de Panamá la encargada de desarrollar y ejecutar las acciones de inclusión total, que se visibilizan, analizan y ejecutan interinstitucionalmente a través del CONADIS – Consejo Consultivo Nacional de Discapacidad, a las Instituciones y Organismos No Gubernamentales encaminados a fomentar el bienestar social de las PcD.



5 GRANDES ESTRATÉGICAS GENERALES

**de Actuación de PANAMÁ para el logro
de la Integración Social de las Personas con Discapacidad**

- 1- Concienciación y Sensibilización
- 2- Adecuación y Aplicación de Normas Jurídicas
- 3- Equiparación de Oportunidades
- 4- Eliminación de Barreras (Arquitectónicas, Urbanísticas, de Transportes, comunicaciones e información)
- 5- Promoción de la Investigación en Innovación y Calidad.

Fuente: CONADIS – Consejo Consultivo Nacional para la Integración Social de las Personas con Discapacidad de Panamá.



Las investigaciones sociológicas a nivel global sobre estudiantes con discapacidades y con dificultades de aprendizaje, en su mayoría han excluido el sector de la Enseñanza Superior. Hoy día, todavía los gobiernos de distintos Estados desde el punto de vista del tratamiento de inclusión en educación de las PcD, se advierte enfáticamente que se limitan o centran en la escolarización obligatoria.

El sistema de Educación Inclusivo Panameño, está conformado por todos los niveles de enseñanza (el nivel Pre-escolar, Primaria, Pre-media y con poca intervención a nivel Terciaria), según ha sido establecido en la educación panameña, estas son las etapas en donde se debe informar las actitudes positivas hacia el aprendizaje significativo de los estudiantes de cualquier edad, condición social, diversidad étnica, de género, religión, postura política y condición de discapacidad. Durante los tramos iniciales de la educación se adquieren los repertorios básicos que habrán de facilitar el desarrollo de las facultades de imaginación, de raciocinio, sentido de la responsabilidad, y creatividad.



Actualmente Panamá ha alcanzado una notable expansión en los sistemas de los servicios educativos, sin embargo, en la educación primaria, no todos los niños, niñas y jóvenes tienen la misma oportu-

tunidad, la población que presenta algún tipo de discapacidad en la actualidad es atendida por el Instituto Panameño de Habilitación Especial – IPHE, el cual históricamente ha brindado los servicios educativos segregados con sus propias propuestas curriculares no reconocidas por el Ministerio de Educación y a pesar de haber iniciado desde varias décadas proyectos de integración, este proceso no se ha cumplido, reflejando una baja cobertura de educación educativa, cuyos retos que se persiguen en materia de inclusión educativa, apunta hacia una cultura educativa integral, que requiere de todo el apoyo organizacional del Estado, y además de la solidaridad y colaboración en todos los ámbitos de desarrollo de la Educación Inclusiva, para atender eficientemente esta demanda social.

Para reforzamiento integral de inclusión en el proceso de Educación Nacional se vinculan las estrategias internacionales promovidas a través de las Declaraciones internacionales promulgadas por UNESCO-IESALC – Instituto de Educación Superior y Discapacidad de América Latina y el Caribe, y la RED Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe de Discapacidad y Derechos Humanos, que mandatan a las Instituciones de Educación Superior el establecimiento en conjunto de REDES enmarcadas a estas proyecciones de Calidad en Inclusión Humana.



Por ende, la República de Panamá oficializa el establecimiento de la RED DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MATERIA DE DISCAPACIDAD Y DERECHOS HUMANOS DE PANAMÁ, cuyo lanzamiento se dio el día viernes 15 de junio de 2012, en donde el Director General de la Secretaría Nacional de Discapacidad SENADIS, Ramón Alemán Arias; entregó a represen-

tantes del Consejo de Rectores de Panamá, del Ministerio de Educación y como garante del proceso de Calidad a través de los lineamientos de Evaluación y Acreditación de las Universidades de Panamá - CONEAUPA, la Carta de Compromiso que oficializa la conformación de la Red.

Esta acción estratégica de tratamiento de la inclusión en Educación Superior garantiza el desarrollo integral (técnico y científico) de las medidas, procesos y ayudas técnicas que fortalecen la equiparación de oportunidades para que las Personas con Discapacidad requieran para acceso, permanencia y egreso profesional satisfactorio en la Educación Superior, incentivando a las Universidades a que desarrollen políticas inclusivas, programas con servicios de apoyo a los estudiantes con discapacidad en igualdad de condiciones, contando con iniciativas como eliminación de barreras arquitectónica, provisión de tecnologías, adaptaciones curriculares, contratación de personal idóneo (docentes especiales, interpretes en lengua de señas, entre otros); además de introducir contenidos del tema de la discapacidad en diferentes carreras y especialmente en la formación y actualización de las habilidades docentes.



Las acciones recientes de tratamiento del proceso de inclusión en Educación Superior en Panamá han sido vinculadas al mandato internacional de la Red, estableciendo a PANAMÁ como país anfitrión para el desarrollo del «5to. Congreso Internacional de Educación Superior, Discapacidad y Derechos Humanos – Visión y Acciones inclusivas para América Latina», siendo la Universidad Tecnológica de Panamá la Sede y organizadora del evento, con el auspicio la

Secretaría Nacional de Discapacidad – SENADIS, y la RED Interuniversitaria de Latinoamérica y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos, evento en el cual se presentarán conferencias magistrales, talleres y plenarios con expositores nacionales e internacionales de toda la región de América (Argentina, Chile, Uruguay, Brasil, Colombia, Cuba, Venezuela, Costa Rica, Nicaragua, Honduras, México, Estados Unidos, entre otros), sobre tres ejes temáticos: Tecnologías Asistidas, Derechos Humanos – Diversidad y Accesibilidad, con contenidos de suma importancia para el ámbito de la inclusión e integración de las Personas con Discapacidad en los entornos universitarios, científicos, profesionales del sector educativo, humanístico, de la salud, arquitectos, ingenieros, entre otros.



Adicionalmente este escenario del Congreso ha servido de marco para el desarrollo de la «5ta. Reunión de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos», permitiendo la concertación de las proyecciones de los países participantes a través de la promulgación de la Tercera DECLARA-

CIÓN Internacional, con la visión de desarrollar estrategias académicas que refuercen las buenas prácticas de inclusión e integración de las Personas con Discapacidad – PcD, a través de cambios profundos en las concepciones, actitudes y prácticas educativas para lograr que todos los alumnos y alumnas, sin ningún tipo de discriminación, tengan las mismas oportunidades de aprendizaje, desarrollen plenamente sus capacidades y participen en igualdad de condiciones.

URUGUAY

Accesibilidad e inclusión educativa en la Universidad de la República

Natalia Farías y Andrea Viera

Introducción

La Red Temática sobre Discapacidad (RETEDIS) de la Universidad de la República (UDELAR) se crea a mediados de 2008 por resolución del Consejo Directivo Central de la UDELAR.

Su origen se fundamenta en la comprensión de la discapacidad como una problemática compleja en la que confluyen diferentes conocimientos y prácticas disciplinarias y profesionales.

La Red tiene dentro de sus cometidos coordinar la enseñanza de grado y de posgrado y las actividades de extensión e investigación en las que intervenga la temática.

Por otra parte tiene por objetivos:

- a. Establecer el intercambio sistemático de conocimiento y experiencia producida en el campo de la discapacidad de las unidades académicas que integran la Red.
- b. Fortalecer el desarrollo de la integralidad de funciones de investigación, extensión y enseñanza en las diversas disciplinas que integran la Red, posibilitando el encuentro interdisciplinario para el abordaje de dichas funciones.

- c. Impulsar y promover la formación académica en la temática.
- d. Realizar acciones conjuntas con organismos especializados y de responsabilidad en la temática.
- e. Promover el vínculo de cooperación sistemática entre la Red académica y las organizaciones e instituciones de personas con discapacidad.
- f. Propender a que la Red académica se constituya en un referente para el desarrollo de acciones y políticas sociales inclusivas a nivel nacional.

A continuación nombramos las unidades académicas y estructuras de la UDELAR que integran la misma: Departamento de Servicio Social del Hospital de Clínicas; División Universitaria de la Salud; Escuela de Nutrición y Dietética; Escuela de Tecnología Médica; Facultad de Ciencias Sociales; Facultad de Derecho; Facultad de Ingeniería; Facultad de Medicina; Facultad de Odontología; Facultad de Psicología; Instituto de Educación Física; Licenciatura de Ciencias de la Comunicación; Servicio Central de Bienestar Universitario.

Una de las líneas de trabajo que nos hemos propuesto es la optimización de las políticas inclusivas de personas con discapacidad en la UDELAR.

Nos consta que varios Servicios de la UDELAR reciben en sus aulas personas con distintas discapacidades, sin embargo no se contaba hasta el momento con una sistematización de los casos y las soluciones que han recibido o se han implementado para el desarrollo de su tránsito académico.

Aspectos metodológicos

Desde la Red Temática de Discapacidad se aplicó un formulario auto-administrado a docentes y funcionarios de la UDELAR con el fin de relevar la situación de la accesibilidad e inclusión de Personas con Discapacidad.

Su diseño incluyó diferentes ítemes o preguntas orientados a indagar aspectos vinculados con las concepciones sobre discapacidad, accesibilidad física (edilicia y arquitectónica) y también educativa



(adaptaciones de acceso al curriculum o curriculares) de los estudiantes, docentes y funcionarios de la UDELAR.

Este instrumento se aplicó durante el segundo semestre de 2011 y se distribuyó de manera electrónica a todos los Servicios de la UDELAR a través de un soporte que permitía su llenado on –line. No obstante, se complementó esta modalidad con otras formas de aplicación como por ejemplo correo electrónico y también en soporte papel.

Si bien se intentó aplicar el formulario en todos los Servicios, sólo se logró recabar información de catorce de ellos, participando predominantemente las secciones de jerarquía como los Decanatos de las Facultades o Direcciones de Escuelas o Institutos. Se completó uno por Servicio.

Los Servicios y Estructuras participantes de la UDELAR fueron dieciséis (16): Facultad de Arquitectura; Facultad de Ciencias Económicas, Escuela de Nutrición y Dietética; Escuela Universitaria de Bibliotecología (UBCA), Espacio Interdisciplinario, Facultad de Medicina, Facultad Humanidades y Ciencias de la Educación, Centro de Información Universitario, Escuela de Música, Facultad de Ciencias Sociales, Escuela Nacional de Bellas Artes, Facultad de Derecho, Facultad de Psicología, Facultad de Odontología, Facultad de Ingeniería y, Facultad de Veterinaria

A continuación se presenta el formulario que se constituyó por trece preguntas que se emplearon para relevar el estado de situación de la UDELAR con respecto a la accesibilidad.

- 1) ¿Se considera en su Servicio los conceptos de Discapacidad e Inclusión?
- 2) ¿Existe alguna sistematización respecto a personas con discapacidad en el Servicio?
- 3) ¿Qué tipo de discapacidad se visualiza?
 - i) Motriz
 - ii) Visual
 - iii) Auditiva
- 4) ¿En qué población se presenta?
 - i) Estudiantes con discapacidad
 - ii) Docentes con discapacidad
 - iii) Funcionarios con discapacidad

- 5) ¿Existe locomoción accesible pública que llegue al centro universitario?
- 6) ¿Existe acceso al edificio para personas usuarias de sillas de ruedas?
 - a. En caso de que si, el acceso es:
 - i) A todos los espacios del edificio.
 - ii) A la mayoría de los espacios.
 - iii) A pocos espacios
 - iv) A casi ningún espacio
- 7) ¿Cuentan con baños accesibles?
- 8) ¿Cuentan con señalización de los espacios para personas ciegas?
- 9) Su Servicio cuenta con:
 - i) Acceso de internet
 - ii) Materiales en braille
 - iii) Materiales en lectura fácil
 - iv) Materiales audiodescriptos
 - v) Intérpretes de lenguas de señas
- 10) Su Servicio cuenta con:
 - i) Ayudas técnicas (como pueden ser PC adaptadas)
 - ii) Lenguaje de Señas
 - iii) Capacitaciones relacionadas
 - iv) Otros
- 11) En caso de haberse presentado situaciones con estudiantes con discapacidad, ¿qué estrategias utilizó el Servicio?
- 12) ¿Considera que el Servicio presenta una política de inclusión a nivel general?
 - a. ¿En qué sentido lo considera?
- 13) Si hubiera la posibilidad de destinar presupuesto en el año actual a políticas inclusivas, ¿por dónde considera que habría que empezar?

Algunos resultados

A continuación se presentan algunos resultados sobre los diferentes tópicos relevados a partir de la aplicación de la encuesta arriba descrita.

La descripción y análisis que se realiza de los datos sigue el orden de los tópicos ya establecidos en la encuesta:

- a. La percepción de los participantes acerca de la presencia de los conceptos de la discapacidad e inclusión en el Servicio de referencia.
- b. La cantidad de personas con discapacidad en la Universidad en función de la información recabada. Aquí se describe el tipo de discapacidad y si se tratan de estudiantes, docentes o funcionarios no docentes.
- c. La accesibilidad y los recursos disponibles y necesarios para una inclusión social y educativa.
- d. Las políticas de cada centro en relación con la discapacidad.

a. La percepción de los participantes acerca de la presencia de los conceptos de la discapacidad e inclusión

En primer lugar se pudo observar que frente a la pregunta: ¿se consideran los conceptos inclusión y discapacidad?, los participantes remitían más a la dimensión experiencial que a la conceptual.

En la mayoría de los centros consultados se aludió a la experiencia personal con la discapacidad y también a la accesibilidad, siendo menos frecuentes las referencias asociadas a una definición conceptual de estos términos.

En este sentido, sólo en dos Servicios aparecieron representadas: la Facultad de Veterinaria y Ciencias Sociales. En este último, estos resultados parecen ser consistentes con la presencia de un grupo de estudio e investigación que viene trabajando hace varios años en la temática de la discapacidad (GEDIS).

El siguiente es un ejemplo que cómo apareció representado el concepto de inclusión en la Facultad de Veterinaria: «*Las discapacidades específicas son entendidas y atendidas desde la perspectiva de que no constituyan límites insuperables sino más bien instancias que deberán ser analizadas en cada situación*».

Como veremos más adelante, en este Servicio no se describen con situaciones de discapacidad sino casos puntuales de dificultades específicas, como por ejemplo dislexia.

b. La cantidad de personas con discapacidad que hay en la Universidad

En la mayoría de los Servicios o centros consultados (13) hay personas con discapacidad (PCD) ya sean estudiantes, funcionarios y docentes (estos últimos en menor medida), no obstante, no hay una sistematización de la situación de la discapacidad y por ende no existe un conocimiento de las realidades y necesidades de las PCD.

De los dieciséis indagados, en tres no se refieren a situaciones claras PCD (Bibliotecología, Instituto de Bellas Artes, y Facultad de Veterinaria).

En este sentido, es importante señalar que en varios de los centros consultados (Facultad de Veterinaria, Escuela de Bellas Artes y Facultad de Odontología) se planteó que el perfil de la carrera no permitiría un acceso viable al estudiante con discapacidad.

Por otra parte, la población que se identifica dentro de esta situación corresponde, mayoritariamente, a estudiantes y funcionarios, siendo menos frecuente en el cuerpo docente (Facultad de Odontología y el Espacio Interdisciplinario). Esto podría pensarse como un analizador de la situación de inclusión social y educativa de las PCD en la UDELAR.

Cabe destacar que al no haber, hasta el momento, una sistematización sobre este tema tampoco se cuenta con información sobre la cantidad de estudiantes que culminan su carrera o si los funcionarios que presentan una discapacidad ingresaron con la misma o la adquirieron luego.

Por otra parte, se observó que la discapacidad motriz es la más mencionada en relación con los tipos que describía la encuesta, seguida por la visual y la auditiva.

En algún caso se mencionaron las «discapacidades psicológicas» que no estaban contempladas en el diseño del cuestionario.

c. La accesibilidad y los recursos disponibles

Se visualizó que la accesibilidad en sí y las estrategias de inclusión suelen contemplar más a la discapacidad motriz que a otros tipos de discapacidad. En este sentido se destacaron las referencias relacionadas con los usuarios de sillas de ruedas.

De los Servicios y centros contemplados en este relevamiento, no tienen acceso en la entrada: la Escuela de Nutrición, la Escuela de Bibliotecología, la Facultad de Veterinaria y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Vale la pena comentar que en la Escuela de Nutrición y en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación no hay acceso de ningún tipo. En estos casos los estudiantes usuarios de sillas de ruedas deben resolver el ingreso al local y a los diferentes espacios de los respectivos centros a través de estrategias que implican la colaboración de varias personas, una o dos para cargar a la PCD y otro para plegar y transportar la silla.

¿Qué sucede después del ingreso? En los Servicios o centros donde hay acceso principal no coincide con el acceso a todos los espacios.

En Psicología la accesibilidad se limita a la planta baja quedando excluidos los salones donde se imparten las clases teóricas, no obstante, esta situación promete resolverse ya que en esta Facultad viene desarrollando un proyecto sobre accesibilidad universal. De acuerdo con lo informado por el responsable del Departamento de Gestión Edilicia se está trabajando tanto en lo que respecta a incorporar criterios de accesibilidad física en las nuevas obras así como en realizar obras específicas para asegurar la accesibilidad física del edificio (ascensor, rampas, vereda con pavimento táctil, etc.).

En Economía, Ingeniería, Arquitectura y Ciencias Sociales, según informaron los usuarios de silla de ruedas de estas Facultades, se puede ingresar a todos los espacios. En otros casos las soluciones de acceso suelen irse implementando de acuerdo al progreso curricular del estudiante en sillas de ruedas. En la Escuela de Bellas Artes, por ejemplo, las instalaciones donde se desarrollan las actividades de los primeros años de carrera son accesibles, no obstante, no sucede lo mismo con aquellos espacios donde se ofrecen los cursos más avanzados.

Otro aspecto que interesó relevar a través de esta encuesta fue el uso de recursos tecnológicos y/o humanos que puedan apoyar a la accesibilidad y la inclusión. A este respecto observamos que en todos los Servicios se señaló el uso de internet, en tanto, el material en

Braille así como la señalización para ciegos en los diferentes espacios, no aparece referido en ninguno.

Algunos participantes mencionaron el uso de materiales audiodescriptos, computadoras adaptadas para ciegos y la presencia de intérpretes de lengua de señas uruguaya (LSU-Español).

Es interesante notar que en algún caso (Ciencias Económicas), si bien se cuenta con una buena accesibilidad a nivel arquitectónico, no se refiere ninguna adaptación de materiales educativos o bien de accesibilidad curricular. Debemos recordar aquí que en el caso de algunos edificios de la UDELAR se han realizado refacciones en los últimos años donde se contemplaron las normativas vigentes asociada a la accesibilidad de los edificios públicos.

Por otro lado, en Ciencias Sociales si bien no se planteó el uso de materiales audiodescriptos ni en Braille se prevé la posibilidad de solicitarlos a una organización dedicada a la atención de personas ciegas (UNCU). Asimismo, en este mismo Servicio, está proyectado realizar la señalización en los espacios físicos para ciegos, contando actualmente con computadoras adaptadas para esta población. Cuenta a su vez con intérpretes de LSU y desarrolla capacitaciones relacionadas al tema. Esto último sólo apareció representado en esta Facultad.

Es pertinente destacar que toda la Universidad cuenta con el apoyo de intérpretes de LSU que dependen del Servicio Bienestar Universitarios aunque esta información no se refleja en los comentarios de los participantes de la muestra contemplada en este trabajo.

d. Las políticas de cada centro en relación con la discapacidad

Este tópico se indagó a través de la pregunta sobre la posibilidad de destinar recursos para una política inclusiva. En algunos Servicios esta pregunta no obtuvo ninguna respuesta (Veterinaria, Odontología, Bellas Artes). En los Servicios donde sí la hay, se explicita claramente que se tendría que comenzar por el acceso físico. Ingeniería, por ejemplo, planteó la presentación de un proyecto en un Llamado sobre Políticas de Impacto para mejorar la accesibilidad arquitectónica de la parte más antigua del edificio de esta Facultad.

Por su parte, en el Centro de Informática se planteó la necesidad de realizar re-estructuras en la construcción como por ejemplo ponerles pasamanos a las escaleras.

En la Escuela de Bibliotecología se consideró como una necesidad realizar rampas y la remodelación de edificios antiguos, en general.

Por otro lado, en la Facultad de Economía se advierte la importancia dada a destinar recursos económicos para la capacitación en la temática. Asimismo se refirió a la contratación de intérpretes de LSU y otras ayudas técnicas.

En la Escuela de Nutrición apareció la propuesta de repensar: *«las normativas del otorgamiento de Becas y de los Programas actuales para su adecuación a la realidad social por la que transita este colectivo, lo que debería incluir un diagnóstico actual sobre cantidad, tipos de discapacidad y situación curricular y laboral, logrando en un futuro próximo el mejoramiento de los Programas y estrategias para una verdadera inclusión en la Universidad de la República.»*

Por último, en Ciencias Sociales se planteó como fundamental continuar el trabajo de capacitación tanto de docentes como de estudiantes en pro de una *«inclusión verdadera»* en la Universidad.

A modo de conclusión

A partir de estos resultados se constató que si bien en casi todos los Servicios o centros de la UDELAR asisten PCD ya sea para trabajar o estudiar, la mayoría de éstos no cuentan con información sistematizada al respecto por lo que no existe un conocimiento de las realidades y necesidades de estas personas.

La discapacidad parece seguir invisibilizada en la UDELAR a pesar de los diferentes esfuerzos de sensibilización al respecto. Es así que en gran medida el apoyo a la PCD, muchas veces queda librado a la *«buena voluntad»* de compañeros y docentes, y sujeto al sentido común. Con respecto a esto se plantea por ejemplo: *«En verdad se toma en cuenta el tipo de discapacidad y se intenta desde el cuerpo docente, estudiantes y el personal todo, colaborar con la persona.»*

Como excepción, dentro de las respuestas relevadas, se destaca el caso de la Facultad de Ciencias Sociales. Allí el grupo GEDIS, en forma coordinada con Bedelía⁵⁰, recaban la información del estudiantado con discapacidad y realizan un seguimiento de cada caso.

Por último, solo resta agregar que se consideró indispensable contemplar cómo son comprendidos los conceptos de discapacidad e inclusión para propender a un marco referencial común crítico y adecuado en el abordaje de esta temática por parte de la UDELAR.

⁵⁰ Secretaría administrativa dedicada a la gestión de la actividad curricular estudiantil.

La educación universitaria como mediación en los procesos de inclusión/exclusión de las personas en situación de discapacidad

María Noel Míguez Passada y Cecilia Silva Cabrera

Introducción

Transversaliza el proceso analítico-reflexivo del presente artículo el par exclusión-inclusión en el campo de la educación formal. Se trabajan ambas categorías como par dialéctico, entendiendo que exclusión-inclusión dan cuenta de procesos dinámicos y contradictorios en los que los sujetos se desenvuelven en la arena social.

Las sociedades modernas, embanderadas en la ideología de la normalidad, confinan procesos de *interiorización* (Sartre, 2000) de formas de ser, estar, sentir y comportarse a partir de lo hegemónicamente determinado desde la «normalidad», y en la *exteriorización* singular hacia un colectivo que no suele interiorizar la diversidad. La distinción entre «normal» y «anormal», como lo «sano» y lo «enfermo», dan cuenta de un lenguaje cotidiano donde «discapacitado» «inválido» «incapaz» se mezclan en esencias constitutivas de singularidades así etiquetadas.

En este contexto, deficiencia y discapacidad remiten a distinciones que requieren su precisión, no siendo conceptos similares, pu-

diéndose estar en situación de una y no de otra y viceversa. La reubicación en situaciones de discapacidad de sujetos singulares que tienen o no deficiencia es una de las aristas que se despliega en un dispositivo cotidiano a través de las instituciones básicas para la constitución de los procesos de sociabilidad de las personas: la educación y la salud. Estos saberes institucionales generan relaciones de poderes que pueden ampliar o restringir el *campo de los posibles* (Sartre, 2000) de la población que se etiqueta como diferente, generándose así procesos de inclusión o de exclusión.

Inclusión/Exclusión en la Modernidad.

Se analiza la singularidad de la educación formal con relación a las personas en situación de discapacidad en base a la implicancia de demarcaciones socio-culturales, entendiendo a la exclusión y a la inclusión como pares dialécticos y como momentos que variarán según el período histórico, el contexto social, cultural, político y económico en los cuales se transite por ellos. En este sentido, los procesos de exclusión-inclusión en el terreno de la educación formal se comprenden como complejo multidimensional en el que se deben considerar dimensiones materiales y subjetivas. La discapacidad como producción social encuentra bases en la formulación de enunciados modernos a partir de tipos ideales de ser y hacer. En este sentido, estudiantes en situación de discapacidad que llegan a la universidad, ponen en jaque tales tipos ideales, las expectativas de homogeneidad, las respuestas que se deben dar, las nociones y prenociones que atraviesan a aquellos/as que dan cuerpo a una institución terciaria.

Determinados por la sociabilidad capitalista, de una u otra forma todos/as los/as integrantes de cualquier sociedad vivencian situaciones de exclusión/inclusión a lo largo de su vida en comunidad. Los sujetos, por lo general, se agrupan por su pertenencia a clases sociales, sectores religiosos, sectores étnicos, partidos políticos, sectores culturales, equipos deportivos, opciones sexuales, etc. El colectivo de personas en situación de discapacidad, históricamente ha sido rechazado y expulsado de la órbita de lo que socialmente se destaca y reivindica.

El embanderamiento de la modernidad en la propulsión de la razón como explicativa de los sucesos del mundo y de la vida humana, ha legado la subordinación de la vida a modelos acuñados en laboratorios científicos. La aprobación y reprobación de cómo se debe ser y parecer por la ciencia es argumento afianzado por un cuerpo estatal desde el cual se encargará de justificar y explicar sus acciones. Así, moral y saber científico se acoplan en un cuerpo estatal que promueve valores y ejerce políticas a partir de modelos ideales en pos de la reproducción del orden social.

Con relación a la situación de exclusión/inclusión, todos los integrantes del colectivo social tendrán su lugar en uno u otro parámetro: sanos-enfermos, normales-anormales, etc. Estará también la excepción a la regla. Ahora bien, depende en qué ámbito y de qué excepción sea, para que nuevamente se califique como exclusivos o a-normales «dignos». Aquellos/as estudiantes en situación de discapacidad que logran alcanzar la educación universitaria en el Uruguay parecieran ser parte de este colectivo exclusivo.

Los diferentes ámbitos de la vida social y privada serán transversalizados por la demarcación y la valoración médico-sanitaria que la argumenta. En la educación formal actual, aún opera una vigilancia higienista y epidemiológica que de alguna manera define una enseñanza estrechamente vinculada (a veces subordinada) a los dispositivos de salud. Serán «deficientes», «discapacitados intelectuales», etc., quienes conformen la población de los espacios educativos. ¿Qué pasa, entonces, con estos que pareciera que se salen de la «norma de la a-normalidad»?

Aparece un sufrimiento que construye la sensibilidad, se produce un desanclaje entre el ser y el deber ser, una desconexión que difícilmente pueda recuperar sus basamentos esenciales. La situación de jóvenes que ingresan a la educación universitaria que ya desde niños/as han sido etiquetados/as en una situación de discapacidad hace cuestionar: ¿lograrán su autonomía y/o emancipación? ¿Realmente se puede hablar de procesos plenos de inclusión? ¿Cómo van construyendo sus producciones y reproducciones de la vida cotidiana cuando ésta es constantemente mediada por la etiqueta de la diferencia?

¿Demarcación de la diferencia o reconocimiento de la diversidad?

Hace ya varios años el discurso sobre la «diversidad» viene siendo interiorizado en el bagaje cotidiano, así como en la órbita académica y en la órbita política. Ello podría significar un avance en el reconocimiento de la heterogeneidad propia de las sociedades. No obstante, también corre diariamente el riesgo de ser discurso naturalizado, o peor aún, puesto de moda. Una vez más, y no como azar sino como causalidad profundamente dialéctica, ambas cosas parecen encontrar su lugar.

Se apuesta al reconocimiento de la diversidad al mismo tiempo que se identifican y reclutan comportamientos, rostros y cuerpos que escapan a la homogeneidad de lo «normal». En el sistema educativo escolar, se continúa agrupando a aquellos que son «especiales», para brindarles una enseñanza que responda a los requerimientos que se consideran tienen estos. Así como se distingue al grupo de quienes requieren «educación común» y al grupo de quienes requieren «educación especial», dentro de estos grupos también existe esencialmente una heterogeneidad tal propia de la singularidad de cada alumno/a. La modalidad de educación formal aún vigente se esfuerza por encontrar alumnos/as que se adecuen a ambos modelos, que son dos y solo dos, «común» y «especial». Y esto en la educación primaria. Ya en la educación secundaria, tales distinciones comienzan a desaparecer, no por una cuestión de reconocimiento de la diversidad, sino por una ¿distracción? ya que quienes allí llegan lo hacen porque marcan una diferencia de esos diferentes. Alcanzar la educación terciaria, más aún a los ámbitos formales de educación universitaria, conjugase como una suerte de elite de aquellos/as «diferentes», «anormales», «distintos», «deficientes», que osaron disruptir con la preciada aparente hegemonía de esta normalidad.

Se pone en juego la ideología devenida del afán moderno por clasificar y explicar en base al saber científico. La falacia de la objetividad científica coloca un velo a la subjetividad, la excepción aparece como factor que enjuicia a las curvas de normalidad que tanto sueño quita a científicos esmerados en procurar modelos, antídotos y métodos para volver al campo de la normalidad a quienes han salido de sus

parámetros o peligran en sus márgenes. Es claro el aporte de la ciencia en la resolución de la vida cotidiana, no obstante la conjugación entre normalidad científica (estadística) y normalidad social (muy cercana a la moralidad de la hegemonía), ha construido dispositivos esmerados en sostener un orden pensado (construido en el imaginario moderno) en desmedro del orden concreto (en esencia el desorden como orden natural).

Para los jóvenes en situación de discapacidad, el acceso a la educación universitaria resulta no sólo un enorme desafío para llegar, sino que, una vez siendo alumnos/as de estas entidades educativas suelen encontrarse con distintas barreras (actitudinales, edilicias, comunicacionales, etc.) que van socavando los intentos por lo general singulares de continuar con sus estudios más allá de las diversas adversidades. Visualizar estas contradicciones presentes en los procesos de educación terciaria actuales parece fundamental, en tanto habilita a repensar el abordaje en términos de *inclusión*, en el reconocimiento de la diversidad y de las posibilidades de superación como sujetos de derecho; esto es, como sujetos capaces de desarrollarse autónomamente en la construcción de una ciudadanía inclusiva y potencializadora.

Educación universitaria: ¿ampliación o restricción del campo de los posibles?

Estos jóvenes en situación de discapacidad que llegan a la educación universitaria, por lo general, se autoperciben y son percibidos en su diferencia, producen y reproducen sus procesos identitarios a partir de este etiquetamiento. Las responsabilidades se singularizan en cada sujeto concreto, por lo que cada cual debe hacerse cargo de ingresar, sostener con éxito y egresar de un sistema educativo universitario donde la lógica del capital y los procesos de sociabilidad a partir de ésta permean la cotidianeidad de las distintas facultades que hacen al mundo universitario uruguayo.

Más allá que hoy día se continúe en lo genérico de la universidad en estas condiciones, es importante destacar que están habiendo esfuerzos por revertir estos procesos de integración a costos individuales, por

inclusión como responsabilidad colectiva. Un ejemplo claro de ello resulta el Proyecto «Facultad de Ciencias Sociales Inclusiva», que se viene implementando y expandiendo desde el año 2007. Hoy día, los/as estudiantes en situación de discapacidad que llegan a dicho centro educativo encuentran una red de contención y potenciación de sus capacidades, promovida desde Decanato y materializada por la Unidad de Asesoramiento y Evaluación (UAE) y el Grupo de Estudios sobre Discapacidad (GEDIS) de la Facultad de Ciencias Sociales.

Se apela a la profundización y expansión de este tipo de propuestas a nivel universitaria, en tanto la naturalización como olvido «*hace carne el sufrimiento*», en el desconocimiento sistemático de la sociedad en su conjunto de cada singularidad que está siendo excluida del sistema de educación universitaria cuando no logra adaptarse al engraje de una institución de este tipo.

No se trata de unos pocos, sino de su gran mayoría, que materializan su dolor y resquebrajamiento y se condensa en procesos de exclusión. Se vuelve a responsabilizar al sujeto concreto olvidando que colectivamente se es responsable. En estos procesos se reconoce la dialéctica de lo subjetivo y de lo objetivo, de la necesidad conjunta de interiorización de lo exterior y de exteriorización de lo interior. Lo subjetivo resulta un momento necesario en el proceso objetivo, y en esta procesualidad, «*sentir ya es superar hacia la posibilidad de una transformación objetiva*». (Sartre, 2000: 80) Esto implica la condensación y superación de lo vivido como parte constitutiva en el *proyecto de vida*⁵¹, tanto individual como colectivo.

Todo proyecto es concebible con relación al *campo de sus posibles*⁵², lo que implica lo que el sujeto es, lo que puede y recíprocamente cómo le restringen o amplían las condiciones materiales de existencia. Por más reducido que sea, el campo de los posibles siempre existe. En

⁵¹ «El proyecto, que es al mismo tiempo fuga y salto adelante, negativa y realización, mantienen y muestra a la realidad superada, negada por el mismo movimiento que la supera.» (Sartre, 2000: 78)

⁵² «El campo de los posibles es así el fin hacia el cual supera el agente su situación objetiva. (...). Pero por muy reducido que sea, el campo de lo posible existe siempre...» (Sartre, 2000: 79)



situaciones donde se da por perdido un/a adolescente o joven por su entorno territorial, por su familia, por su situación de discapacidad, por su singularidad que quiebra con lo normativo, etc., se le está restringiendo desde el saber/poder el campo de los posibles. Tanto para la realización de los diagnósticos y fundamentalmente los augurios de los pronósticos, desde las instituciones no deberían perder de vista este campo de los posibles inherente a la condición de sujeto en sociedad.

Ahora bien, en la singularidad del campo de la educación formal específicamente, su esencia paradójal conlleva a un proceso de constante contradicción en el desarrollo de los dispositivos necesarios para su concretización. Por su parte, la política (educativa) aparece con un fuerte impacto en el control y reproducción del conjunto social. Y, a su vez, instaura un plano de reflexividad posible en la construcción de ciudadanía. En la medida que lo simbólico-subjetivo mantiene un fuerte componente reflexivo no sólo en el plano de lo colectivo, sino también en el plano de lo individual, las prácticas sociales que medien en la relación sujeto-sujeto y en la relación sujeto-Estado pueden convertirse en verdaderos «saltos y fugas» en la procura de transformación de condiciones existenciales con implicancia política. (Silva, 2010)

De aquí que la posibilidad de la *alternativa* (en el sentido que lo plantea Sartre), resulta una realidad en potencia para los/as jóvenes en situación de discapacidad que concurren a la universidad. La construcción de un proyecto de vida en términos contestatarios a lo esperado y estipulado para el desarrollo de sus vidas en tanto su situación de discapacidad, enciende la posibilidad de ruptura y transformación respecto al orden concebido desde el afuera. Si bien algunos alcanzan reconocimiento y otros lo hacen en el anonimato de lo cotidiano, en todos está la *alternativa* construyendo proyecto de vida, resignificando la hegemonía en heteronomía.

Reflexiones finales

Formar parte de la «normalidad» implica una serie de aspectos a tomar en cuenta desde el nosotros con relación a delimitar al otro. Así, el devenir de las sociedades se ha ido determinando por lo que se

defina como pertenecer y seguir la «norma». Cada sujeto es diferente por el sólo hecho de estar determinado por su historia de vida, su contexto, su vida cotidiana, sus condiciones materiales de existencia, etc. (Míguez, 2009)

Se considera que el respeto por los derechos y la diversidad han de ser un valor esencial en la contemporaneidad. En la particularidad de la población a la que se refiere el presente artículo, hay que hacer un especial y detallado reconocimiento de todo cuanto por lo general se restringe y cuánto se podría ampliar con relación al campo de sus posibles.

Hallarse referenciado desde lo social como en una situación de discapacidad, constituye procesos identitarios que van resquebrajando esencias en jóvenes que vienen siendo, por lo general, discriminados desde su niñez. Con el diagnóstico se clasifica (y califica), y de ahí se pronostican tendencialmente futuros poco «promisorios». Depende de cuánto del discurso de la inclusión se concrete realmente en cada singularidad para poder trascender lo meramente dicho y pasar a materializarse en acciones reales. La posibilidad de continuar con estudios formales una vez finalizada la educación primaria pareciera hoy día ser más bien una utopía, o *voluntad singular* al decir de Sartre (2000), que una real ampliación del campo de los posibles de esta población.

Esto debe ser urgentemente desnaturalizado y puesto en cuestionamiento, no sólo por aquellos directamente implicados en su cotidianeidad en el espacio educativo, sino por los promotores de políticas, por quienes las hacen, y por cada uno de los que conforman la sociedad uruguaya de hoy día. El continuar o no en el ámbito educativo formal no puede ser más una (ir)responsabilidad individual. Es asunto de todos y todas.

Bibliografía

- Barrán, J.P. (1995). *Medicina y sociedad en el Uruguay del Novecientos: La Ortopedia de los pobres*. Montevideo: Banda Oriental.
- Baudrillard, J. (2000). *Figuras de la alteridad*. Buenos Aires: Promoteco.
- Bouvin, M. et alii. (1999). *Constructores de Otredad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Foucault, M. (1991). *Espacios de poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1998). *Los Anormales*. México: FCE.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del Poder*. Madrid: La Piqueta.
- Heller, A. (1994). *La revolución de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Ley 18.651. (2010). *Protección Integral de Personas en Situación de Discapacidad*. Uruguay.
- Lourau, R. (2001). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Míguez, M.N. (2009). *Construcción social de la discapacidad*. Montevideo: Trilce.
- Míguez, MN. (2011) «La sujeción de los cuerpos dóciles. Medicación abusiva con psicofármacos en la niñez uruguaya». Buenos Aires: Eseditoria S.A.
- Ministerio de Educación y Cultura. (2008). *Proyecto de Ley General de Educación/Uruguay*. Montevideo: MEC.
- Naciones Unidas. (2006). *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Washington.
- Rosato, A.; Angelino, MA. (Coords.). (2004). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Noveduc.
- Sartre, JP. *Crítica de la Razón Dialéctica*. (2000). Buenos Aires: Losada.
- Scribano, A. (Comp.). (2007) *Mapeando Interiores. Cuerpo, Conflicto y Sensaciones*. CEA—CONICET-Universidad Nacional de Córdoba. Jorge Sarmiento Editor. Córdoba.
- Silva, C. (2010). *El Estado como campo de producción social de la discapacidad en la mediación de las políticas sociales*. IV Jornadas sobre Universidad y Discapacidad: los sujetos, los procesos, los contextos. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza. (mimeo)
- Silva, C. (2008). Lo común y lo especial: la obstinada clasificación de lo diverso. En: Revista Psicolibros Waslala. Año 13, N° 58. Montevideo. Pp: 20-26

Integralidad: propuesta pedagógica innovadora en el abordaje de la discapacidad como objeto de investigación e intervención profesional

*Ana Laura García, Alejandra Melgar, María Noel Míguez
Cecilia Sapriza y Cecilia Silva*

Introducción

Desde hace varios años viene resultando un gran desafío para el Área de Discapacidad del Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad de la República (UdelaR)⁵³, abordar como equipo académico y de trabajo la enseñanza universitaria en esta época socio-histórica, con la complejidad que ello implica. Las sociedades de fines de siglo XX y el actual siglo XXI obligan a realizar un trabajo responsable,

⁵³ La Universidad de la República es la única universidad pública del Uruguay y cuenta con 81.770 estudiantes de grado, según el VI Censo de Estudiantes Universitarios realizado en el 2007. La enseñanza universitaria en el país se encuentra mayormente centralizada en Montevideo, donde el 80% de los estudiantes realiza sus estudios. (Universidad de la República, Rectorado, 2011) En el ámbito educativo terciario, el egreso de Trabajadores Sociales resulta en su mayoría desde la UdelaR, siendo la Universidad Católica del Uruguay (UCU) y la Universidad de la Empresa (UDE) los otros dos espacios educativos con dichas licenciaturas.

eficiente y eficaz, lo que implica evitar reduccionismos, apuntando a una mirada abierta e integral como posición ético-epistemológica.

El abordaje del Trabajo Social, la producción de su conocimiento y los campos de su intervención e investigación, suponen (al igual que los abordajes de toda realidad social) tomar principalmente en cuenta su génesis y proceso histórico, las influencias internacionales en su construcción disciplinaria y los marcos teórico-metodológicos que respectivamente los han sustentado, la ubicación geo-política donde se implementa, los múltiples actores involucrados, lo que significará la diferenciación en el desarrollo de su práctica y la mirada crítica integral que esta disciplina debe tener.

Este equipo académico persigue el objetivo de un abordaje integral, tanto en su quehacer académico como en los espacios de enseñanza-aprendizaje. Desde nuestra perspectiva, enseñar significa más que una simple trasmisión de teorías, metodologías y/o técnicas. Consideramos que la enseñanza aporta lineamientos ético-político-epistemológicos, así como marcos teórico-metodológicos de referencia. Se trata, además, de generar espacios y dispositivos de reflexión, de análisis crítico y autocrítico, de aprehensión y comprensión. No podríamos hablar de un abordaje integral si no entendiésemos que la realidad social y la persona humana, desde la complejidad que los caracteriza, sea mirada desde todas las disciplinas involucradas. Pero el hacer y pensar en forma interdisciplinaria va más allá de esto, también supone la construcción de equipos con objetivos comunes, y no una mera recopilación de saberes diferenciados.

Apuntamos a una Universidad integrada, donde el conocimiento se logra con la retroalimentación de la enseñanza, investigación y extensión de forma inseparable. Desde esta postura, compartimos y trabajamos para seguir los lineamientos de la UdelaR: «(...) *se establecerán y consolidarán programas permanentes que articulen las funciones de enseñanza, investigación y extensión con*



proyección a la comunidad desde una perspectiva inter-disciplinaria». (PLEDUR, 2001: 9)

Desde nuestra propuesta, pretendemos que el estudiante se forme en esta lógica, desechando las falsas dicotomías entre teoría-práctica, entre saber-hacer, ser-pensar, objetividad-subjetividad. Respecto al área temática que nos involucra, erradicar del análisis profesional y técnico las dicotomías que parten de los prejuicios sociales como nosotros-los otros, los de afuera-los de adentro, «normales»-«anormales», «los capaces» -»los no capaces», entre otros, así como el sesgo disciplinario, viéndolo desde el punto de vista académico (con todas las especialidades), político, económico, social y cultural.

La integralidad como una propuesta pedagógica innovadora

El trabajo de innovación de los espacios de docencia-aprendizaje que compartiremos, se enmarca en las distintas aproximaciones teórico-prácticas que hemos venido construyendo desde el Área Discapacidad del Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República (Uruguay).

Nuestra postura ético-política implica concebir a las personas en situación de discapacidad en su condición plena de sujetos de derecho. Por tanto, fueron premisas rectoras a la hora de diseñar el proyecto pedagógico:

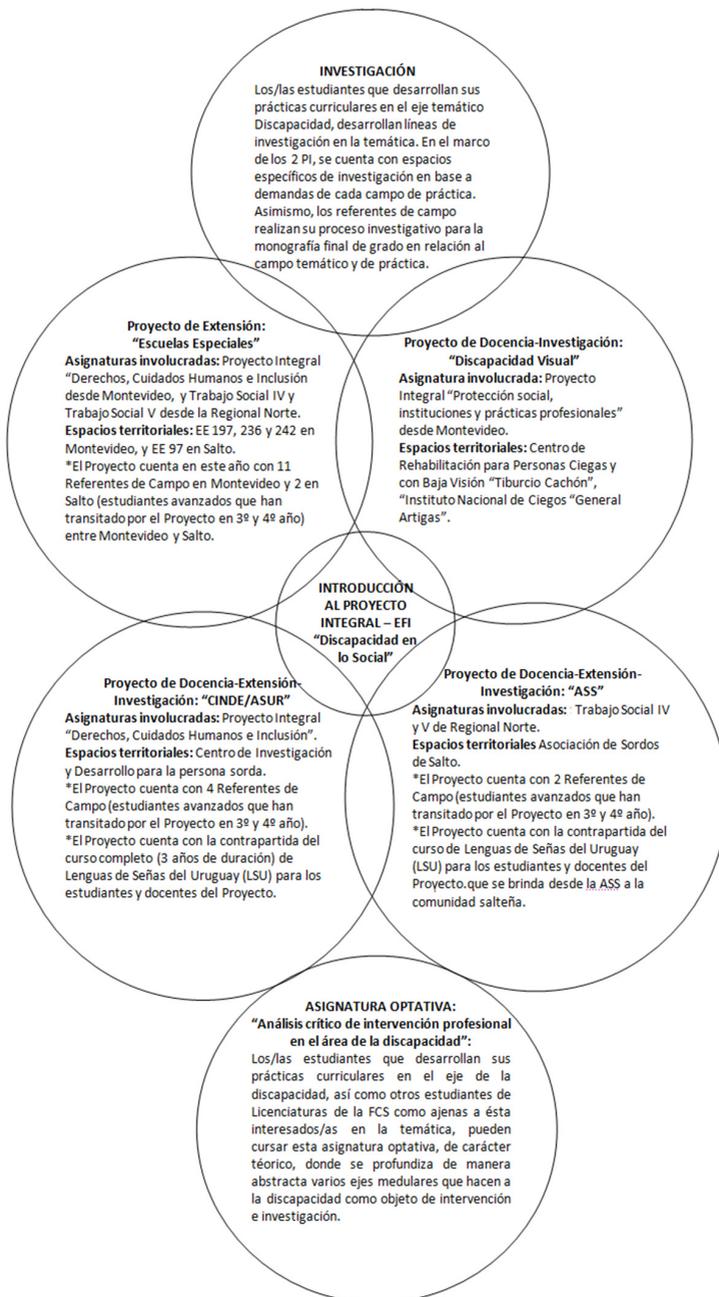
- el trabajo es *con* ellos y no *hacia* ellos;
- la opción teórico-metodológica vinculada a la integralidad de los abordajes en campo (sin la clasificación y exclusión entre supuestos niveles de intervención: comunidad, familia, individuos) y la creación de espacios integrados entre intervención e investigación;

- la descentralización de la función de extensión universitaria (llegando a centros de práctica en el Interior del país).

Las funciones universitarias se integran de forma transversal en cada espacio docente. Cada Proyecto que compone la Propuesta configura Asignaturas que hacen a la currícula de la Licenciatura en Trabajo Social en sus diferentes niveles. Por ende, la modalidad de reconocimiento curricular se relaciona con la aprobación de la/s Asignatura/s que transversalizan cada proyecto particular.

Las asignaturas involucradas son: Proyecto Integral «Derechos, Cuidados Humanos e Inclusión Social» (3° y 4° año); Proyecto Integral «Protección Social, Instituciones y Prácticas Profesionales» (4° año); Trabajo Social IV (3° año) (Regional Norte); Trabajo Social V (4° año) (Regional Norte); «Análisis crítico de intervención profesional en el área de la discapacidad» (Montevideo). El número de estudiantes que tiene esta propuesta en el año 2012 ronda los 120, si se toman en cuenta las diversas asignaturas en sus singularidades. Para ello, hemos hoy día 1 G³, 4 G² en trabajo directo con los/as estudiantes con relación a los Proyectos planteados, 2 G² que conforman el Área Discapacidad y hoy día tienen docencia directa sobre la temática con estudiantes a través de la asignatura optativa (en la cual participa todo el equipo docente del Área Discapacidad).

Con el siguiente cuadro se ilustra el modo en que se integran las funciones universitarias en esta Propuesta que llevamos adelante desde el Área Discapacidad:



Tal como se plantea en el cuadro, en la propuesta se articulan disciplinas en diferentes modalidades y actividades.

En territorio, estudiantes, referentes de campo y docentes, comparten tareas con estudiantes, egresados y docentes de diversas disciplinas, a saber:

- Proyecto «Escuelas Especiales» (Facultad de Ciencias Sociales – Administración Nacional de Educación Pública): Magisterio, Psicología, Intérprete Lengua de Señas Uruguaya (LSU), Tecnicatura en Orientación y Movilidad, Musicoterapia, Fisiatría, Veterinaria, Nutrición, Odontología, Medicina. Fundamentalmente en el espacio escolar, trabajo interdisciplinario con Maestras/os y dependiendo de la escuela, con Psicólogos/as, Intérpretes de LSU, Técnicos/as en Orientación y Movilidad. Desde la comunidad vinculada a cada escuela, en conjunto con las otras disciplinas mencionadas.
- Proyecto «CINDE/ASUR» (Facultad de Ciencias Sociales – Centro de Investigación de la Persona Sorda/Asociación de Sordos del Uruguay): En el ámbito de las prácticas concretas, se interviene conjuntamente con las estudiantes de Intérprete en LSU para una comunicación que posibiliten los procesos individuales y colectivos. Apertura de y hacia la comunidad en espacios de información, sensibilización y formación con disciplinas tales como Fonoaudiología, Derecho, Politología, Medicina.
- Proyecto «ASS» (Facultad de Ciencias Sociales – Asociación de Sordos de Salto): Al ser un espacio en construcción que comenzó este año, recién se están negociando espacios interdisciplinarios de intervención pre y profesional. La realidad salteña hace a que la única persona reconocida como Intérprete de LSU de dicho departamento, por idoneidad, sea justamente una de las Referentes de Campo del Proyecto y colega de Trabajo Social.
- Proyecto «Centro Cachón-Instituto Artigas»: Profesores Especializados en Discapacidad Visual, Técnicos en Orientación y Movilidad, Psicólogos, Trabajadores Sociales, Oftalmólogos, Ópticos, Profesores de Educación Física, Tallereristas de dis-



tintas áreas. Teniendo en cuenta que los participantes de estas instituciones viven en diferentes zonas de Montevideo se interactúa con diversos recursos comunitarios. Así como desde el Centro Cachón se está trabajando en conjunto con un Equipo de Territorio del Ministerio de Desarrollo Social, integrado por una Trabajadora Social, una Psicóloga y un Profesor de Educación Física.

Para los alumnos/as que participan en los diversos Proyectos de la Propuesta, se hace un eje teórico genérico que los transversaliza, de manera que vayan adquiriendo herramientas teórico-metodológicas en relación a una temática a la que muchos estudiantes se acercan por primera vez y les moviliza. Así, se llevan adelante también espacios de sensibilización en los distintos tipos de discapacidad, de manera de «vivenciar» e ir más allá de la incorporación de conocimientos concretos.

Esta experiencia cumple ya seis años de desarrollo, en los que hemos ido modificando algunos de sus aspectos, manteniendo las premisas mencionadas. Reconocemos en éste, un dispositivo sustancial para el sostén de los procesos de aprendizaje de cada estudiante, así como para brindar respuestas adecuadas a las demandas de la comunidad (se halle ésta organizada o no), y a la hora de ser evaluada por los participantes de la propuesta. Nos referimos a participantes, a la hora de mencionar a cada actor que forma y ha formado parte en estos años, sean estos: las organizaciones centro de práctica, docentes, estudiantes, actores locales, profesionales con los que compartimos prácticas interdisciplinarias.

Han transitado y transitamos por el trabajo diario de intervención directa en campo, de encuentros áulicos, espacios de discusión y colectivización de los diferentes grupos de estudiantes y docentes que confluimos en esta red: alrededor de 470 estudiantes de grado, 9 docentes, 50 referentes de campo⁵⁴, 24 instituciones centro de práctica

⁵⁴ Colegas y estudiantes que han transitado curricularmente por el Proyecto y que se encuentran en cada centro de práctica encargándose del análisis de situaciones in situ, de manera de articular los procesos de enseñanza por los que atraviesan las/os estudiantes.

(públicas y privadas, 6 de ellas en el Interior del país, siendo los departamentos implicados: Montevideo, Maldonado, Florida, Rocha, Paysandú y Salto).

Una preocupación constante en el Equipo es la sistematización de las diversas experiencias en cada centro de práctica y la producción de orden investigativo. Esto se ha venido logrando a través de los trabajos monográficos y de sistematización que a nivel curricular los estudiantes producen cada año. Se articula la función de investigación, hasta el 2011, con lo que fuera el Taller de Investigación (asignatura anual del anterior Plan de Estudios 1992 de la Licenciatura en Trabajo Social).

A partir del año 2011, en el marco de la implementación del nuevo Plan de Estudios (2009), la investigación y la intervención conviven en un mismo proceso que cada estudiante inicia al momento de integrarse a los proyectos pedagógicos que convergen en una asignatura más amplia llamada Proyecto Integral (PI). Existen cinco alternativas para el cursado de esta asignatura, que incorpora los dos últimos años de la Licenciatura (tercero y cuarto). Estas alternativas son las propuestas temáticas que cada PI propone. En el caso de nuestra propuesta temática vinculada al campo de la discapacidad, la misma converge en dos PI: por un lado, «Derechos, Cuidados Humanos e Inclusión Social», el cual contiene además las temáticas relacionadas al campo de la niñez y la vejez transversalizadas por género; y, por el otro, «Protección Social, instituciones y práctica profesional», relacionado con las temáticas de salud, trabajo y políticas sociales.

Los esfuerzos por incorporar concreta y eficientemente la tarea de investigación en la formación de grado de la Licenciatura los encontramos registrados en las 51 Monografías de Grado producidas hasta el momento desde el año 2004, de forma individual por cada estudiante para el egreso hacia la vida profesional⁵⁵. Estas monografías apuntan a la complejización del estudio de la categoría discapacidad,

⁵⁵ El Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social (2009) define que el estudiante debe realizar una Monografía Final sobre tema de su interés, la cual debe defender ante un Tribunal Académico.

profundizando en el proceso de delimitación de la misma como objeto de investigación. Las mismas son incorporadas como material de consulta y referencia bibliográfica en la Biblioteca de nuestra Facultad, de manera de promover el intercambio, socializando las diferentes producciones académicas entre estudiantes, docentes, egresados y profesionales de otras disciplinas.

La delimitación de la discapacidad como objeto de investigación-intervención, a través de determinaciones como la accesibilidad, la inclusión, los derechos, la sexualidad, la educación especial, la comunicación, las políticas sociales, y otras, nos ha proporcionado poco a poco un bagaje diverso con relación a las diferentes aristas que desde una perspectiva de integralidad, deben estar presentes a la hora de intervenir e investigar en este campo.

Es cuidadosa la tutoría con relación al producto que elaborará cada estudiante. Tomamos como una de las variables de evaluación de los resultados la calificación de aprobación que los tribunales respectivos otorgan a cada monografía. Actualmente, mantenemos un promedio de 10 en 12 (la escala de calificación en Uruguay tiene un margen del 1 al 12, siendo para Monografías Finales de grado el 6 la nota mínima para aprobación). Más allá de parecer un dato cuantitativo menor, no lo es en tanto implica procesos de implicancia objetiva y subjetiva de las/os docentes del Área Discapacidad con relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje que las/os estudiantes realizan en esta última etapa de su etapa curricular. Por otro lado, en estos tribunales han participado no sólo docentes del Departamento de Trabajo Social, tanto de Montevideo como de la Regional Norte, sino docentes extranjeros y de otras facultades que aportan otras visiones en las devoluciones de estos productos y que, igualmente, comparten la calidad de los mismos en sus matices de excelencia.

Ahora bien, más allá de números y productos visibles, y no en desmedro de ellos, hacemos especial énfasis en lo que esta estrategia pedagógica nos habilita en la formación de profesionales de manera integral a la hora de pensar el abordaje en el campo de la discapacidad. Hemos ido generando a lo largo de estos años procesos de enseñanza-aprendizaje que habiliten a través de una clara postura teórico-metodológica y ético-política de escisión con la concepción

hegemónica de la relación casi simbiótica discapacidad-salud, por la promoción y potenciación de un «modelo» en pos de la desmedicalización de las intervenciones e investigaciones académicas en torno a la discapacidad. En un campo en el que el paradigma biologicista ha afianzado sus decodificaciones, valoraciones y explicaciones, dando paso a una cosificación de los diagnósticos y clasificaciones, propender a que estudiantes de 3° y 4° de la Licenciatura en Trabajo Social lleven adelante análisis reflexivos críticos de corte con esta postura hegemónica resulta un desafío y logro importante.

El abordaje que proponemos en este campo no es una creación propia de nuestro Equipo, deviene de encuentros compartidos con otros Equipos Universitarios de países de la región. Destacamos aquí la participación en redes académicas del país, así como el vínculo generado con los compañeros de la Universidad Nacional de Entre Ríos, la Universidad Nacional del Litoral, la Universidad Nacional de La Plata, entre otras. La discusión con distintos colectivos de personas en situación de discapacidad de nuestro país, así como las vivencias cotidianas a través de la participación directa de algunos de nuestros compañeros de equipo, en el campo de intervención e investigación.

Reflexiones finales

A través de las líneas vertidas en este artículo intentamos dar cuenta del trabajo que hemos venido realizando desde el año 2006 en cuanto a la discapacidad como objeto de intervención e investigación en Trabajo Social. Ha sido una propuesta innovadora en el contexto de un Plan de Estudios donde los aspectos aquí planteados no eran tomados en cuenta como insumo vertebral para la tarea docente, acompañada con la investigación y la extensión universitaria.

«Todo está oscuro todavía y, sin embargo, todo está en plena luz», decía Sartre. Creemos que a través de esta propuesta innovadora que hemos venido elaborando y realizando conjuntamente en los tres ejes vertebradores de nuestra universidad (docencia, extensión, investigación), hemos ido develando espacios de luz en un área donde desde lo académico en Trabajo Social poco y nada se había hecho.

Para concluir, y para entender nuestra propuesta pedagógica, creemos que la enseñanza involucra varios procesos. Por un lado, es un proceso de construcción y reconstrucción continuo, dinámico; por otro, es un proceso social en la medida que esta construcción se hace con los otros. Pero también, es un proceso político, « (...) *en tanto se aprende a favor o en contra de algo: para cambiar el mundo en alguna medida o para mantenerlo como está* » (Kaplún, 2004:8).

Bibliografía

- Espacios de Formación Integral. (2010). Proyecto *Discapacidad en lo social*. Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo: UdelaR.
- Espacios de Formación Integral. (2011). Proyecto *Discapacidad en lo social*. Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo: UdelaR.
- Facultad de Ciencias Sociales. (1992). *Plan de Estudios 1992. Licenciatura en Trabajo Social*. Montevideo: UdelaR.
- Facultad de Ciencias Sociales. (2002). *Plan de Estudios 2002. Licenciatura en Trabajo Social. Regional Norte*. Salto: UdelaR.
- Facultad de Ciencias Sociales. (2009). *Plan de Estudios 2009. Licenciatura en Trabajo Social*. Montevideo: UdelaR.
- Kaplún, G. (2004) «Interdisciplinar la Universidad» (http://www.liccom.edu.uy/interes/actividades/2004/articulos/gkaplun_interdisciplinar_la_universidad.pdf) (Recuperado el 15 de enero de 2011).
- Ministerio de Educación y Cultura. (2008). *Proyecto de Ley General de Educación/Uruguay*. Montevideo: MEC.
- Naciones Unidas. (2006). *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Washington.
- PLEDUR. (2001). *Plan Estratégico de la Universidad de la República para el quinquenio 2000-2004*. Montevideo.
- Universidad de la República, Rectorado (2011). *Una mirada al camino recorrido apuntando a redoblar esfuerzos*. Hacia la Reforma Universitaria N° 12. Montevideo: Talleres Gráficos de Tradinco S.A.

Los autores

Mamani Darío Alfredo. Coordinador de la Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos, Universidad Nacional de Tucumán. Argentina dmamani@rectorado.unt.edu.ar

Grzona María Alejandra. Integrante del Comité Ejecutivo de la Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos, Universidad Nacional de Cuyo. Doctora en Gestión y Planificación Educativa. Docente de la Facultad de Educación Elemental y Especial. Argentina magrizona@gmail.com

Zapata Juan. Integrante del Comité Ejecutivo de la Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos, Docente responsable Cátedra Terapia y Actividades Asistidas con Animales de la Facultad de Cs. Veterinarias - Medico Veterinario - Diplomado en Gestión Política de la Discapacidad. Universidad Nacional de Rosario Argentina jazapata@arnet.com.ar

Librandi Ariel. Licenciado en Ciencias de la Educación. Docente Universidades Nacionales de Luján y Tres de Febrero, Ex - Vicedirector Decano del Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján. , Jefe de la División Psicología y Psicopedagogía del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján. Argentina. ariel@librandi.com.ar

Rodríguez Guillermo. Integrante del Comité Ejecutivo de la Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos. Secretario de Extensión. Sede Rio Gallegos. Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Argentina grodriguez@uarg.unpa.edu.ar

Angelino María Alfonsina. Lic. Trabajo Social- Especialista en Metodología de la Investigación- Maestranda en Trabajo Social. Profesora Adjunta. Facultad de Trabajo Social - Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) Argentina alfonsinaangelino@gmail.com

Kipen Esteban. Lic. en Kinesiología y fisioterapia. Prof Titular cátedra de Salud Pública. Director del programa de extensión «La producción social de la Discapacidad» Universidad Nacional de Entre Ríos Argentina ekipen@fts.uner.edu.ar

Mora María Mabel. Profesora de Nivel Inicial. Diplomada en Gestión Social y Políticas de Discapacidad. (Flacso- OEA). Estudiante avanzada en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue. Argentina moramabel@yahoo.com.ar

Katz Sandra Lea. Profesora de Educación Física. Licenciada en Psicología. Docente Adjunta «Didáctica para la integración». Doctorando Ciencias Sociales UNLP. Profesora instituto de menores. Coordinadora de la Comisión Universitaria sobre Discapacidad. Universidad Nacional de La Plata. Argentina sandrakatz4@gmail.com

Seda Juan Antonio. Subsecretario de Extensión. Lic. en Ciencias Antropológicas. Magister en Política y gestión de la Educación Superior Universitaria Universidad Nacional de Buenos Aires Argentina juanseda@yahoo.com.ar

Almeida María Eugenia. Lic. En Trabajo Social. Especialista en metodología de la Investigación Social, Directora del proyecto de Extensión: «Formación y articulación Institucional en la temática de la Discapacidad». TS escuela de sordos N°7 de Paraná. Universidad Nacional de Entre Ríos Argentina maruje@arnet.com.ar

Marmet Marcelo. Licenciado en Trabajo Social. FTS- UNER Profesor de Filosofía. Integrante del Programa de Extensión «La Producción Social de la Discapacidad: aportes para la transformación de los significados socialmente construidos» FTS- UNER. Argentina. marcelomarmet@hotmail.com

Lipschitz Aarón. Lic. en Psicología. Integrante del equipo docente del Seminario temático. «La producción social de la discapacidad» Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina aaronlipschitz@yahoo.com.ar

Rosato Ana. Doctora en Antropología. Docente de la Universidad Nacional de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Directora del proyecto de investigación «Políticas en discapacidad y producción de sujetos. El papel del Estado». Argentina anarosato@fibertel.com.ar

Zutti6n Betina. Terapeuta ocupacional Doctorando en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Entre Ríos. Integrante del equipo de extensi6n «La producci6n social de la discapacidad. Aportes para la transformaci6n de los significados socialmente construidos» Argentina bzutti6n@yahoo.com.cr

Strada Vilma. Profesora de Sordos. Docente Titular Profesorado Educaci6n Especial e integrante equipo int6rpretes. Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales- UADER. Docente Tecnicatura Universitaria Interprete Lengua de Señas Argentina- Espaol FTS. UNER. Argentina. vilmastrada@hotmail.com

Underwood Susana C. Medica Veterinaria. Subsecretaria de Promoci6n para la Igualdad de Oportunidades, Facultad de Ciencias Veterinarias, Coordinadora del Programa Discapacidad y Universidad. Universidad Nacional de Buenos Aires. Argentina inclusi6n@fvvet.uba.ar

Pantano Liliana. Soci6loga. Doctora en Sociología. Investigadora Científica del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y técnicas (CONICET)- Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA) Argentina pantano@fibertel.com.ar liliana_pantano@uca.edu.ar

Araujo Luiz Alberto David. O autor é Mestre, Doutor e Livre Docente em Direito Constitucional. Professor Titular de Direito Constitucional da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Brasil. lada10@terra.com.br

Veltroni Andraci Lucas. Mestre e Doutora em Direito pela PUC-SP. Professora Universitária do Programa de Pós Graduação 'Stricto Sensu' (Mestrado e Doutorado) em Direito do Instituto Toledo de Ensino de Bauru. Instituto Toledo de Ensino - ITE/Bauru Brasil. andracilv@terra.com.br

Álvares Silvio Carlos. Mestre em Direito .Professor Universitário do Programa de Pós Graduação 'Stricto Sensu' (Mestrado e Doutorado) em Direito do Instituto Toledo de Ensino de Bauru Brasil doctornica@hotmail.com

Silva Saulo César Paulino. Graduado no curso de Letras pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Mestrado em Língua Portuguesa.Doutorado, em Lingüística Aplicada, Professor da Faculdade Sumaré, onde ministra a disciplina de Educação Inclusiva; Extensão universitária com o seguinte tema: «A Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior, a percepção de suas identidades e os desafios para as Universidades Brasileiras». Brasil saulocesar@uol.com.br

Gimenes de Queiroz Jesus Eugênia. Graduanda da Faculdade Sumaré, Pedagogia. Realiza projeto de pesquisa de iniciação científica, cujo tema é: «A Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior, a percepção de suas Identidades e os desafios para as Universidades Brasileiras», sob orientação do Professor Dr. Saulo César Paulino e Silva. Brasil. eugemenes@hotmail.com

Donoso Araya Oriana. Educadora Diferencial. Licenciado en Educación. Magíster en Educación. Académico Coordinador Carrera Problemas de la Visión de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Chile oriana.donos@umce.cl



García Escala Georgina. Coordinadora Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial. Profesora de Estado en Educación Diferencial. Magíster en Lingüística Aplicada. Universidad de La Serena (ULS), Chile gegarcia@userena.cl

Gómez Varela Juan Pablo. Periodista. Licenciado en Comunicación Social. Encargado Comunicación, extensión y tecnología del Programa ARTIUC de la Universidad de Concepción. Chile. jgomezv@udec.cl

Ocampo González Aldo Ariel. Profesor en Universidad Los Leones, Instituto Profesional de Chile, Instituto Profesional de Providencia e Instituto Profesional AIEP. Co-Investigador participante del proyecto «EANCYT», financiado por la Universidad de las Islas Baleares, España. Máster en Política Educativa - Máster (c) en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como L2. Chile aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com

Molina Béjar Rocío. Fonoaudióloga. MSc Discapacidad e inclusión social. Especialista en docencia universitaria. Investigadora, Grupo Rehabilitación e Integración Social de la Persona con Discapacidad. Profesor de carrera Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud. Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia. Coordinadora Red Colombiana de Universidades por la discapacidad. Colombia rocio.molina@urosario.edu.co

Ramírez Myriam. Socióloga. Investigadora Grupo de Estudios e Investigaciones Sobre Educación Especial, GRESEE, Magíster en Educación. Universidad de Antioquia. Colombia myram19@gmail.com

Rendón Liliana. Magíster en Educación. Docente de cátedra e Investigadora Grupo de Estudios e Investigaciones Sobre Educación Especial, GRESEE, Universidad de Antioquia. Colombia lilianamaria1979@yahoo.com

Osorno Posada Martha Lucía. Licenciada en Pedagogía Reeducativa. Magíster en Lingüística y Español. Profesional Dirección Nacional de

Bienestar, Universidad Nacional de Colombia, Colombia
mlosornop@gmail.com

Vargas Pineda Diana Rocío. Terapeuta Ocupacional, Magister en Salud Pública, Universidad Nacional de Colombia. Profesional Dirección Nacional de Bienestar, Universidad Nacional de Colombia, Colombia dianavargasp@gmail.com

Ortiz Gil Alejandra. Licenciada en Educación Especial, Facultad de Educación. Colombia alejaortiz8@gmail.com

Yarza de los Ríos Alexander. Magister en educación. Facultad de Educación. Jefe Departamento de Educación Infantil. Coordinador Grupo de Estudios e Investigaciones Sobre Educación Especial-GRESEE. Universidad de Antioquia. Colombia yacosume@gmail.com

García Pérez Ana Milena. Licenciada en Educación Especial, Facultad de Educación Colombia hanamile0106@gmail.com

Atehortúa Restrepo Laura. Estudiante de Licenciatura en Educación Especial, Facultad de Educación Colombia laurathrpo@gmail.com

Becerra Becerra Aída del Pilar. Terapeuta Ocupacional. Magister en Discapacidad e Inclusión Social; Grupo de investigación «Transformar». Universidad Nacional de Colombia. Colombia adbecerreb@unal.edu.co

Fernández Moreno Aleida. Terapeuta Ocupacional. Doctora en Ciencias Sociales; Magister en Desarrollo Educativo y Social; Lideresa del grupo de investigación «Discapacidad, Inclusión y Sociedad»; Coordinadora Académica Maestría en Discapacidad e Inclusión Social de la Universidad Nacional de Colombia. Colombia cafernandezm@unal.edu.co

Francy Buitrago Monsalve. Licenciado en Educación Especial, Docente aceleración del aprendizaje. Secretaria de Educación de Medellín. Universidad de Antioquia. Medellín Colombia franbu07@gmail.com

Merary Cortés Marulanda. Licenciado en Educación Especial, Maestra de apoyo. Institución Educativa Santa Barbara. Rionegro. Universidad de Antioquia. Medellín Colombia meryta712@gmail.com

Anderson Gallego Pineda. Licenciado en Educación Especial, Coordinador del área de Educación continua. Universidad de Antioquia. Medellín Colombia ander.nemesis@gmail.com

López Franco Natali. Licenciado en Educación Especial, Apoyo Pedagógico estudiantes con NEE. Universidad de Antioquia. Medellín. Colombia natalili18@gmail.com

Hernández Milena Mira. Licenciado en Educación Especial, Programa habilitación funcional. Instituto de capacitación los Álamos. Universidad de Antioquia. Medellín Colombia milenamirah@gmail.com

Portillo Andrade Eliana. Licenciado en Educación Especial, Educadora Especial espacio de psicopedagogía. Hermanas Hospitalarias: Hospital Mental Nuestra Señora del Perpetuo Socorro. Pasto-Nariño. Universidad de Antioquia. Medellín Colombia idelipa@gmail.com

Rojas García Laura. Licenciado en Educación Especial, Educadora Especial, programa de apoyo a la inclusión Educativa. Unidad de atención integral –UAI, Rionegro-Antioquia. Universidad de Antioquia. Medellín Colombia laurisrosur@gmail.com

Sánchez Sandra Lucía. Licenciado en Educación Especial, Docente de apoyo y docente de cátedra Universidad de Antioquia. Medellín Colombia sanlucy21@gmail.com

Critchlow J. Miguel A. Licenciatura en Diseñador Industrial, Doctorado en Investigación Multidisciplinar e Innovación en Procesos de Discapacidad, Dependencia y Fin de Vida. Director de Inclusión e Integración Universitaria –Universidad Tecnológica de Panamá – Docente Universitario Universidad Tecnológica de Panamá miguel.critchlow@utp.ac.pa

Farías Natalia. Licenciada en Psicología, Ayudante (Grado 1) de la Pasantía de Discapacidad, Instituto de Fundamentos y Métodos, Facultad de Psicología - Universidad de la República. Uruguay natifcp@gmail.com

Viera Andrea. Magister en Psicología y Educación (Opción Educación Especial) Asistente (Grado 2) Programa de Primera Infancia y Educación Inicial, Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano, Facultad de Psicología-Universidad de la República. Uruguay aviera@psico.edu.uy

Míguez Passada María Noel. Trabajadora Social .Doctora en Ciencias Sociales. Profesora Adjunta (G°3), Docente/Investigadora del Departamento de Trabajo Social/Facultad de Ciencias Sociales/Universidad de la República. Doctorado realizando Posdoctorado en Paris VII - Francia Uruguay mnmiguez@fcs.edu.uy

Cabrera Cecilia Silva. Trabajadora Social. Profesora Ayudante (G°2), Docente/Investigadora del Departamento de Trabajo Social/Facultad de Ciencias Sociales/Universidad de la República Maestría en Salud Mental. Uruguay csilva@fcs.edu.uy

García Ana Laura. Lic en Trabajo Social. Maestranda Docente/Investigadora - Profesora Ayudante Departamento de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República. Uruguay.agarciamaciel@gmail.com

Melgar Alejandra. Trabajadora Social/Socióloga. Docente/Investigadora - Profesora Ayudante Departamento de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República. Uruguay. amega@adinet.com.uy

Sapriza Cecilia. Lic. Trabajo Social .Docente/Investigadora - Profesora Ayudante Departamento de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales Universidad de la República. Uruguay. cecilias@fcs.edu.uy



La región sur de América escenario de históricas batallas en el reconocimiento y defensa de los derechos humanos, viene instalado en sus universidades la categoría conceptual y la realidad de la discapacidad como eje de investigaciones, cátedras y de su direccionamiento académico administrativo.

Demostrar avances en la constitución de universidades accesibles, plurales y dinámicas debe ser es el horizonte de acción y de reflexión de quienes conformamos los escenarios públicos y privados de formación en la región.

Este libro compila avances de universidades de América Latina, cuyos grados variables de intensidad y complejidad demuestran las pluralidades propias de la región. En su interior encontraremos los distintos retos que han venido enfrentando estudiantes, docentes, empleados y directivos en el camino de garantizar los derechos de las personas con discapacidad.

Que las conversaciones que de este texto se deriven sean un interesante motivo para seguir fortaleciendo la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos.

