

Volumen 2 - Número 3 - Julio/Septiembre 2015

REVISTA INCLUSIONES

REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

ISSN 0719-4706

Homenaje a

Juan Antonio Seda

MIEMBRO DE HONOR COMITÉ INTERNACIONAL
REVISTA INCLUSIONES



UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS
CAMPUS SANTIAGO

Portada: Felipe Maximiliano Estay Guerrero

CUERPO DIRECTIVO

Directora

Mg. Viviana Vrsalovic Henríquez
Universidad de Los Lagos, Chile

Subdirectora

Lic. Débora Gálvez Fuentes
Universidad de Los Lagos, Chile

Editor

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda
Universidad de Los Lagos, Chile

Secretario Ejecutivo y Enlace Investigativo

Héctor Garate Wamparo
Universidad de Los Lagos, Chile

Cuerpo Asistente

Traductora: Inglés – Francés

Lic. Ilia Zamora Peña
Asesorías 221 B, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón
Asesorías 221 B, Chile

Diagramación / Documentación

Lic. Carolina Cabezas Cáceres
Asesorías 221 B, Chile

Portada

Sr. Kevin Andrés Gamboa Cáceres
Asesorías 221 B, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Mg. Carolina Aroca Toloza

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Jaime Bassa Mercado

Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. Heloísa Bellotto

Universidad de San Pablo, Brasil

Dra. Nidia Burgos

Universidad Nacional del Sur, Argentina

Mg. María Eugenia Campos

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Lancelot Cowie

Universidad West Indies, Trinidad y Tobago

Lic. Juan Donayre Córdova

Universidad Alas Peruanas, Perú

Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia

Universidad Autónoma de Madrid, España

Dr. Juan Manuel González Freire

Universidad de Colima, México

Mg. Keri González

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Dr. Pablo Guadarrama González

Universidad Central de Las Villas, Cuba

Mg. Amelia Herrera Lavanchy

Universidad de La Serena, Chile

Dr. Aleksandar Ivanov Katrandzhiev

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Mg. Cecilia Jofré Muñoz
Universidad San Sebastián, Chile

Mg. Mario Lagomarsino Montoya
Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Claudio Llanos Reyes
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Werner Mackenbach
Universidad de Potsdam, Alemania
Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Ph. D. Natalia Milanesio
Universidad de Houston, Estados Unidos

Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Ph. D. Maritza Montero
Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Mg. Julieta Ogaz Sotomayor
Universidad de Los Andes, Chile

Mg. Liliana Patiño
Archiveros Red Social, Argentina

Dra. Rosa María Regueiro Ferreira
Universidad de La Coruña, España

Mg. David Ruete Zúñiga
Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

Dr. Efraín Sánchez Cabra
Academia Colombiana de Historia, Colombia

Dra. Mirka Seitz
Universidad del Salvador, Argentina

Lic. Rebeca Yáñez Fuentes
Universidad de la Santísima Concepción, Chile

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Comité Científico Internacional de Honor

Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Patricia Brogna
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Horacio Capel Sáez
Universidad de Barcelona, España

Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar
Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Adolfo Omar Cueto
Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dra. Patricia Galeana
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg
Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia
Universidad de California Los Ángeles, Estados Unidos

Dra. Antonia Heredia Herrera
Universidad Internacional de Andalucía, España

Dra. Zardel Jacobo Cupich
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel León-Portilla
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel Rojas Mix
*Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades
Estatales América Latina y el Caribe*

Dr. Luis Alberto Romero
CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Adalberto Santana Hernández
*Universidad Nacional Autónoma de México,
México*
Director Revista Cuadernos Americanos, México

Dr. Juan Antonio Seda
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso
Universidad de Salamanca, España

Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Comité Científico Internacional

Ph. D. María José Aguilar Idañez
Universidad Castilla-La Mancha, España

Dr. Luiz Alberto David Araujo
Universidad Católica de San Pablo, Brasil

Mg. Elian Araujo
Universidad de Mackenzie, Brasil

Dra. Ana Bénard da Costa
Instituto Universitario de Lisboa, Portugal
Centro de Estudios Africanos, Portugal

Dra. Noemí Brenta
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Ph. D. Juan R. Coca
Universidad de Valladolid, España

Dr. Antonio Colomer Vialdel
Universidad Politécnica de Valencia, España

Dr. Christian Daniel Cwik
Universidad de Colonia, Alemania

Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros
Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dr. Miguel Ángel de Marco
Universidad de Buenos Aires, Argentina
Universidad del Salvador, Argentina

Dr. Andrés Di Masso Tarditti
Universidad de Barcelona, España

Ph. D. Mauricio Dimant
Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel

Dr. Jorge Enrique Elías Caro
Universidad de Magdalena, Colombia

Dra. Claudia Lorena Fonseca
Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Mg. Francisco Luis Giraldo Gutiérrez
Instituto Tecnológico Metropolitano, Colombia

Dra. Andrea Minte Münzenmayer
Universidad de Bio Bio, Chile

Mg. Luis Oporto Ordóñez
Universidad Mayor San Andrés, Bolivia

Dr. Patricio Quiroga
Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. María Laura Salinas
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Dr. Stefano Santasilia
Universidad della Calabria, Italia

Dra. Jaqueline Vassallo
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Evandro Viera Ouriques
Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Dra. Maja Zawierzeniec
Universidad de Varsovia, Polonia

Asesoría Ciencia Aplicada y Tecnológica:
CEPU – ICAT
Centro de Estudios y Perfeccionamiento
Universitario en Investigación
de Ciencia Aplicada y Tecnológica
Santiago – Chile

Indización

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:



Information Matrix for the Analysis of Journals



**POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA Y DISCAPACIDAD EN CONTEXTOS
UNIVERSITARIOS. REFLEXIONES A PARTIR DE NORMAS Y PRÁCTICAS**

**POLITICS ABOUT EDUCATIVE INCLUSION AND DISABILITY IN UNIVERSITY CONTEXTS.
REFLEXIONS AS OF RULES AND PRACTICES**

Dra. Andrea Verónica Pérez

Universidad Nacional de Quilmes, Argentina
aperez@unq.edu.ar

Lic. Andrea Lorena Camún

Universidad Nacional de Quilmes, Argentina
alcamun@unq.edu.ar

Lic. Romina Olmos

Universidad Nacional de Quilmes, Argentina
rominaolmos7@gmail.com

Fecha de Recepción: 22 de junio de 2015 – **Fecha de Aceptación:** 03 de julio de 2015

Resumen

En el presente trabajo nos sentimos convocadas a reflexionar –junto con los valiosos aportes de Juan Antonio Seda y otros referentes del derecho, de la filosofía y los derechos humanos- en torno de las tensiones entre políticas focalizadas y universales, y de lo que ellas producen en términos de subjetividad y de las prácticas sociales. Nos proponemos, en primer lugar, abordar los conceptos de inclusión y de integración en el campo de la educación, para, en segundo lugar, brindar un breve panorama de la discapacidad en contextos universitarios, focalizando la atención en lo que respecta a la Argentina. Seguidamente expondremos con cierto detalle las normativas actualmente vigentes para exponer, al final, algunos resultados de una investigación culminada recientemente en la modalidad virtual de la Universidad Nacional de Quilmes.

Palabras Claves

Inclusión – Discapacidad – Normalidad – Educación superior

Abstract

In this work we feel called to reflexion –at the same time with Antonio Seda valuable contributions and other models of right, of philosophy and human rights- around the tensions between universal and focused politics, and which are produced by them in terms of subjectivity and social practices. First of all, we propose ourselves to tackle the notions of inclusion and incorporation in the field of education, secondly, to provide a brief outlook of disability in university contexts, focusing the attention concerning to Argentina. Straightaway, we will explain with certain detail current regulations for exposing at the end, some results of a research finalized recently in the virtual method of the National University of Quilmes.

Keywords

Inclusion – Disability – Normalcy – Higher Education

Presentación

Las políticas de Inclusión Educativa vienen desarrollándose en las últimas décadas en distintos países de la región, aunque con matices singulares en cada uno de ellos, en virtud de procesos históricos y culturales específicos.

En el caso de la Argentina, tras varios años signados por políticas de claro corte neoliberal, empezaron a desarrollarse medidas que, bajo el imperativo de ‘la inclusión’, fueron facilitando el acceso de amplios sectores de la población -históricamente ‘postergados’ por las políticas sociales- a instituciones educativas, de salud, etc. a las cuales anteriormente sólo accedían determinados sectores. Si bien desde los inicios del sistema educativo argentino -y a través de la Ley 1420 del año 1884- la mayoría de la población fue accediendo progresivamente a los estudios de nivel primario, alcanzando niveles de escolarización muy altos a nivel nacional, no ocurrió lo mismo con la educación secundaria, terciaria y universitaria, claramente planificadas y destinadas a las elites.

Con la incorporación de la obligatoriedad escolar del nivel secundario establecido por la Ley de Educación Nacional actualmente vigente (Ley 26.206 del año 2006), y de la mano de otros procesos culturales que dieron lugar a las voces de distintos actores sociales anteriormente opacados desde el punto de vista jurídico, fueron fortaleciéndose medidas tendientes a que ‘todos y todas’, cualquiera sea su situación, tenga la posibilidad de ingresar, permanecer y egresar de todos los niveles educativos.

Los procesos de ‘inclusión’ implican un enorme esfuerzo político, económico y pedagógico, en la medida en que deben ser acompañados de la apertura de nuevos espacios y del ensayo de nuevas y múltiples alternativas para la educación secundaria, en un contexto de crisis del sentido de lo escolar -al menos de su sentido más clásico-, que había colaborado históricamente para la retención y egreso satisfactorio de determinados/as estudiantes. Es en este punto donde nos sentimos invitadas a reflexionar -junto con los valiosos aportes de Juan Antonio Seda y otros referentes del derecho, de la filosofía y los derechos humanos- en torno de las tensiones entre políticas focalizadas y universales, y de lo que ellas producen en términos de subjetividad y de las prácticas sociales. Esto último es de singular importancia cuando hablamos del pleno goce de los derechos de las personas con discapacidad, claramente establecidos en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad sobre la cual volveremos a reflexionar en próximos apartados. En tal sentido, en uno de sus trabajos, Seda afirma:

“Las políticas afirmativas procuran corregir las desigualdades que sufre un grupo en particular y son medidas excepción mientras perdure la situación de discriminación arbitraria. La llamada discriminación positiva es una herramienta útil para crear condiciones de igualdad en ámbitos institucionales y no debería equipararse con las condiciones de accesibilidad, ya que las primeras son excepcionales, mientras que las segundas son un requisito básico de carácter permanente”¹.

Las transformaciones involucradas en los procesos políticos de inclusión educativa han generado -y generan- amplios y profundos debates en lo que respecta al significado de la inclusión educativa, tanto desde los sectores más ‘conservadores’ y/o afines a los discursos neoliberales, como desde el punto de vista de los sectores más relacionados

¹ Juan Antonio Seda, *Discapacidad y Universidad. Interacción y respuesta institucional* (Buenos Aires: EUDEBA, 2014) 94.

históricamente con la reivindicación de los derechos humanos para toda la población, sin discriminación alguna.

Para brindar una idea general de la amplitud de significaciones en torno a la inclusión, cabe señalar aquí que los debates suelen centrarse en un abanico de perspectivas: desde inquietudes tales como cuáles son los contenidos o las estrategias de enseñanza más convenientes para los nuevos desafíos que enfrenta la educación, hasta las posiciones que, de maneras más o menos solapadas, dan cuenta de una sospecha sobre 'la educabilidad' de los sectores que actualmente están incorporándose por primera vez, en la historia del sistema educativo, a sus más altos niveles. Esto pone en evidencia lo que Ferrajoli denomina 'falacia garantista' que

“...consiste en creer que basta con buenas razones para un derecho y que éste sea reconocido jurídicamente en la ley o en la Constitución para que, por ese mero hecho, quede garantizado, es decir, protegido. La protección de un derecho, su garantía, es una cuestión gradual, nunca se garantiza todo o nada, sino que hay grados de garantía y, por tanto, nunca hay un sistema perfecto de garantías, ni garantías perfectas”².

En este sentido, las garantías de un derecho dependen de factores sociales y culturales que deben ser atendidos de manera primordial, en este caso, para propiciar los cambios en aspectos actitudinales en pos de los derechos de todos y de todas, más allá de lo establecido normativamente.

Considerando este marco general es que el trabajo que aquí se presenta se propone compartir reflexiones en torno de los conceptos de inclusión educativa, integración, discapacidad y discriminación, a la luz de las normas actualmente vigentes, de investigaciones propias y de los aportes desarrollados por académicos provenientes de distintas disciplinas, entre quienes se destaca, claro está, el Profesor Juan Antonio Seda.

I.- Inclusión educativa, derecho a la educación y discapacidad

El derecho a la Educación se 'positiviza' internacionalmente en Occidente principalmente a partir de la segunda mitad del S. XX, con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la cual proclama, en su Artículo 26, que “toda persona tiene derecho a la educación” y que la misma “tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”.

Posteriormente se firmaron Pactos Internacionales con los que se pretende materializar los principios formulados en la Declaración. Como expresa Castro Loría³ dos ejemplos de esto se encuentran en el Artículo 13° del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1966) y en el Artículo 18° del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (ONU, 1966). Por otra parte, han existido otras normativas en esta línea, tales como el Convenio relativo a la lucha contra la discriminación en la esfera

² Juan Antonio Cruz Parceró, El lenguaje de los derechos. Ensayo para una teoría estructural de los derechos (Madrid: Editorial Trotta. 2007).

³ Marcela Castro Loría, “Derecho a la Educación: su evolución y consagración legal”, en Docencia, Año XX, N° 44 (2011) 21. Colegio de Profesores de Chile, septiembre de 2011. Disponible en <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20111013051022.pdf>. Consulta 20 de diciembre de 2014.

de la enseñanza (1960), la Declaración de los Derechos del Niño de la ONU (1959), la Convención Americana sobre Derechos Humanos (1969), el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos, en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1988), etc.

De esta manera se fueron incorporando al ámbito educativo sectores que habían sido excluidos histórica y sistemáticamente. Esto se da en un proceso progresivo que Katarina Tomasevski⁴ divide en tres grandes etapas:

- La primera etapa consiste en la concesión del derecho a recibir educación de sectores discriminados históricamente, pero con una mirada segregadora: se crean instituciones especiales para albergarlos, tales como escuelas especiales, escuelas para mujeres, escuelas para afroamericanos, etc.
- La segunda etapa busca la integración de estos grupos, pero los mismos deben adaptarse a la escolarización disponible sesgada por los contenidos, intereses y valores de la cultura ‘dominante’, que niega los aspectos identificados como propios de los sectores menos favorecidos.
- La tercera etapa exige que la institución educativa se adapte al alumno y no el alumno a ésta. Así es como surge el concepto de ‘inclusión’ que se aplica no sólo al ámbito educativo sino que es transversal a otros ámbitos de la vida y busca una revolución, no solo educativa, sino también social y cultural.

Como afirmáramos en otros espacios⁵ los llamados ‘sujetos con discapacidad’ han sido históricamente ubicados dentro de un mismo espacio del sistema educativo -y de otros tantos espacios institucionales- como si compartieran algo entre sí, ‘clara y distintamente’ no compartido con el resto. Consideramos que eso que comparten entre sí es una atribución que les (nos) ha sido impuesta desde una lógica binaria que lejos está de la ‘naturaleza del hombre’, tal como se pretendió explicar por medio del discurso científico. Como expresa Veiga-Neto, no se trata de un devenir de la naturaleza de las cosas, pero sí de una ‘naturalización’ de las cosas: si resulta más difícil la enseñanza en clases en los que los llamados ‘anormales’ comparten los espacios ‘inclusivos’ de los ‘normales’,

“...no es tanto porque sus (así denominados) niveles cognitivos son diferentes, sino, antes de ello, porque la lógica propia de dividir a los estudiantes en clases –por niveles cognitivos, por aptitudes, por género, por edades, por clases sociales, etcétera- fue una estrategia inventada para, precisamente, poner en acción la norma, a través de un creciente y persistente movimiento de marcación, separando lo normal de lo anormal...”⁶.

Con otros términos, Seda reflexiona en el mismo sentido, aportando la relevancia del componente de mediación de nuestras prácticas cotidianas. “El conjunto de las personas con discapacidad tiene fronteras difusas, pero según estas perspectivas pueden

⁴ Katarina Tomasevski, Contenido y vigencia del derecho a la educación, Serie Cuadernos Pedagógicos (San José de Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos. 2003) 9.

⁵ Andrea Pérez, “Alteridad, razón jurídica y ética. Reflexiones acerca de lo Común y lo Especial en la Educación”. Tesis doctoral. Buenos Aires, FLACSO. 2013.

⁶ Veiga-Neto, “Incluir para excluir” en Jorge Larrosa y Carlos Skliar (Eds.) Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia (Barcelona: Laertes. 2001) 172-173.

caracterizarse por un elemento común: sus relaciones sociales están mediadas por la dificultad de vivir en una sociedad que no los incluye por el hecho de no estar adaptados a los estándares de lo que se considera una persona normal⁷. Como explica este autor, el estereotipo o la normalidad esperable surgen a partir de estándares construidos históricamente en función de aspectos ideológicos históricamente naturalizados. En otro texto, el mismo autor afirma:

“El poder se ejerce sobre muchos individuos en nombre de una disciplina o de una institución, a partir de reglas que son difusas y cuya interpretación es permeable a nociones previas e intereses particulares de los operadores de esos dispositivos”.⁸

En la literatura académica, el concepto de ‘inclusión’ ha sido tradicionalmente vinculado a la educación de personas con discapacidad. No obstante, en las últimas dos décadas fue desarrollándose una perspectiva más amplia, generalmente centrada en la idea de participación activa de parte de todos los estudiantes, no necesariamente de los estudiantes con discapacidad. Concretamente, en el marco de la literatura académica, la discusión surgió a mediados de la década de los noventa, con los aportes de la investigación-acción, de la mano de autores como Booth y Ainscow⁹, Stainback y Stainback¹⁰, Parrilla Latas¹¹, Echeita Sarrionandia,¹² entre otros.

A menudo se utilizan como sinónimos los conceptos de integración e inclusión educativa. Diversos autores han reflexionado sobre el tema poniendo en cuestión la equivalencia de los términos.

Así, Ainscow, citado en Peña Hernández, sostiene:

“La diferencia entre integración e inclusión estriba en que con la integración hemos hecho múltiples esfuerzos para que los niños alcancen un currículo muchas veces inaccesible, y que para quienes lo han logrado, este esfuerzo no ha sido necesariamente de provecho significativo para sus vidas. La inclusión en cambio permite utilizar las buenas prácticas que tienen los colegios para fomentar formas de trabajar que puedan mejorar el aprendizaje de todos los alumnos, minimizar la necesidad de exclusión y apoyar los esfuerzos de una escuela para ampliar su capacidad de respuesta ante la diversidad”¹³.

En otros términos, la inclusión hace referencia al conjunto de sistemas que responden a las necesidades de las personas, y no a las personas tratando de responder a los sistemas estandarizados existentes.

⁷ Juan Antonio Seda, *Discapacidad y Universidad. Interacción y...* 17.

⁸ Juan Antonio Seda, *Discapacidad intelectual y reclusión. Una mirada antropológica sobre la Colonia Montes de Oca* (Buenos Aires: Novedades Educativas. 2011) 39.

⁹ Tony Booth y Mel Ainscow (Eds.), *From them to us* (Londres: Routledge. 1998).

¹⁰ Susan Stainback y William Stainback (Eds.), *Aulas inclusivas* (Madrid: Narcea, 1999) 21-35.

¹¹ Ángeles Parrilla Latas, *Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva*. *Revista de Educación*, núm. 327 (2002) 11-29.

¹² Gerardo Echeita Sarrionandia, *Inclusión y exclusión educativa. Voz y Quebranto*. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol: 6, N° 2 (2008).

¹³ Paula Peña Hernández, *Barreras de accesibilidad a la educación superior de personas en situación de discapacidad en la Fundación Universitaria María Cano 2010-2011*. Colombia. 2011.

Por su parte, Soto explica:

“La inclusión no implica solamente atender a todos los estudiantes en el aula; se trata más bien de comprenderlos, escucharlos y responder a sus necesidades, intereses, características y potencialidades, sin involucrarse en actos de discriminación hacia ninguno de los participantes en el aula. Por lo tanto, la inclusión debe partir de un análisis real de los procesos educativos que se desarrollan en cada centro educativo, o sea, se debe dar un proceso contextualizado de carácter colectivo, en el cual se involucren los padres de familia, los docentes, los directores, los estudiantes y todos los miembros de la comunidad educativa”.¹⁴

En otro orden, la UNESCO y la ONU definieron desde 1997 la inclusión como:

“Una filosofía construida sobre la creencia de que todas las personas son iguales y deben ser respetadas y valoradas, como un tema de derechos humanos. Una ‘serie permanente de procesos’ en los cuales niños y adultos con discapacidades tienen la oportunidad de participar plenamente en todas las actividades que se ofrecen a las personas que no tienen discapacidades, experiencia humanizante, donde todos se ven como miembros de una comunidad que comparte sus experiencias en el desarrollo de una sociedad más justa, democrática y solidaria”.¹⁵

Asimismo, según Stainback y Stainback¹⁶ en la enseñanza inclusiva el aula es la unidad básica de atención. Las aulas inclusivas dan soporte y atención a todos los alumnos con la finalidad de conseguir los objetivos curriculares adecuados fomentando la creación de redes naturales de soporte al poner énfasis en el aprendizaje cooperativo entre los estudiantes, los docentes y la comunidad educativa. La enseñanza inclusiva es un enfoque muy nuevo y para afrontar las diferentes necesidades de los individuos en ambientes naturales con éxito es imprescindible un cambio de mentalidad.

Parrilla Latas¹⁷ señala que el concepto de inclusión no comprende una ruptura teórica con el concepto de integración sino que se fue dando a través de un proceso de enriquecimiento ideológico. Plantea que la inclusión no se circunscribe solo al ámbito educativo sino que es transversal a todos los ámbitos de la vida situando la clave del proceso al cambio social, basado en el principio de igualdad de derechos y de igualdad de oportunidades. Afirma que la inclusión pretende alterar la educación general y no sólo la especial. La educación inclusiva tiene que ver con cómo, dónde, porqué y con qué consecuencias educamos a todos los alumnos, suponiendo un enriquecimiento cultural y educativo.

En el caso de las políticas educativas de la Argentina, las diferencias conceptuales entre ‘integración’ e ‘inclusión’ son definidas del siguiente modo en un documento referido a la modalidad de Educación Especial: “Inclusión e integración deben vincularse y repensarse en las prácticas. La inclusión es un principio que contribuye a mejorar las

¹⁴ Ronald Soto, “La inclusión educativa: una tarea que le compete a toda una sociedad”, en Actualidades investigativas en Educación, Universidad de Costa Rica, Volumen 3, Número 1, Año 2003.

¹⁵ Naciones Unidas. Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (s.f) disponible en <http://www.un.org/spanish/disabilities/standardrules.pdf>.

¹⁶ Susan Stainback y William Stainback (Eds.), Aulas inclusivas...

¹⁷ Ángeles Parrilla Latas, Acerca del origen y sentido de la educación...

condiciones de los entornos para acoger a todos/as. La integración escolar, por su parte, es una estrategia educativa que tiende a la inclusión de los/as alumnos/as con discapacidad, siempre que sea posible, en la escuela de educación común, con las configuraciones de apoyo necesarias. En aquellos casos en que la complejidad de la problemática de los/as alumnos/as con discapacidad requiera que su trayectoria escolar se desarrolle en el ámbito de la escuela especial, se diversificará el currículum para acceder a los contenidos escolares, con los apoyos personales y las configuraciones de apoyo necesarias.” (Apartado 19. Resolución del Consejo Federal de Educación Nro. 155/11). Este documento responde a las pautas generales establecidas en la Ley de Educación Nacional 26.206, ya mencionada, concretamente, las que conforman el capítulo referido a la modalidad de Educación Especial.

II.- Discapacidad y educación superior

En la mayoría de los países de América, un muy bajo porcentaje, sólo del 1 al 5% de la población con discapacidad, está en el sistema educativo, independientemente de si existe una división tajante entre Educación Especial y Común o si se realiza una matrícula única. En general no existen proyectos de seguimiento y acompañamiento a los proyectos de inclusión, de la misma manera que el financiamiento para hacer efectivo el derecho a una educación inclusiva es escaso, así como la formación y capacitación docente en el tema¹⁸.

De acuerdo con la información que arroja el último Registro Nacional de Personas con Discapacidad (año 2013), el total de las personas con discapacidad de la Provincia de Buenos Aires¹⁹ que ha alcanzado estudios de nivel superior es solo del 5,2 % del total de dicha población.

“Muchos de los jóvenes con discapacidad no inician una carrera universitaria y, en consecuencia, no acceden tampoco al mercado de trabajo profesional especializado. Siendo la participación activa en el mundo laboral una de las metas a alcanzar para proporcionar la autonomía de las personas con discapacidad en nuestra sociedad, es trascendente conocer por qué estos jóvenes no llegan a la Universidad, así como detectar las dificultades que en su seno se encuentran. Uno de los factores que tradicionalmente ha tenido una mayor influencia en la exclusión social de las personas con discapacidad, ha sido, y es, su bajo grado de acceso a la educación y a la formación, sobre todo a los niveles superiores del sistema educativo”²⁰.

¹⁸ Carlos Skliar y Andrea Pérez, “Lo jurídico y lo ético en el campo de la educación: la enunciación de la diversidad y las relaciones de alteridad” en Revista Temas de Educación, Departamento de Educación de la Universidad de La Serena, Vol: 19/2. (2013).

¹⁹ Buenos Aires es la provincia de mayor extensión de la Argentina, donde vive aproximadamente el 39% del total de la población del país. Fuente: Censo 2010. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, República Argentina. Disponible en http://censo2010.indec.gov.ar/resultadosdefinitivos_totalpais.asp

²⁰ Fundación Once. Estudio sectorial por comunidades autónomas de la accesibilidad del entorno universitario y su percepción. Observatorio Universidad y Discapacidad. Universidad Politécnica de Cataluña. 2010. P. 31. Disponible en: http://www.uva.es/export/sites/uva/6.vidauniversitaria/6.11.accesibilidadarquitectonica/_documentos/Observatorio-Universidad-y-Discapacidad-09.pdf

Las Normas Uniformes para la equiparación de la igualdad de oportunidades (aprobadas por las Naciones Unidas) afirman en su Artículo sexto que

“los Estados deben reconocer el principio de igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad en entornos integrados, y deben velar por que la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza”²¹.

No obstante, siguen siendo muchos los obstáculos que aún enfrentan distintos sectores de la población en sus trayectorias educativas en distintos países²². En otros términos, si bien estos derechos son reconocidos y garantizados ampliamente en las normas vigentes, existe un fuerte desgranamiento en el pasaje del nivel primario al nivel secundario²³ por lo cual son muy pocos los estudiantes con discapacidad que cuentan con la acreditación necesaria para ingresar a la universidad.

Las dificultades que suelen afrontar los estudiantes con discapacidad una vez que llegan a la universidad son muy diversas. Las barreras relativas a los aspectos físicos, arquitectónicos y de comunicación, son las tradicionalmente destacadas por estos estudiantes en las instituciones de educación superior, dentro y fuera de nuestras fronteras, como señalan distintos estudios²⁴.

Autores como Polo Sánchez y López Justicia²⁵, han identificado que los estudiantes con discapacidad se perciben menos competentes en el ámbito académico y tienen una percepción negativa de su estado emocional. Por su parte, Sánchez Palomino²⁶ reconoce que hay un gran desconocimiento de los docentes en cuanto a las experiencias de integración de personas con discapacidad en el contexto universitario. Los aportes de

²¹ Naciones Unidas. Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades...

²² Luis Fara, “Análisis de la normativa nacional orientada a las personas con discapacidad” en Carlos Acuña y Luis Bulit Goñi (Comps.), Políticas sobre la discapacidad en la Argentina. El desafío de hacer realidad los derechos (Buenos Aires: Siglo XXI. 2010); Stella Páez, Educación inclusiva: evolución conceptual, construcciones y contradicciones. En Actas de las XIX Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales RUEDES y XIII Jornadas Nacionales de la Red de Estudiantes de Cátedras y Carreras de Educación Especial RECCEE. Universidad Nacional de San Martín, Escuela de Humanidades. Buenos Aires, 23, 24 y 25 de setiembre de 2010; Carlos Skliar; Pablo Gentili y Florencia Stubrin. “El derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes con discapacidades”. En Novedades Educativas. Año 20, Nro. 210. 2008 y Carlos Skliar y Andrea Pérez, “Lo jurídico y lo ético en el campo de la educación...”

²³ DINIECE - Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2010) Anuario Estadístico Educativo 2010 Red Federal de Información Educativa, Buenos Aires: MEN, 2010. Disponible en http://diniece.me.gov.ar/index.php?option=com_content&task=category§ionid=2&id=8&Itemid=19. Consulta: junio de 2012.

²⁴ Francisco Alcantud Marín; Vicenta Ávila Clemente y María Celeste Asensi Borrás, La integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores. Universidad de Valencia. 1995. Disponible en: https://roderic.uv.es:8443/jspui/bitstream/10550/22063/1/108610_A4B3DF5Cd01.pdf

²⁵ Polo Sánchez, María Tamara y López-Justicia, María Dolores. Autoconcepto de Estudiantes universitarios con discapacidad visual, auditiva y motora. Revista Latinoamericana de Psicología, Vol: 44, Nro. 2, Bogotá, May/Aug., 2012.

²⁶ Antonio Sánchez Palomino, La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad: Ideas y actitudes del personal docente e investigador. Universidad de Almería. España. 2008.

Martínez Martín²⁷ dan cuenta de una buena recepción del proceso de integración-recepción, que no parece suficiente en la medida en que las personas con discapacidad continúan encontrando obstáculos en su permanencia en la universidad, debido, principalmente, a la falta de adaptaciones, a la existencia de percepciones de rechazo y a las dificultades en la organización. Para finalizar este breve panorama, cabe mencionar el trabajo de Rocío Molina Béjar²⁸ quien se dispuso a explorar la realidad de la inclusión educativa en ámbitos universitarios colombianos, concluyendo que si bien existe un marco normativo que apuesta a los derechos de educación de esta población, las acciones en el nivel superior o universitario son casi nulas y las instituciones dan muestra de un bajo compromiso con la temática. Si bien se evidencia la existencia de políticas institucionales, éstas aún no logran garantizar el ingreso, la permanencia y el egreso satisfactorio del estudiante con discapacidad.

Esto implica que las oportunidades de estudiar y graduarse en una universidad quedan libradas a la buena voluntad de directivos, personal administrativo y docente, y a la perseverancia, el esfuerzo y las posibilidades del alumno/a con discapacidad. En las universidades argentinas aún son importantes las barreras físicas (arquitectónicas y urbanísticas) y comunicacionales que deben enfrentar las personas con discapacidad. Existen dificultades de accesibilidad, tanto en las ciudades (transporte público, señalización, etc.) como dentro de las propias universidades, dificultades para acompañar el dictado de clases, para acceder a la bibliografía, en lo que concierne a la elección de la carrera deseada, en cuanto a los apoyos y soportes técnicos adecuados a sus necesidades –tales como lectores de pantalla, sintetizadores de voz, reconocimiento óptico de caracteres, Braille, transcripción electrónica de discursos, teclados virtuales, intérpretes y acompañantes, etc.-. Como expresa Seda, “La omisión de accesibilidad selecciona a unos cuerpos en detrimento de otros, conjuntamente con un mensaje políticamente correcto de apertura irrestricta”²⁹. En este sentido, las universidades argentinas aún están en deuda: “Eliminar cualquier discriminación e injusticia constituye una valiosa vía para sostener y ampliar el prestigio académico, ético y político de la universidad”³⁰.

Para responder a las nuevas demandas, las perspectivas actuales señalan que es un error considerar que las políticas y prácticas sólo competen a determinados grupos “especiales o singulares”, ya que de ese modo se contribuye a focalizar en ellos mismos las medidas de intervención, sacando de escena los procesos y las causas que generan las desventajas. De acuerdo con Echeita Sarrionandia³¹ se requieren políticas sistémicas – esto es, que afecten a todos los componentes de un sistema educativo; currículo, formación del profesorado, supervisión, dirección escolar, financiación, etc.– siendo para ello un elemento nuclear o principio transversal de las mismas.

²⁷ María Ángeles Martínez Martín, *Los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Burgos* (Burgos: Universidad de Burgos. 2010)

²⁸ Rocío Molina Bejar, *Educación superior para estudiantes con discapacidad*. Universidad del Rosario (Bogotá: Colombia. 2010)

²⁹ Juan Antonio Seda, “Discapacidad y educación universitaria”, en Carlos Eroles y Hugo Fiamberti (Comps.) *Los derechos de las personas con discapacidad (Análisis de las convenciones internacionales y de la legislación vigente que los garantizan)* (Buenos Aires: EUDEBA. 2008) 195.

³⁰ Juan Antonio Seda, *Discapacidad y Universidad*. Interacción y... 95.

³¹ Gerardo Echeita Sarrionandia, *Inclusión y exclusión educativa...*

III.- Aspectos normativos

En el año 2001 la Organización Mundial de la Salud (OMS), expuso la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), poniendo acento en el enfoque de la discapacidad y los derechos humanos. Esta normativa elimina la terminología descalificante que poseía anteriormente la clasificación médica que categorizaba a las personas por ‘su minusvalía’. Ese modelo, identificado con el paradigma médico rehabilitador, tomaba a la discapacidad sobre la persona y la medía de acuerdo a parámetros de “normalidad”, previamente instaurados. Inspiradas en este enfoque, surgieron la mayoría de las normas sancionadas hasta finales del Siglo XX.

En este contexto, y tras décadas de reflexión y arduo trabajo por parte de personas con discapacidad y sus familias, se enmarca la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CIDPCD-ONU, 2006) que se constituye en un instrumento clave a nivel mundial, regional y nacional, porque no sólo avanza en la necesidad de hacer comprender al mundo sobre los principios, valores y derechos del conjunto de los seres humanos, sino que también ofrece herramientas para accionar ante las autoridades competentes y obligan a los Estados partes a la creación de políticas, programas y proyectos ligados a los derechos de las personas con discapacidad. En línea con lo que se conoce como ‘modelo social’ para el abordaje de la discapacidad, la Convención se enfoca en las trabas, barreras y dificultades que la sociedad antepone entre las personas con discapacidad y su plena inclusión, y supera, en cierta forma, el disenso sobre los orígenes y consecuencias de la exclusión social en general³².

La CIDPCD promueve un cambio de paradigma haciendo hincapié en el enfoque de los Derechos Humanos. En este marco modifica la construcción discursiva de la discapacidad, considerada ahora como resultado de las relaciones entre sujetos y sociedad más que como atributo individual de cada persona. La discapacidad es ahora considerada como “un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”. En línea con el paradigma de la inclusión educativa, el Artículo 24º de la Convención establece 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 [...]”.³³

Luego insta a los Estados a asegurar “

que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad”.³⁴

³² Carlos Acuña y Luis Bulit Goñi (Comps.), Políticas sobre la discapacidad en la Argentina. El desafío de hacer realidad los derechos (Buenos Aires: Siglo XXI. 2010)

³³ Naciones Unidas. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. 2006.

³⁴ Naciones Unidas. Convención sobre los Derechos de las Personas...

En Argentina se adhiere a esta convención en el año 2008, por medio de la Ley 26.378, y en 2014 se le otorga jerarquía constitucional, a través de la sanción de la Ley 27.044. En el año 2011, por Decreto Presidencial 806, la Comisión Nacional de Discapacidad (Co.Na.Dis) pasó a denominarse Comisión Nacional Asesora para la Integración de las Personas con Discapacidad. En dicho decreto presidencial se afirma que dicha comisión será el organismo gubernamental encargado de las cuestiones relativas a la aplicación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, ratificada por la Ley anteriormente mencionada. Por el mismo Decreto, el Poder Ejecutivo crea el Observatorio de los Derechos de las Personas con Discapacidad que posee el objetivo de generar, difundir, actualizar y sistematizar la información que se recopile de las distintas fuentes, tanto públicas como privadas y efectuar el seguimiento de la aplicación y cumplimiento en los distintos ámbitos de las cláusulas de la Convención.

Por su parte, la Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) afirma que “la educación es un derecho humano fundamental, esencial para poder ejercitar todos los demás derechos”. El lema de “Igualdad de derechos, igualdad de oportunidades: Educación y discapacidad”, pone de relieve la urgencia de lograr que la educación no sólo resulte accesible, sino que además sea integradora para todos. Forma parte a su vez de las estrategias para lograr la “Educación para todos” en el 2015.

En el plano continental, la Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES – UNESCO 2008), advierte que

“dar satisfacción al aumento de las exigencias sociales por educación superior requiere profundizar las políticas de equidad para el ingreso e instrumentar nuevos mecanismos de apoyo público a los estudiantes, destinados a permitir su permanencia y buen desempeño en los sistemas”

En el orden nacional, la ya mencionada Ley de Educación Nacional Nro. 26.206 - sancionada en la Argentina en el año 2006-, pone de relevancia, en su Artículo Nro. 2, la conceptualización de la educación como “...un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado” para una “sociedad inclusiva”, dando cuenta que el acceso, permanencia y egreso de personas con discapacidad a diversos ámbitos educativos, así como las representaciones que se tienen sobre las personas con discapacidad, son temas actuales en la agenda política. Establece en el Artículo 11 incisos b) y c) como objetivos de la política educativa nacional

“Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores (...) brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural”.³⁵

Y en acuerdo con el Consejo Federal de Educación (CFE), “garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona”.

³⁵ República Argentina. Ley de Educación Nacional. 26.206, 2006.

En este contexto, es fundamental la referencia a la Ley argentina de Educación Superior Nro. 24.521 (1995) que tiene por finalidad

“proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, contribuir a la preservación de la cultura nacional, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas, y desarrollar las actitudes y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático” (Artículo 3)³⁶.

A su vez, la Ley 25.573 del año 2002 modificatoria de la Ley 24.521, establece que se debe “garantizar (...) la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad” (Artículo 1) y afirma que:

“Las instituciones universitarias tendrán autonomía académica e institucional, que comprende básicamente las siguientes atribuciones: Formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad incluyendo la enseñanza de la ética profesional y la formación y capacitación sobre la problemática de la discapacidad” (Artículo 4)³⁷.

En las universidades argentinas existen políticas y acciones que pretenden responder al paradigma de la inclusión. Desde el año 2007 la Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos funciona como actor coordinador en las arenas políticas de esta temática. Esta comisión actúa en forma de red y en conjunto con el Programa de Apoyo a Políticas de Bienestar Universitario de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación. Su accionar ha logrado instalar programas y acciones en el ámbito de la educación superior. El programa mencionado busca jerarquizar las áreas de Bienestar Universitario de las Universidades Nacionales, en el contexto de políticas universitarias globales, facilitando su articulación y cooperando con el cumplimiento de su objetivo de garantizar igualdad de oportunidades de quienes concurren a ellas. En lo que respecta a las Universidades Nacionales, cada una de ellas tiene representación en el Programa de Apoyo a las Políticas de Bienestar Universitario y se referencian a través de la instrumentación de “secretarías de bienestar universitario”, “direcciones de bienestar universitario” o “coordinaciones de asuntos estudiantiles” que trabajan e interactúan con otras agencias para el logro del objetivo central de las políticas públicas puestas en marcha. En cada uno de estos espacios, funciona la Comisión de Discapacidad, órgano representante ante la Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos. Es así que se visualiza un trabajo articulado entre las diferentes universidades, los organismos del gobierno a cargo y las organizaciones civiles no gubernamentales interesadas en el tema, con el fin de constituir acciones que promuevan el acceso, permanencia y egreso del sistema universitario. La coordinación es dada aquí como “un procedimiento que permite eliminar contradicciones o redundancias y a la vez desarrollar políticas integrales.”³⁸

³⁶ República Argentina. Ley Argentina de Educación Superior. 1995.

³⁷ República Argentina. Ley 25.573. 2002.

³⁸ Isabel Licha y Carlos Molina, Coordinación de la política social: criterios para avanzar (Washington DC: Banco Interamericano de Desarrollo, Instituto para el Desarrollo Social. 2006).

Con el marco que brinda la CIDPCD, la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación ha implementado el Programa de Accesibilidad en Universidades Nacionales, el cual promueve la construcción de universidades sin barreras que respeten las características y los derechos fundamentales de todas las personas que concurren a ellas. Desde este Programa se financian Circuitos Mínimos Accesibles (CiMA) en campus y edificios existentes, como así también se pone énfasis en proyectos, tales como el de Accesibilidad Académica “Formador de formadores: abordaje de la temática de discapacidad para docentes y no docentes universitarios”, con el objetivo de capacitar sobre la temática a docentes y no docentes.

El programa PODES también implementado por la Secretaría de Políticas Universitarias, se enfoca en el equipamiento tecnológico, el equipamiento universitario y el otorgamiento de becas. Como una extensión de este Programa surge el Portal Web PODES, en el cual los estudiantes pueden registrarse para el relevamiento de estudiantes universitarios con discapacidad, efectuar reclamos por la garantía de los equipos recibidos, acceder a materiales y contenidos digitales especialmente diseñados, y acceder a información de todas las políticas de inclusión vinculadas al tema: <http://discapacidad.sspu.gob.ar>

IV.- Estudiantes universitarios con discapacidad en la modalidad virtual

Tras la creación del Observatorio de la Discapacidad en la Universidad Nacional de Quilmes en el año 2013, por Resolución (C.D.) N°223/12, y la conformación de un equipo de investigadores que abordan diferentes aristas vinculadas a la discapacidad en el campo de las ciencias sociales, nuestro equipo de trabajo desarrolló dos investigaciones (una de ellas aún en curso), destinadas a conocer las particularidades que se encuentran asumiendo las prácticas pedagógicas en contextos universitarios, tanto virtuales como presenciales.

En el presente trabajo sólo nos referiremos al primer proyecto, titulado “La discapacidad y la educación a distancia bajo entornos virtuales”³⁹. Éste se propuso aportar conocimientos sobre la relación entre la educación superior a distancia en entornos virtuales y el acceso a la misma por parte de estudiantes que presenten alguna discapacidad, tomando como base empírica la experiencia de la Universidad Virtual de Quilmes (en adelante, UVQ), universidad pionera en lo que respecta a la educación a distancia en la Argentina. En este marco, se desarrolló una investigación de carácter exploratorio, descriptivo e interdisciplinario, que, en términos metodológicos implicó un abordaje de tipo cualitativo, en el cual el campus virtual fue considerado como el espacio estratégico de aprendizaje, investigación y construcción de conocimientos. En primer lugar, se identificaron estudiantes con discapacidad que estuvieran realizando sus estudios superiores en la modalidad de educación a distancia bajo entornos virtuales, para luego realizar entrevistas en profundidad con actores considerados ‘clave’ del programa Universidad Virtual de Quilmes: Secretaría de Educación Virtual de UNQ; Coordinación de Evaluación; Direcciones de carreras; Coordinación de Tutorías; Dirección de Asuntos

³⁹ Proyecto de Investigación orientado a las prácticas profesionales: “La discapacidad y la educación a distancia bajo entornos virtuales. La educación virtual como herramienta educativa inclusiva para personas con discapacidad en la UNQ”. Secretaría de Investigación y Transferencia. Universidad Nacional de Quilmes. Directora: Laura Manolakis. Co-Directora: Andrea Gaviglio. Duración: dos años: 2012-2013.

Académicos, tutores y docentes. Los mencionados actores permitieron indagar sobre cómo se aborda a la discapacidad en los aspectos referidos a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, como también cómo se despliegan los circuitos de gestión administrativa. En líneas generales, algunos aspectos a resaltar de estas entrevistas fueron la falta de conocimiento de la presencia de estudiantes con discapacidad desde la UVQ y la falta de experiencias de trabajo previas con personas con discapacidad.

Para el relevamiento de los estudiantes del programa UVQ se diseñó una encuesta en virtud de los objetivos planteados. Se elaboró un cuestionario con 21 preguntas (abiertas y cerradas) en relación a los siguientes ejes: discapacidad, percepción en relación a las barreras u obstáculos en el proceso enseñanza-aprendizaje, utilización de técnicas de apoyo para el mismo proceso y grado de satisfacción, por parte de los estudiantes, en relación al programa UVQ. Antes de aplicar el cuestionario se realizó una prueba piloto para probar la consistencia y confiabilidad del instrumento. Esta prueba sirvió para revisar los contenidos y el formato. El cuestionario fue respondido de manera individual y anónima a través del correo electrónico, y se compartió con la totalidad de los estudiantes del programa UVQ (9000 aproximadamente), de los cuales respondieron 9 (0,1% del total).

A continuación se expone una serie de puntos que sintetizan lo indagado:

- Las discapacidades representadas fueron de tipo visual, física y auditiva.
- La mayoría de los estudiantes consultados contaba con el certificado de discapacidad y, en relación a la edad, el rango de la misma era de 28 a 47 años.
- En cuanto al lugar de residencia, todos los entrevistados manifestaron que residían en el mismo lugar que la sede del examen y que el traslado no era una dificultad – aquí debemos aclarar que la UVQ cuenta con diferentes sedes en todo el país para la toma de exámenes, única instancia en la que se concreta un contacto presencial entre los estudiantes y la universidad.
- En relación a cómo se informaron de la propuesta académica de la UVQ, cinco estudiantes respondieron que fue a través de Internet, tres de ellos manifestaron haberse informado por otros medios y sólo uno por recomendación personal.
- Para justificar por qué habían elegido esta modalidad a distancia para sus estudios universitarios, las respuestas fueron variadas, e hicieron alusión al factor tiempo, en primer lugar, seguido por la movilidad y la facilidad, y por último, el factor económico.
- En cuanto a las barreras sensorperceptivas (tamaño de la letra para la lectura de las clases, uso de computadoras, etc.) de comunicación y movilidad, los estudiantes manifestaron dificultades en la lectura de los textos. Por ejemplo, "al estar algunos de ellos en formato PDF no es posible su modificación: no se puede agrandar el tamaño de la letra", algo fundamental para los estudiantes con disminución visual. Otra dificultad se relaciona con la comunicación vía oral y/o con los videos no subtitrados, problemas expuestos por estudiantes sordos.
- En cuanto a las barreras en el momento de rendir examen, las dificultades no han sido significativas desde la perspectiva de los estudiantes. En el caso en que el estudiante presentaba ceguera, el examen fue administrado de manera oral. Para estas situaciones se preguntó si el estudiante con discapacidad había informado a

algún agente de la UVQ (tutor, docente, director de carrera, área de evaluación) sobre la necesidad de alguna modificación en el momento del examen, y en su mayoría la respuesta fue negativa: sólo en dos casos manifestaron haber comunicado al tutor alguna necesidad puntual.

- En cuanto a los apoyos y/o ayudas técnicas para el proceso de enseñanza aprendizaje o para el momento de rendir examen, los estudiantes sordos manifestaron el uso de audífonos, y en algunos casos mencionaron la solicitud de ayuda a familiares.
- Finalmente, la mayoría de los estudiantes consultados manifestó que intenta resolver las situaciones de manera autónoma.

En términos generales, la totalidad de los consultados manifestaron su satisfacción en relación a la experiencia en la UVQ: se destaca, por un lado, la situación descrita por las personas con discapacidad auditiva, quienes refieren que en un aula convencional no podrían aprender, pues el bullicio de varias personas hablando entorpece la posibilidad de atención al docente; por otro lado se destaca la situación de los estudiantes con discapacidad física, quienes hicieron referencia a que no podrían continuar sus estudios dadas las dificultades de movilidad.

Reflexiones finales

En este punto nos interesa poner en diálogo dos conceptos: la educación inclusiva y la discriminación. Ambas concepciones atraviesan cada etapa de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las personas con discapacidad en el contexto de educación superior; asimismo, dan cuenta del incesante vaivén referencial acerca de la discapacidad y la 'normalidad', en el marco de las tensiones generadas entre las ya mencionadas políticas 'universales' y 'focalizadas'. Esa constante divergencia no sólo se encuentra en los ámbitos de discusión y debate académico, sino también en espacios cotidianos que la población con discapacidad transita.

La educación funciona como eje central en lo que al ejercicio de los derechos humanos respecta, es "...un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado"⁴⁰ para una "sociedad inclusiva". En ese contexto es menester considerarla como pilar del programa de inclusión de las personas con discapacidad en la sociedad toda. Pero para poder reflexionar sobre lo anterior, se debe repensar en el por qué de la continuidad de la existencia de un *habitus* encarnado en la sociedad, y cómo este *habitus* promueve la marginación y exclusión de ciertos grupos, no sólo por la adquisición de tal significado en el común de la gente, sino también por el desplazamiento de ello en los campos de la política y del conocimiento⁴¹. Como expresa Juan Antonio Seda, "Las barreras y los obstáculos que implican condiciones discapacitantes para una o más personas deben ser consideradas como acciones u omisiones discriminatorias por parte de la autoridad correspondiente"⁴².

⁴⁰ Ley de Educación Nacional Nro. 26.206 (2006). Artículo 2.

⁴¹ Carolina Ferrante y Miguel Ferreira, "Cuerpo, discapacidad y trayectorias sociales: dos estudios comparados". Revista de Antropología Experimental. N° 8. Universidad de Murcia. España. 2008.

⁴² Juan Antonio Seda, Discapacidad y Universidad. Interacción... 51.

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad promueve el cambio de mirada y principalmente de agenda política en este sentido. Diferentes actores responsables de elaborar, implementar y controlar las políticas de inclusión educativa para personas con discapacidad, a la fecha poseen una estructura financiada por el Estado Argentino para llevarlas adelante. En consonancia con ello, y situándonos en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) como campo para indagar la puesta en marcha de los planes o proyectos que responden a las políticas de inclusión antedichas, podemos considerar que existen vientos de cambio pero que aún no son estructurales, lo que recuerda la falacia garantista anteriormente expuesta. La UNQ posee una Comisión de Discapacidad, creada específicamente a efectos de favorecer la inclusión plena dentro del ámbito universitario, considerando la accesibilidad física, comunicacional, cultural y pedagógica en todas sus áreas (Resolución CS N° 270/09), que además implementa acciones agrupadas y controladas por la Comisión Interuniversitaria Nacional "Discapacidad y Derechos Humanos"⁴³; dispone de un espacio científico académico, denominado Observatorio de la Discapacidad, que supone la actualización permanente de una comunidad con conocimientos sobre la temática de la discapacidad; cuenta con proyectos de Extensión Universitaria donde se desarrollan programas y proyectos institucionales vinculados a la temática (Proyecto de incorporación de la persona con discapacidad al mercado laboral; Servicio de Asesoramiento para la discapacidad); ha respondido activamente al Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas (Resolución 426/07) siendo innovadora en cambios arquitectónicos que benefician el acceso físico a la población en estudio; ofrece carreras con modalidad a distancia, favoreciendo la inclusión en el ámbito universitario para personas con discapacidad.

De este modo advertimos que el camino hacia el diseño universal de los espacios, recursos y tiempos de la educación parece estar delineado, aunque aún se encuentra en los primeros pasos de su construcción, en especial, en lo que respecta a las actitudes y valoraciones heredados por las instituciones tradicionales. El diseño universal es uno de los medios principales para que se verifique en los hechos la inclusión promovida por el marco normativo expuesto en el presente trabajo. Es un desafío para toda la ciudadanía contribuir a la ampliación y el desarrollo exitoso de políticas pensadas para todos/as y para 'cualquiera', y no para algunos pocos sectores o cuerpos. Es una responsabilidad ética para la cual esperamos responder en comunidad desde nuestra labor cotidiana, en pos de la vida plena y de la amplitud de posibilidades y opciones para todos y todas.

Referencias bibliográficas

Acuña, Carlos y Bulit Goñi, Luis (Comps.). Políticas sobre la discapacidad en la Argentina. El desafío de hacer realidad los derechos. Buenos Aires: Siglo XXI. 2010.

Alcantud Marin, Francisco; Avila Clemente, Vicenta y Asensi Borrás, María Celeste. La integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores. Universidad de Valencia. 1995. Disponible en: https://roderic.uv.es:8443/jspui/bitstream/10550/22063/1/108610_A4B3DF5Cd01.pdf

Booth, Tony y Ainscow, Mel (Eds.). From them to us. Londres: Routledge. 1998.

⁴³ Reconocida por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en el año 2007, a través de la Resolución N° 426/07.

Castellana, Montserrat y Sala, Ingrid. Estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias: estudio sobre la atención a la diversidad dentro las aulas universitarias. Barcelona: Facultad de Psicología Ramon Llull. 2005.

Castro Loría, Marcela. "Derecho a la Educación: su evolución y consagración legal", en Docencia, Año XX, N° 44, Colegio de Profesores de Chile, septiembre de 2011 (pp. 15-23). Disponible en <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20111013051022.pdf>. Consulta: 20 de diciembre de 2014.

Cruz Parceró, Juan Antonio. El lenguaje de los derechos. Ensayo para una teoría estructural de los derechos. Madrid: Editorial Trotta. 2007.

DINIECE - Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2010) Anuario Estadístico Educativo 2010 Red Federal de Información Educativa, Buenos Aires: MEN, 2010. Disponible en http://diniece.me.gov.ar/index.php?option=com_content&task=category§ionid=2&id=8&Itemid=19. Consulta: junio de 2012.

Echeita Sarrionandia, Gerardo. Inclusión y exclusión educativa. Voz y Quebranto. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol: 6, N° 2 (2008).

Fara, Luis. "Análisis de la normativa nacional orientada a las personas con discapacidad" en Carlos Acuña y Luis Bulit Goñi (Comps.), Políticas sobre la discapacidad en la Argentina. El desafío de hacer realidad los derechos, Buenos Aires: Siglo XXI. 2010.

Ferrante, Carolina y Ferreira, Miguel. "Cuerpo, discapacidad y trayectorias sociales: dos estudios comparados". Revista de Antropología Experimental. N° 8. Universidad de Murcia. España. 2008.

Fundación Once. Estudio sectorial por comunidades autónomas de la accesibilidad del entorno universitario y su percepción. Observatorio Universidad y Discapacidad. Universidad Politécnica de Cataluña. 2010. Disponible en: http://www.uva.es/export/sites/uva/6.vidauniversitaria/6.11.accesibilidadarquitectonica/_documentos/Observatorio-Universidad-y-Discapacidad-09.pdf

Licha, Isabel y Molina, Carlos. Coordinación de la política social: criterios para avanzar. Washington DC: Banco Interamericano de Desarrollo, Instituto para el Desarrollo Social. 2006.

Martínez Martín, María Ángeles. Los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Burgos. Burgos: Universidad de Burgos. 2010.

Molina Bejar, Rocío. Educación superior para estudiantes con discapacidad. Universidad del Rosario. Bogotá: Colombia. 2010.

Naciones Unidas. Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (s.f) disponible en <http://www.un.org/spanish/disabilities/standardrules.pdf>.

Organización Mundial de la Salud. Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF). Madrid, OMS. OPS. IMSERSO. 2001.

Páez, Stella. Educación inclusiva: evolución conceptual, construcciones y contradicciones. En Actas de las XIX Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales RUEDES y XIII Jornadas Nacionales de la Red de Estudiantes de Cátedras y Carreras de Educación Especial RECCEE. Universidad Nacional de San Martín, Escuela de Humanidades. Buenos Aires, 23, 24 y 25 de setiembre de 2010.

Parrilla Latas, Ángeles. Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. Revista de Educación, núm. 327 (2002) 11-29.

Peña Hernández, Paula. Barreras de accesibilidad a la educación superior de personas en situación de discapacidad en la Fundación Universitaria María Cano 2010-2011. Colombia. 2011.

Pérez, Andrea. "Alteridad, razón jurídica y ética. Reflexiones acerca de lo Común y lo Especial en la Educación". Tesis doctoral. Buenos Aires, FLACSO. 2013.

Polo Sánchez, María Tamara y López-Justicia, María Dolores. Autoconcepto de Estudiantes universitarios con discapacidad visual, auditiva y motora. Revista Latinoamericana de Psicología, Vol: 44, Nro. 2, Bogotá, May/Aug., 2012.

Sánchez Palomino, Antonio. La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad: Ideas y actitudes del personal docente e investigador. Universidad de Almería. España. 2008.

Seda, Juan Antonio. "Discapacidad y educación universitaria", en Eroles, Carlos y Fiamberti, Hugo (Comps.) Los derechos de las personas con discapacidad (Análisis de las convenciones internacionales y de la legislación vigente que los garantizan). Buenos Aires: EUDEBA. 2008.

Seda, Juan Antonio. Discapacidad intelectual y reclusión. Una mirada antropológica sobre la Colonia Montes de Oca. Buenos Aires: Novedades Educativas. 2011.

Seda, Juan Antonio. Discapacidad y Universidad. Interacción y respuesta institucional. Buenos Aires: EUDEBA. 2014.

Servicio Nacional de Rehabilitación. Anuario Estadístico Nacional sobre discapacidad. Disponible en: <http://www.snr.gob.ar/publicacion.php?id=117>. 2013.

Skliar, Carlos y Pérez, Andrea. "Lo jurídico y lo ético en el campo de la educación: la enunciación de la diversidad y las relaciones de alteridad" en Revista Temas de Educación, Departamento de Educación de la Universidad de La Serena, Vol: 19/2. (2013) 9-25.

Skliar, Carlos; Gentili, Pablo y Florencia Stubrin. "El derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes con discapacidades". En Novedades Educativas. Año 20, Nro. 210. 2008.

Soto, Ronald. "La inclusión educativa: una tarea que le compete a toda una sociedad", en Actualidades investigativas en Educación, Universidad de Costa Rica, Volumen 3, Número 1, Año 2003.

Políticas de inclusión educativa y discapacidad en contextos universitarios. Reflexiones a partir de normas y prácticas pág. 232

Stainback, Susan y Stainback, William (Eds.). Aulas inclusivas. Madrid: Narcea, 21-35. 1999.

Tomasevski, Katarina. Contenido y vigencia del derecho a la educación, Serie Cuadernos Pedagógicos, San José de Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos. 2003.

Veiga-Neto. “Incluir para excluir”. En Larrosa, Jorge y Skliar, Carlos (Eds.) Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia. Barcelona: Laertes. 2001.

Para Citar este Artículo:

Pérez, Andrea Verónica; Andrea Lorena, Camún y Olmos, Romina. Políticas de inclusión educativa y discapacidad en contextos universitarios. Reflexiones a partir de normas y prácticas. Rev. Incl. Vol. 2. Num. 3. Julio-Septiembre (2015), ISSN 0719-4706, pp. 213-232, en <http://www.revistainclusiones.cl/volumen-2-nb03/oficial-articulo-2015-dra.-andrea-veronica-perez-lic.--andrea-lorena-camun-y-lic.-romina-olmos.pdf>

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.