



Estrategias para una educación inclusiva en la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Facilitadores y barreras observados en la Lic. en Artes Electrónicas y posibles aportes

Strategies for an inclusive education at the National University of Tres de Febrero. Facilitators and barriers observed in the Degree in Arts and Media and possible contributions

Por Guadalupe ÁLVAREZ¹, Micaela PAZ² y Santiago VILLA³

Álvarez, G., Paz, M. y Villa, S. (2022). Estrategias para una educación inclusiva en la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Facilitadores y barreras observados en la Lic. en Artes Electrónicas y posibles aportes. *Revista RAES*, XIV(25), 195-210.

Resumen

El presente artículo aborda las intervenciones realizadas por los equipos docentes de la Licenciatura en Artes Electrónicas para favorecer la inclusión educativa en el nivel superior. Para este estudio, fueron relevadas experiencias áulicas narradas en reuniones llevadas a cabo entre docentes y el área de Coordinación de la carrera y procesadas a través de la metodología de análisis de contenido. El propósito de este estudio es visibilizar -desde experiencias concretas del ámbito académico- la necesidad de construir acciones estratégicas desde la universidad que estimulen prácticas formativas inclusivas y, a su vez, acompañen el trabajo de los equipos docentes para lograr intervenciones más adecuadas que beneficien los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Para finalizar, se presentan algunas propuestas con el objetivo de identificar las prácticas, tradiciones o rutinas institucionales que es necesario transformar en el marco de la UNTREF para mejorar la situación expuesta.

Palabras Clave Educación superior/ Facilitadores/ Barreras/ Inclusión/ Permanencia.

Abstract

This article exposes the interventions carried out by the teaching teams of the Degree in Arts and Media to promote educational inclusion at the higher level. For this study, classroom experiences narrated in meetings held between teachers and the Career Coordination area were collected and processed through the content analysis methodology. The purpose of this article is to make visible -from concrete experiences in the academic field- the

¹ Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina / gualvarez@untref.edu.ar

² Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina / micaelapaz@untref.edu.ar

³ Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina / svilla@untref.edu.ar

need to build strategic actions from the university that stimulate inclusive training practices and, in turn, accompany the work of teaching teams to achieve more appropriate interventions that benefit students' learning processes. Finally, some proposals are presented with the aim of identifying the institutional practices, traditions or routines that need to be transformed within the UNTREF framework to improve the exposed situation.

Key words Higher education, Facilitators, Barriers, Inclusion, Permanence

Introducción. Inclusión y atención a la diversidad en la educación superior

En el presente artículo se abordan, como estudio de caso, las intervenciones realizadas por distintos equipos docentes de la Licenciatura en Artes Electrónicas de la Universidad Nacional de Tres de Febrero para favorecer la inclusión educativa en el nivel superior. El objetivo principal de este estudio fue observar qué elementos del contexto universitario se presentan como barreras o facilitadores y, a partir de ellos, forjar propuestas que beneficien la atención a la diversidad como parte de la perspectiva de educación inclusiva que se persigue en el marco de la mencionada carrera. Las intervenciones, lejos de ser experiencias exitosas, manifiestan por lo menos dos aristas de una problemática compleja en el entorno universitario en relación a la inclusión: por un lado la responsabilidad -y el deseo- de algunos equipos docentes por ofrecer apoyos diferenciados a los estudiantes con la intención de aspirar a que sus propuestas didácticas se adecúen a cada estudiante; y, por el otro, la debilidad en el contexto de la educación superior por atender la diversidad desde las mismas políticas educativas que obstruyen la efectivización del derecho a una educación inclusiva.

Como modo de contextualizar el presente estudio comenzaremos por introducir el lugar desde el cual parte: la Licenciatura en Artes Electrónicas. Dicha carrera es una propuesta de formación transdisciplinaria que involucra los campos de las artes, las ciencias y la tecnología. Su plan de estudios abarca un gran abanico de espacios curriculares tales como la producción audiovisual, las tecnologías electrónicas orientadas a la producción artística, el desarrollo de narrativas en múltiples plataformas, el diseño y la construcción de dispositivos e interfaces, el manejo creativo de datos a través de algoritmos y tecnologías hipermediales, y la formación teórica en torno al arte contemporáneo en relación recíproca con el pensamiento tecnocientífico. En línea con lo anterior, es importante destacar que el cuerpo docente está constituido por profesionales de distintos campos disciplinares y esta heterogeneidad de perfiles también se presenta en la conformación de cada equipo docente. Al ser una formación artística donde gran parte de los procesos de los estudiantes parte de la expresividad y sensibilidad personal, la propuesta pedagógica del plan de estudios apuesta por un aprendizaje centrado en el estudiante con la intención de orientar de modo más pertinente los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo en cada espacio curricular y propiciar así mayor participación de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. Este enfoque pedagógico, cuyos principales antecedentes se encuentran en la teoría constructivista, postula que los estudiantes deben construir y reconstruir el conocimiento para aprender de forma efectiva. Desde esta perspectiva, los principales propósitos son empoderar el rol de los estudiantes desde modelos cooperativos y/o participativos de aprendizaje, y estimular el desarrollo de las habilidades críticas. Esta modificación del rol de los estudiantes es acompañada por una transformación en el rol del docente quien abandona la tradición de ser transmisor de conocimientos y opera desde un lugar de facilitador (Wright, 2011). Este enfoque se encuentra así en estrecho vínculo con las propuestas de educación inclusiva y atención a la diversidad ya que es a través del mismo que se establecen las modalidades de trabajo áulicas y los apoyos diferenciados.

En línea con lo anterior, entendemos la atención a la diversidad como un modo de romper con la dicotomía entre estudiantes con y sin necesidades educativas especiales entendiendo que todos los estudiantes son diferentes y requieren distintos recursos y apoyos para acceder a la educación, participar y aprender. De esta manera, la educación inclusiva se propone como modo de poner en valor la diversidad. La UNESCO (2005) la define como un proceso orientado a responder a las necesidades de todos los estudiantes, incrementando su participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades y reduciendo y/o eliminando la exclusión en y desde la educación. Cabe mencionar aquí desde qué lugar pensamos el concepto de diversidad y por qué éste nos parece pertinente para trabajar en el ámbito educativo. En este estudio adherimos a la perspectiva de la atención a la diversidad desde la pedagogía crítica a través de la cual es entendida como “lucha por la igualdad y como lucha por la construcción de una educación integradora y compensadora de desigualdades” (Alfonso, 2003: 39). Tal como afirma la autora, su uso no debe ser banal ni debe ser confundido con la desigualdad. El concepto de diversidad nos permite pensar al otro desde la alteridad y en tanto tal nos propone reconocer las heterogeneidades que se presentan en el aula.

En relación a esto, tal como plantea Rosa Blanco en el prólogo a la versión en castellano para América Latina y el Caribe del *Índice para la Inclusión*, la educación inclusiva no tiene que ver solo con el acceso de los estudiantes con

discapacidad a los ámbitos educativos, sino con eliminar o minimizar barreras que limitan el aprendizaje y la participación de toda la comunidad académica (Booth y Ainscow, 2011). En este sentido, Kligman aporta que “estudiar, trabajar, lo denominado habitualmente como ‘lo ocupacional’, son organizadores psíquicos y sociales, claras expresiones dentro de la comunidad de la inclusión social y de la igualdad de derechos y oportunidades para todos” (2019: 134).

Una educación inclusiva en la universidad supone reconocer qué elementos del contexto funcionan como facilitadores, es decir, que benefician el acceso y la permanencia de las personas en situación de discapacidad y cuáles como barreras impidiendo u obstaculizando la plena participación y la igualdad de derechos de las personas (Corrales Huenul; Soto Hernández y Villafañe Hormazábal, 2016). Un estudio realizado por John Borland y Sue James (1999) en una universidad de Reino Unido permitió identificar tres tipos de barreras que pueden trasladarse para pensar la situación en Argentina. Según estos autores las barreras presentes en dicho contexto son: el acceso físico -infraestructura de los edificios y espacios de circulación pero donde también podemos encuadrar el acceso a los materiales de estudio-; la falta de formación tanto de los docentes como de los trabajadores de la institución que permita fomentar buenas prácticas para la inclusión a nivel pedagógico e institucional-administrativo; y la dimensión ideológica-moral referida a las desigualdades que pueden encontrarse en contextos de discapacidad y que se manifiesta en la discriminación (Corrales Huenul; Soto Hernández y Villafañe Hormazábal, 2016).

Con esto queremos señalar que no se trata de buscar estrategias diseñadas a priori para atender las necesidades de los estudiantes, sino más bien de establecer una modalidad de trabajo que permita observar las dificultades y trabajar en conjunto entre los distintos actores de la institución para encontrar facilitadores que permitan superar las barreras del contexto, sin dejar de lado las exigencias particulares de la educación superior. En los siguientes apartados nos centraremos en identificar las dificultades encontradas en el caso analizado y cómo las mismas tensionan el marco normativo vigente.

Marco normativo

En el artículo 14 de la Constitución Nacional Argentina se establece que la educación debe ser reconocida como un derecho. En tanto tal -y según la Ley 26.206 promulgada en el año 2006- el Estado debe asegurar la igualdad, gratuidad, laicidad y el acceso a todos los niveles del sistema educativo para toda la población que vive en el país. Esto significa que cualquier ciudadano debe gozar de su derecho a la educación y que el Estado debe garantizar no solo el acceso al mismo, sino también las condiciones de permanencia en todos los niveles. Asimismo, a partir de la mencionada ley se establece que la educación en Argentina es obligatoria desde los cuatro años hasta completar el nivel secundario. Si bien el Estado asegura la gratuidad en el acceso a la educación desde el nivel inicial hasta el universitario a través de las instituciones educativas de gestión pública ¿qué sucede respecto a la permanencia?, ¿cuáles son las medidas que se implementan para asegurar la inclusión educativa? En los niveles previos al superior, los estudiantes cuentan con la posibilidad de recibir apoyo en relación a sus necesidades. Esto refiere tanto a la realización de adecuaciones curriculares como también de acceso o metodológicas -según corresponda y el estudiante lo requiera- realizadas por un profesional externo o interno de la institución. Tales módulos son formulados en el marco de la integración escolar y suponen un acompañamiento regulado por la ley vigente⁴ para asegurar no solo la permanencia sino también la inclusión en el sistema educativo. Esto último supone un cambio de paradigma que se deriva de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en el año 2006, promulgada como Ley Nacional en 2008 (Ley N° 26.378) y con jerarquía constitucional en Argentina en el año 2014 (Ley N° 27.044). Una de las contribuciones más

⁴ La Ley de Educación Nacional N° 26.206 reglamenta la conformación de un equipo profesional que acompañe e integre a los estudiantes con discapacidades temporales o permanentes en el sistema educativo. A su vez, a nivel provincial, las resoluciones 782/2013 y 1269/11 definen los alcances de la intervención de un acompañante/asistente externo dentro de las instituciones educativas y el marco general de la modalidad de la Educación Especial, respectivamente.

importantes de dicha convención es modificar la perspectiva de discapacidad desde un modelo médico -centrado únicamente en las dificultades de las personas- hacia un modelo social -centrado en las barreras contextuales de la sociedad. En línea con esta perspectiva, entendemos la discapacidad como un producto de la interacción entre ciertas características individuales de las personas -asociadas a deficiencias motrices, sensoriales, intelectuales o mentales- y las barreras encontradas en su contexto que impiden la participación plena y en igualdad de derechos en la sociedad (Palacios, 2020). Asimismo, atendiendo a lo referido a educación, en el artículo 24 la convención reconoce como derecho el acceso a la educación siendo los Estados parte los responsables de garantizar un sistema de educación inclusivo en todos los niveles y de facilitar medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social.

Sin embargo, ¿cuáles son las políticas que se establecen para promover el acceso y permanencia en el nivel superior de aquellas personas en situación de discapacidad? O, más específicamente, ¿de qué manera se planifica desde las instituciones universitarias la conversión de esas políticas en acciones concretas que garanticen el derecho a la educación inclusiva para todos los participantes de la comunidad académica? Tal como sostiene Oscar Oszlak, es erróneo pensar lo que las instituciones hacen como la implementación de la normativa vigente. Al interior del sistema existe una red de relaciones “donde se neutralizan los mecanismos de control y se disipa la responsabilidad de la decisión” (1980: 37). Esto significa que no basta con que la normativa exista si no se desarrollan políticas específicas y dispositivos institucionales que las hagan efectivas.

Desde la sanción de la Ley de Educación Superior N° 24.521 en 1995, esta ha sufrido varias modificaciones. Una de ellas refiere al marco normativo que regula las responsabilidades del Estado para garantizar una educación inclusiva para todos los ciudadanos que vivan en territorio argentino. En 2015 se sancionó la Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior N° 27.204, que modifica ciertos artículos de la ley anteriormente mencionada. En cuanto a la discapacidad, la ley sustituyó el apartado que obligaba al Estado a garantizar la “accesibilidad al medio físico, los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes”, por el inciso d) del artículo n° 2, que prevé la obligación de “establecer medidas necesarias para equiparar las oportunidades y posibilidades de las personas con discapacidad”. Según un informe redactado por CILSA, organización no gubernamental orientada a la inclusión de personas con discapacidad en diferentes áreas de la vida social, esta modificación supone que la gestión y la responsabilidad de abordar la problemática ya no es regulada por el Estado, sino que el abordaje debe ser planteado de manera autónoma por las universidades y, cada una de ellas, debe presentar su posicionamiento en las normas internas que dicte.

Por otra parte, solo 42 de las 59 Universidades Nacionales cuentan con un espacio dedicado a atender la diversidad desde una perspectiva de inclusión educativa. Estos datos ponen en evidencia la debilidad de las instituciones educativas en el nivel superior para garantizar el cumplimiento efectivo del derecho a la inclusión educativa (CILSA, 2019)⁵. Esta misma información puede ser comparada con una encuesta voluntaria realizada por la Red Interuniversitaria de Discapacidad en donde se relevó que “el 27% de las universidades (8 de 30) no manifiesta tener programa o área específica para dar respuesta a la situación de discapacidad” (Fernández et al., 2019: 29). Por su parte, el Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad, realizado por INDEC en 2018, muestra que a medida que se alcanzan mayores niveles educativos, aumenta el porcentaje de población con una sola dificultad y, dentro de esta, quienes tienen solo dificultad motora y quienes tienen solo certificado de discapacidad. Así, entre la población que alcanzó el nivel superior (no universitario, universitario y posgrado, incompleto o completo), las personas con solo una dificultad representan el 67,9%. Esto nos permite pensar que

⁵ Algunos intentos por favorecer el acceso y la permanencia de las personas con discapacidad se limitan exclusivamente al apoyo económico. Ejemplos de esto son el Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU) creado por Resolución Ministerial N°464/96 con la finalidad de promover la igualdad de oportunidades en el ámbito de la educación superior y el Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB) creado por Decreto N° 99/09 con el objetivo de fomentar la permanencia y el egreso de estudiantes de campos disciplinares específicos considerados “estratégicos para el desarrollo económico y productivo del país” (Fernández Lamarra et al., 2018: 224). Si bien estas no son becas orientadas específicamente a personas con discapacidad, se encuentra explicitado en sus reglamentos o bases que son uno de los grupos prioritarios. Cabe entonces preguntarse si es este el tipo de apoyo que requieren o si lo interesante sería redirigir tales recursos al financiamiento de módulos de apoyo que permitan integrar y fomentar una educación inclusiva en relación a las necesidades de cada sujeto.

las políticas de inclusión implementadas en la actualidad atienden principalmente las barreras de accesibilidad física. Kligman destaca que “de la población registrada con discapacidad son las personas con discapacidad intelectual las que están particularmente más rezagadas en los alcances de la inclusión educativa – ocupacional” (2019: 126).

Si en general ya existe una problemática de ausencia de datos precisos que permitan elaborar políticas de inclusión ajustadas, en el caso de las Dificultades de Aprendizaje (DA) -entre las cuales se incluyen los llamados trastornos específicos del aprendizaje, el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y los trastornos del espectro autista (TEA)-, se añade además la cuestión del subregistro. Tal como señalan Couzens et al. (2015), estas dificultades a las cuales denominarán *discapacidades encubiertas* por ser difíciles de observar ya que no presentan indicadores físicos, se enfrentan con varios obstáculos. Uno es que muchas de las personas con DA no cuentan con un certificado que las acredite, otro es la dificultad de implementar evaluaciones adecuadas para su detección; y por último, que las intervenciones por parte de la universidad corren el riesgo de resultar intrusivas y estigmatizantes por los estudiantes. En este sentido es importante señalar que el concepto de DA ha tenido diversas definiciones y clasificaciones a lo largo de su historia, dependiendo del campo disciplinar y, las diferentes teorías y marcos normativos desde el cual se las aborde (Aguilera Jiménez, 2004). Tal como ha observado Tzouriadou (2020), el término es utilizado para referir a dificultades de distinto orden, cuyas causas no están claras y que se definen de manera ambigua o por negativa. Según la autora, el consenso actual de la comunidad científica considera que los estudiantes con dificultades de aprendizaje son un grupo distintivo con bajo rendimiento académico, que tiene implicancias que se manifiestan a lo largo de la vida y que está asociado a una combinación de factores, cuyo rasgo común es la existencia de discrepancias en la función cognitiva y el rendimiento, y la incompatibilidad con las demandas y expectativas sociales y culturales (2020: 10). El abordaje de Tzouriadou pone de relieve la ambigüedad de la definición de las DA y nos permite atender tanto a las características del contexto social, como a las cuestiones relativas a la condición particular de la persona.

En la Lic. en Artes Electrónicas, si bien la práctica docente persigue el compromiso hacia una formación inclusiva, esto no está regulado ni explicitado mediante normativa vigente de la UNTREF. Por su parte, si se consideran los datos relevados por la Red Interuniversitaria de Discapacidad mencionados anteriormente, la universidad se encuentra entre el porcentaje de instituciones -27%- que no cuenta con un departamento o área específica que atienda la diversidad desde una perspectiva de inclusión educativa. Asimismo, tampoco se manifiesta de manera explícita en su normativa institucional⁶, un posicionamiento en relación a inclusión educativa que dé cuenta de su perspectiva sobre adecuaciones de acceso físico o metodológico y ponga a disposición un marco regulatorio para garantizar el derecho a una educación inclusiva en el marco de la institución.

En las experiencias analizadas en este estudio únicamente se hace alusión al diagnóstico cuando éste fue mencionado por el estudiante. Sin embargo, no es aquello el foco de este trabajo. Como se mencionó anteriormente, la educación inclusiva se encuentra todavía ligada a ciertos grupos poblacionales (como personas con discapacidad o personas con dificultades de aprendizaje). Asimismo, podemos observar un cumplimiento parcial del derecho a la inclusión como perspectiva pedagógica que afecta a estos colectivos. Nos preguntamos entonces de qué manera construir acciones que garanticen este derecho para todos en el nivel superior, en un contexto donde el grado de materialización de dicho derecho queda a merced de la voluntad de cada docente que encuentre en esta perspectiva un propósito hacia el cual trabajar.

⁶ Se analizaron los documentos de la normativa institucional relacionados a regular las actividades de los estudiantes en el marco de la universidad: el estatuto y el reglamento de estudios.

Metodología

El presente estudio fue realizado siguiendo un abordaje cualitativo de las situaciones analizadas que podría dividirse en tres etapas: relevamiento de la información, estudio de casos mediante la técnica de análisis de contenido y elaboración de propuestas de intervención.

La primera etapa se encuadra dentro de la dinámica de trabajo adoptada desde el área de Coordinación de la Lic. en Artes Electrónicas a partir del último cambio de plan de estudios; aspecto que se detallará en profundidad a continuación y en el que profundizaremos aquí a partir de las reuniones de trabajo. Las mismas se desarrollan con una periodicidad semanal -con los equipos docentes de cada asignatura y/o con las materias que corresponden al mismo tramo de la carrera- y mensual o cuatrimestral -con los equipos docentes de materias afines o con todo el cuerpo docente-. Lo conversado en esas reuniones fue plasmado en actas que funcionan como registro textual de cada encuentro.

La segunda etapa consistió en la selección de experiencias relevantes para la investigación a partir de un análisis de contenido de los registros elaborados en las reuniones. Esto involucró el seguimiento de los casos estudiados a lo largo del ciclo lectivo 2019-2020. El relato de las experiencias parte de esta segunda etapa y las intervenciones detalladas por cada uno de los equipos docentes cuentan con el consentimiento informado de las personas involucradas.

La tercera etapa consistió en reflexionar sobre las barreras y facilitadores observados y la asesoría con el área pedagógica⁷ de UNTREF con la intención de disponer de información institucional que nos permita contextualizar los datos relevados. Asimismo, en esta etapa se realizó un relevamiento bibliográfico para conceptualizar las experiencias analizadas desde una perspectiva teórica; y la normativa vigente en Argentina en relación a inclusión educativa, a fin de elaborar una primera propuesta de intervención en relación a la temática planteada.

Facilitadores observados en el contexto de la Lic. en Artes Electrónicas

La Lic. en Artes Electrónicas se encuentra atravesando un proceso de transformación profundo. Desde el año 2018, -como prueba piloto y, de manera efectiva, en 2019- se implementó un cambio de plan de estudios que apuesta a una reestructuración y adecuación curricular hacia un sistema de créditos y, a su vez, hacia una búsqueda alternativa en el enfoque pedagógico: desde la parcelación del conocimiento hacia la transdisciplina. Dicho enfoque, se define como:

“un proceso de construcción del conocimiento a través de constantes, numerosos y fecundos trabajos teórico-empíricos, abiertos a las tendencias heterogeneizantes consustanciales a toda realidad. La transdisciplina está relacionada con el cruce de fronteras disciplinares y de otro tipo de saberes en la construcción del conocimiento”. Luengo-González (2012: 7)

Estos cambios impactaron no solo en las reglamentaciones sino también en la comunidad de docentes y estudiantes que comenzaron a participar activamente en la construcción de una comunidad académica más horizontal, con interés en propiciar espacios de encuentro de aprendizaje colectivo.

Al analizar la problemática planteada es posible detectar algunos aspectos facilitadores que se desprenden de este cambio de paradigma en el cual se encuentra dicha carrera y que permiten dar cuenta del lugar enunciativo desde el cual se parte. Estos factores podrían describirse de la siguiente manera:

⁷ La propuesta desarrollada en este artículo fue esbozada luego de una primera reunión con Cristina Tommasi, Asesora pedagógica y Coordinadora del Programa Institucional de Tutoría de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

- *Cantidad reducida de estudiantes.* La carrera cuenta con un promedio de 65 estudiantes en el primer año. En años anteriores, debido a diferentes factores, este número descendía considerablemente durante las primeras materias. Sin embargo, en los últimos años, se logró una permanencia mayor alcanzando un 80% hacia el final del primer año⁸.
- *Transformación de los roles tradicionales del docente y del estudiante.* El cambio de plan de estudio modificó, también, la forma de concebir los roles tradicionales de los docentes y estudiantes en la educación superior. Por un lado, los estudiantes gozan de la capacidad de decidir sobre sus propias trayectorias académicas⁹. Esto estimula una participación activa por parte de los mismos, que pasan de ser concebidos como receptores pasivos a gestores de sus propios aprendizajes. Por su parte, los docentes muestran mayor interés en conocer las habilidades y expectativas de los estudiantes para poder ofrecerles una guía que oriente su búsqueda dentro de la carrera¹⁰.
- *Modificación en la dinámica de trabajo del cuerpo docente:* A partir de la implementación del plan de estudios, la Coordinación de la carrera dispuso como modalidad de trabajo una agenda de reuniones semanales entre distintos equipos docentes. Estas reuniones tenían el propósito de construir proyectos que favorezcan la práctica transdisciplinar dentro de las propuestas formativas de cada materia como así también autoevaluar la práctica docente y compartir las preocupaciones o necesidades entre distintos docentes. En la etapa inicial fueron organizadas de acuerdo a la linealidad temporal del plan de estudios, es decir, se proponían reuniones entre equipos docentes cuyas materias, según el planteo temporal del plan, se esperaba que fueran realizadas al mismo tiempo. Luego, esas reuniones comenzaron a realizarse por otro tipo de asociaciones: afinidad de contenidos entre las asignaturas, correlatividades o generalidades de todo el cuerpo docente. Si bien este espacio era propuesto como un intercambio a partir del cual construir dinámicas de trabajo transdisciplinarias, en ellos emergieron además distintas experiencias que, tal como se presentará en los apartados siguientes, permiten observar la necesidad de atender a la diversidad desde las propuestas educativas.
- *Trabajo a partir del Programa Institucional de Tutoría para lograr mayor permanencia de los estudiantes en los primeros años de estudio.* Si bien esta es una problemática generalizada que trasciende a la UNTREF y a la mencionada carrera (Ezcurra, 2019), al interior de la misma se han incorporado en los últimos años algunas acciones tutoriales que permiten atender las dificultades que se presentan en los primeros años de carrera. Algunas de ellas son: ofrecer instancias de consulta por fuera de los espacios de clase, recordar fechas importantes -inscripción a exámenes o a comisiones-, orientar en la búsqueda de información relevante para el desempeño académico y la vida universitaria, incorporación de tutores pares, entre otras. Esto permite, también, contar con mayor atención sobre el grupo de estudiantes, detectar problemáticas de manera temprana e intervenir en caso de que se considere necesario.

Experiencias e intervenciones relevadas

Los factores mencionados anteriormente favorecieron a la detección de la problemática planteada en este artículo. A fin de ejemplificarla con experiencias concretas, se plantean a continuación algunas situaciones que involucraron a estudiantes y equipos docentes durante los años 2019 y 2020 en el marco de la Lic. en Artes Electrónicas. Dichas experiencias fueron recuperadas de las actas de reuniones entre equipos docentes y el área de Coordinación de la carrera. Si bien las intervenciones surgen de una intención por atender a la diversidad, en algunos casos, como se

⁸ Estos datos fueron obtenidos a través de un análisis de la trayectoria académica de los estudiantes a partir del Sistema SIU-GUARANÍ.

⁹ La carrera se estructura en dos tramos: uno común y otro electivo. El primero engloba los primeros tres años de formación mientras que el último corresponde a los dos siguientes. El tramo común ofrece una formación básica que anticipa algunos de los contenidos desarrollados en profundidad en el segundo tramo. El tramo electivo despliega un abanico amplio de posibilidades curriculares que permite que cada estudiante se forme de manera flexible acorde a sus intereses.

¹⁰ Estas observaciones se desprenden de las actas de las reuniones transversales de la Coordinación con los distintos equipos docentes.

analizará más adelante, las orientaciones no son las más adecuadas. El foco de estos relatos no es juzgar lo realizado ni presentar las experiencias como casos exitosos sino exponer algunas situaciones en donde se evidencian ciertas barreras contextuales al interior de la universidad a través de las cuales se observa la necesidad de construir estrategias para superarlas. Para preservar la identidad de los estudiantes en las experiencias relatadas se optó por modificar sus nombres.

A continuación, se presentan tres experiencias de distintos equipos docentes relevadas en el proceso de investigación.

Equipo docente 1

Durante las primeras clases, el equipo docente observó un entusiasmo particular en uno de los estudiantes, Juan, por participar frecuentemente a través de comentarios orales. Sus participaciones a veces eran pertinentes y otras no tanto. Priorizando que no quede expuesto ante sus compañeros, los docentes a cargo intentaban poner en valor alguna parte específica de sus aportes y recuperar o revincular sus observaciones con el tema de la clase. En ciertos momentos, sus intervenciones, habitualmente impulsivas, eran interpretadas como controversiales por sus compañeros. Los docentes manifestaron que las clases donde se proponía una instancia de debate terminaban frecuentemente con discusiones agresivas. Generalmente, esto se daba cuando se trabajaban temas de debate público contemporáneo como, por ejemplo, en una clase en la que se abordaron los feminismos en la práctica artística. Ante estas situaciones el equipo docente intentaba recuperar el ambiente de respeto y cordialidad en el grupo y, a su vez, recuperar las intervenciones de Juan para que, al poder explayarse sobre las mismas, pudiera ampliar su argumento y el debate pudiera así continuar más allá del comentario que había causado malestar. Por su parte, también se hacía énfasis en la escucha, y ante nuevos pedidos de Juan por tomar la palabra el equipo docente intervenía recordándole al grupo que era importante para los debates escuchar los puntos de vista de todos los participantes y que, quienes ya habían participado, aguardasen a que pudieran hablar los compañeros que no lo habían hecho hasta entonces. En ocasiones, esta estrategia permitía recuperar el tema de debate e intercambiar puntos de vista de manera fructífera.

Hacia mediados del cuatrimestre, el equipo docente manifestó preocupación luego de una conversación con algunos estudiantes del curso quienes les comentaron ciertas actitudes de Juan que les incomodaban: frecuentemente se entrometía en conversaciones ajenas de manera abrupta y no respetaba el espacio personal de sus compañeros generando un contacto físico inapropiado (generalmente, roces en brazos o manos). Estas preocupaciones se profundizaron en las semanas posteriores a partir de dos episodios: el primero sucedió a raíz de la consigna de clase -“escribí, a partir de una vivencia personal, una canción”- en el que Juan manifestó haber sido acusado de abusar sexualmente a una compañera de otra institución y sufrir *escraches* en las redes sociales por tal motivo. En el segundo evento, Juan se levantó de su asiento y comenzó a escribir en la pared reflexiones personales sobre el hecho de ser escrachado. Si bien ambas situaciones fueron discutidas en clase a través de un diálogo abierto entre estudiantes y docentes, a raíz de estos episodios, se acordó solicitar asesoramiento al Comité Interdisciplinario contra las Violencias de Género¹¹. El contacto fue realizado por mail y, a partir del mismo medio, se acordó una reunión presencial con el equipo docente. En la reunión se recibió asesoramiento de las integrantes del comité, quienes sugirieron tener una entrevista con el estudiante, con el fin de atender la situación y sugerirle un acompañamiento psicológico. Sin embargo, el estudiante no respondió al contacto. Como segunda propuesta, el Comité ofreció al equipo docente la posibilidad de realizar una jornada en el horario de clase para trabajar entre estudiantes y docentes la problemática de la violencia de género. Ante esta propuesta, los docentes consideraron más conveniente aguardar el desarrollo de las clases siguientes. Entre el primer contacto del Comité y esta segunda

¹¹ Desde 2018, la UNTREF cuenta con un equipo compuesto por profesionales de diferentes disciplinas: psicología, derecho y sociología que se han formado y tienen experiencia profesional en el área de género. Dicho comité se encarga de atender consultas y denuncias sobre discriminación, violencia y salud sexual y reproductiva, y de realizar acciones de sensibilización y capacitación sobre el tema.

propuesta ya habían pasado alrededor de tres semanas y varios docentes temían que retomar el tema implicara profundizar, en sus palabras, “una tensión que ya se había disipado”.

Ante esta situación, el equipo docente intervino conversando con Juan, luego del horario de clase, sobre su impulsividad al momento de participar. A su vez, se le observó la cantidad de veces que participaba en los encuentros con la intención de transmitirle la importancia de estar presente en las clases y acercar sus comentarios y aportes como así también dejar espacio a que otros estudiantes pudieran hacerlo. Esta intervención pretendía promover el ejercicio de una escucha activa hacia sus compañeros. Si bien sirvió para que mejoraran sus participaciones en clase, durante el período en el que se llevó adelante el seguimiento para esta investigación permaneció en la carrera presentando, esporádicamente, las mismas dificultades para interactuar en el espacio universitario. Por su parte, al momento del cierre del curso, las intervenciones realizadas en cuanto a la problemática de género fueron percibidas como escasas e insuficientes por el equipo docente quien manifestó descontento con su propio accionar y preocupación por no saber cómo hubiera sido la forma adecuada de intervenir. Como veremos más adelante, este caso no presenta una intervención “exitosa” del equipo docente sino que, en la trama compleja en la cual se configura, evidencia la necesidad de formar al personal de la institución desde una perspectiva de género que no solo permita abordar las situaciones de este tipo, sino también, los efectos revictimizantes que pudieran atravesar quienes afrontaron experiencias similares y se encontraban presentes en la misma.

Equipo docente 2

El equipo docente observó en un estudiante, Felipe, cierta ansiedad y preocupación manifestada por él como “no alcanzar la misma calidad en las producciones que sus compañeros”. En relación a esto, los docentes intentaron tranquilizarlo comentándole que los procesos de cada estudiante y la diferencia en sus producciones eran lo que enriquecía la dinámica grupal. En las observaciones relevadas, esta ansiedad aparecía también ante inconvenientes simples de la cotidianidad en el aula, como por ejemplo, la falta de algún material con el que se iba a trabajar durante la clase. Ante esta situación, Felipe exponía al docente la falta, repitiendo una y otra vez la misma frase. En respuesta, se le sugería alguna solución, como por ejemplo: “podés ir a la fotocopiadora y conseguirla ahí”, “podés trabajar con algún compañero que tenga el material. Mirá, X tiene, ¿por qué no trabajan juntos?” o “yo tengo una [copia] de más, puedo darte la mía”. En ocasiones, estas sugerencias surgían de sus propios compañeros que notaban su grado de preocupación y también trataban de tranquilizarlo.

Otra observación que llamaba la atención era su modo de hacer consultas. Algunas veces se acercaba al pizarrón para preguntar qué era lo que estaba escrito en algún sector en vez de preguntarlo desde su asiento. Otras veces, cuando no se animaba a consultar ante el grupo, solía quedarse sentado en silencio una vez finalizada la clase. En estos casos, el equipo docente optó por formular la pregunta: “¿Querías preguntar algo, Felipe?, ¿necesitabas hacer alguna consulta?, ¿hay algo que no te quedó claro de lo que trabajamos hoy?” Ante estas preguntas, Felipe lograba formular lo que le preocupaba. En una ocasión manifestó estar preocupado porque había faltado el día que se formaron los grupos para realizar el trabajo integrador y él “había quedado solo”. Ante esta preocupación se le sugirió preguntarle a algún compañero si podía integrarse al grupo.

En relación a la cursada desarrolló con mucha dedicación su trabajo integrador. Inicialmente iba a trabajar en grupo -con 4 compañeros más-, sin embargo, el equipo docente observó un entusiasmo particular por continuar con uno de los trabajos que había realizado en el curso y lo alentó a que así fuera. Para guiar el proceso del trabajo integrador el equipo docente manifestó encontrar una estrategia beneficiosa al ofrecerle a Felipe opciones concretas que le permitieran avanzar con una estructura dirigida. A su vez, al elegir entre una serie acotada de opciones se estimulaba la autonomía de decisión.

En ocasiones, se evidenciaba cierta dificultad por seguir los temas de clase. Sin embargo, consultaba frecuentemente, exhibiendo preocupación por comprender lo trabajado. En la evaluación parcial, la docente a cargo decidió darle más tiempo para que pudiera resolverla dividiendo el examen en varios encuentros.

Durante los primeros meses del 2020, con la irrupción de la modalidad virtual, el equipo docente del segundo cuatrimestre no logró establecer un diálogo fructífero con los estudiantes que permitiera atender la diversidad. Algunos factores que dificultaron esta interacción fueron: la mediación del diálogo a través de una pantalla, la inexistencia de cámaras o micrófonos para la interacción y la falta de espacios de diálogo por fuera de las clases entre docentes y estudiantes, lo que no permitió establecer un espacio de comunicación entre ambas partes durante los encuentros de clase. A raíz de este contexto, hacia el final del cuatrimestre el equipo docente se comunicó con la coordinación de la carrera manifestando desconcierto sobre cómo actuar sin tener las herramientas psicopedagógicas adecuadas para acompañar el proceso de aprendizaje de este estudiante.

Equipo docente 3

Esta experiencia se relevó en uno de los espacios curriculares del último año de la carrera. Florencia es una estudiante del último año de la carrera que basó su trabajo en las dificultades que enfrenta como adulta diagnosticada con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). En la presentación de su proyecto ha manifestado encontrar inconvenientes para administrar el tiempo en su paso por la universidad. Su propuesta consistía en diseñar una aplicación destinada a jóvenes y adultos con Trastorno por déficit de atención (TDA) y Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), que ayude a la visualización y organización del tiempo, valiéndose de herramientas estéticas, y con especial énfasis en producir tecnología asistiva desde la propia comunidad usuaria de las mismas. En 2019 presentó su proyecto por primera vez en la materia, pero no llegó a cumplir con las entregas pautadas y desaprobó la cursada. De las reuniones con las docentes surge que durante ese cuatrimestre la propuesta del curso estuvo basada en la entrega de avances escritos del proyecto, que habían sido estipulados en un cronograma organizado linealmente que los estudiantes debían presentar al inicio del cuatrimestre. A partir de las dificultades observadas en varios estudiantes para cumplir con las entregas en tiempo y forma, para el siguiente cuatrimestre las docentes plantearon una nueva modalidad de trabajo que involucraba la realización de mapas conceptuales, esquemas de relaciones y abordajes no lineales de los distintos aspectos de los proyectos. Florencia volvió a inscribirse para cursar en el segundo cuatrimestre y con la nueva modalidad, mostró avances significativos y se destacó en la elaboración de mapas conceptuales que le permitieron conectar los distintos aspectos de su proyecto y desarrollarlos en el transcurso de la cursada. Si bien las docentes no plantearon los cambios en la modalidad del curso como una intervención específica para el caso de Florencia; sí observaron que los estudiantes en general, y ella en particular, se habían beneficiado al salir de la escritura lineal como único modo de presentar avances y desarrollar sus proyectos de clase.

Aportes y propuestas para una formación inclusiva

En las experiencias relevadas se evidencia un accionar de los equipos docentes dispuesto a trabajar en la permanencia de los estudiantes en la educación superior a pesar de no contar con los apoyos necesarios por parte de la institución o con la formación necesaria para acompañar las dificultades presentadas. En el primer relato, la situación que emerge en el espacio áulico presenta una complejidad atravesada no solo por demandas referidas a los procesos de aprendizaje sino también desde una perspectiva de género que requiere de la capacitación del personal de la institución para que la misma se haga efectiva. Esto nos invita a pensar nuevamente en que las normativas o protocolos que forman parte de una institución también suponen la formación de las personas que participan en ella ya que, de lo contrario, se debilita su función dentro de la misma. En el caso mencionado, el equipo docente abandonó la intervención en lo que respecta al hecho de violencia de género, aunque hubiera sido necesario que el mismo reciba la atención necesaria en tanto situación desencadenada en el contexto áulico. Asimismo, es menester la actuación conjunta con especialistas que puedan brindar los apoyos necesarios para lograr intervenciones adecuadas ante situaciones de este tipo. En este caso, hubiera sido oportuno que se desarrolle la propuesta acercada desde el Comité de Género más allá de las tensiones que pudieran generarse. Es necesario por lo tanto explicitar aquí la necesidad de que los docentes se informen, se eduquen e intervengan -con la complejidad que se requiere en este tipo de situaciones- para no continuar invisibilizando y reproduciendo lógicas

de violencia heteropatriarcales. En la segunda experiencia observamos como barrera la dificultad al acompañar procesos de estudiantes que necesitan mayores apoyaturas a través de la virtualidad. Más allá de la cuestión circunstancial de emergencia sanitaria vale preguntarnos sobre la cantidad de estudiantes que vieron afectados sus procesos de aprendizaje durante este contexto extraordinario o incluso cuántos abandonaron su formación a raíz de esto. Por último, la tercera experiencia resulta de interés para pensar la perspectiva de inclusión de la educación universitaria ya que un cambio en la metodología puede significar no solo una mejora para aquellas personas que presentan una dificultad específica sino también para otros estudiantes cuyos procesos de aprendizaje se encuentran más afines a la misma.

Los aportes mencionados a continuación surgen del análisis de las experiencias recopiladas y el relevamiento de casos en diferentes universidades nacionales de Argentina realizado por la Red Interuniversitaria de Discapacidad (Fernández et al., 2019) sobre el modo en que abordan y hacen efectivo el derecho a la educación inclusiva. Couzens et al. (2015) describen dos tipos de abordajes posibles: uno basado en apoyos universales a los sujetos estudiantes; y otro de intervención personalizada para determinados grupos o individuos. Cabe destacar que ambos tipos de abordaje pueden no solo convivir, sino también complementarse. En este sentido, en relación a las experiencias narradas anteriormente y las intervenciones realizadas por los equipos docentes, se evidencia la necesidad de, por un lado, trabajar en la atención a la diversidad y la sistematización de la información por parte de los equipos de enseñanza; y por el otro, afianzar un sistema de apoyo que incluya el trabajo de un equipo interdisciplinario para acompañar las intervenciones realizadas por los equipos docentes.

En relación al primer punto creemos que es necesario que los equipos de enseñanza:

- Sean capaces de solicitar asesoramiento sobre problemáticas o barreras que observen en la institución y que afecten el desenvolvimiento o las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el entorno universitario.
- Desarrollen un modo de sistematizar la información relacionada a las estrategias de atención a la diversidad empleadas, compartirla con sus colegas docentes y consultar con especialistas cuando corresponda.
- Cuenten con espacios de reflexión y formación sobre inclusión que permita no solo concientizar sobre las barreras y facilitadores que se encuentran en el contexto universitario sino también repensar las propuestas pedagógicas desde la perspectiva de atención a la diversidad y educación inclusiva.

En relación al segundo punto, creemos conveniente la creación de un comité interdisciplinario conformado por profesionales que puedan orientar tanto a los docentes como a los estudiantes. Es deseable que dicho comité cubra las siguientes funciones:

- Participar en espacios interuniversitarios que permitan transversalizar las políticas universitarias desde una perspectiva de educación inclusiva “incorporando las dimensiones de accesibilidad física, comunicacional y académica en diálogo con la docencia, la extensión y la investigación” (Méndez y Mischia, 2019:19). En este sentido, creemos relevante destacar el trabajo realizado por la Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID) –ex Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos–, perteneciente al Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) quienes llevan adelante una agenda de reuniones periódicas en donde participan representantes institucionales de las áreas que implementan la política universitaria de discapacidad y accesibilidad de cada universidad nacional.
- Brindar asesoramiento, acompañamiento y seguimiento a las Unidades Académicas para favorecer el ingreso y la permanencia de estudiantes en situación de discapacidad que requieran apoyos o adaptaciones metodológicas en función de alguna dificultad.
- Acompañar el proceso de aprendizaje de estudiantes que manifiesten encontrar ciertas barreras que obstaculizan su desenvolvimiento en el contexto de la universidad.

- Orientar y acompañar la tarea de docentes que manifiesten dificultades al abordar procesos de aprendizaje diversos para favorecer la permanencia de los estudiantes.
- Brindar cursos de formación a tutores y tutores pares orientados a buenas prácticas de atención a la diversidad en el ámbito académico.
- Ofrecer instancias de formación como Jornadas, Congresos, Cátedras, capacitaciones, a fin de promover las prácticas inclusivas y generar intercambios sobre buenas prácticas y accesibilidad académica.
- Generar proyectos de intervención en la universidad a partir de un diagnóstico y evaluación sistematizado que permita adecuar los espacios y/o las prácticas académicas que se requieran.

Para el desarrollo e implementación efectiva de una política de inclusión para todos los estudiantes, creemos necesario el trabajo conjunto de las siguientes áreas, entre lo cual será crucial:

- El apoyo del equipo rectoral que asume la tarea de respaldo económico y académico.
- La participación en espacios interuniversitarios que promuevan el pensamiento y la reflexión sobre la educación inclusiva.
- El apoyo de Secretaría Académica para conformar un equipo interdisciplinario que atienda a la diversidad de los estudiantes y con el cual realizar acciones estratégicas para llevar adelante una formación inclusiva.
- El trabajo articulado con el Programa Institucional de Tutoría, para realizar un diagnóstico inicial de los problemas existentes en el colectivo de estudiantes.
- El envío de los datos relevados¹² por el Departamento de Alumnos en la instancia de preinscripción a las coordinaciones de carreras para visibilizar información estadística anónima sobre estudiantes que se encuentran en situación de discapacidad al momento del ingreso y/o manifiesten dificultades asociadas al aprendizaje.

Conclusiones

Tal como señalan Gómez et al., “cada vez hay una mejor atención a la diversidad en etapas anteriores a los niveles universitarios, lo que en ocasiones ayuda y prepara a los estudiantes a acceder a una educación superior” (2018: 72). Esto genera un doble filo: por un lado una inclusión de facto que encubre las dificultades y, por el otro, una barrera que expulsa a estos estudiantes del ámbito universitario. Más aún, si consideramos acciones proactivas como la orientación vocacional inclusiva (Kligman, 2019); podemos advertir que será necesario trabajar en estrategias de inclusión articuladas entre los distintos niveles educativos.

En este sentido y tal como fue planteado con anterioridad, la planificación de acciones estratégicas dependerá en gran medida de diversos actores que no solo lleven adelante la realización de determinadas tareas sino que también participen democráticamente en el debate que esta problemática requiere. Al igual que expresa Sander, este tipo de participación creemos que puede favorecer “la definición justa de los espacios de contribución y beneficio individual del esfuerzo humano colectivo”, [...] “la solidaridad y el ejercicio efectivo de la justicia social” (1994: 2). En este sentido, también concordamos con la propuesta de Fernández Lamarra y Perez Centeno de generar

¹² Según una encuesta realizada por la Red Interuniversitaria de Discapacidad “el 24% de las universidades que realizaron la encuesta habilita el autorreconocimiento de las personas con discapacidad en sus planillas de inscripción, dando cuenta de un avance en la visibilización de la situación de discapacidad en sus procesos administrativos y de gestión” (Fernández et al., 2019: 28)

estrategias de acción que afronten el desafío de la Educación Superior en construir comunidades más justas e igualitarias en el orden social regional, nacional y/o mundial y “que asegure los beneficios de la educación –cada vez más imprescindibles en el mundo actual– a toda la población, o al menos a grupos poblacionales cada vez mayores” (Fernández Lamarra y Perez Centeno, 2017: 40).

Tal y como afirman Álvarez y Centeno “el impacto de la educación, tanto de sus prácticas como de las políticas específicas, tienen efecto aún varias décadas más allá del momento en que son desarrolladas y, su adecuación con los requerimientos sociales, es complejo y dificultoso” (2015: 1). De esta manera, a pesar de que este tipo de estrategias tengan efectos en el largo plazo, una propuesta coordinada y acciones concretas pueden resolver problemas en el corto plazo y cambiar progresivamente la vida universitaria de la comunidad académica.

Es importante comprender que la resolución de problemas de este tipo no se consigue simplemente con la asignación de dinero para programas de becas o modificaciones edilicias, sino que requiere de un cambio cultural en las universidades argentinas que desande recorridos cargados de obstáculos donde la deserción es la norma y solo un pequeño grupo de elegidos a “prueba de todo” consiguen pertenecer a la casta de egresados universitarios (Ezcurra, 2019).

A su vez, somos conscientes de que la educación superior está sometida a exigencias de calidad y que tiene la responsabilidad de garantizar que los títulos que otorga respondan rigurosamente a los requisitos específicos establecidos para el ejercicio de cada profesión. Esto implica que la adecuación curricular no sea una posibilidad y que la diversidad de abordajes metodológicos dependa mucho de cada carrera o programa educativo en cuestión.

Aún así, consideramos que es fundamental construir en el ámbito académico de las universidades estructuras y recursos del mismo modo en que se desarrollan en los ciclos inicial y medio, impulsando la formación docente tanto como la carrera académica, para que quienes lleven a cabo la tarea de enseñar en la educación superior, lo hagan no solo con los conocimientos de la materia en sí, sino también con herramientas pedagógicas que permitan abordar la diversidad. Por otra parte, hoy más que nunca con la expansión masiva de los entornos virtuales en la educación superior, será imprescindible atender a las dificultades adicionales que ya se advierten en dichos contextos (Gómez et al., 2018); aún con mayor atención en los estudiantes en situación de discapacidad.

Construir las bases para una educación inclusiva implicará entonces afrontar el desafío de ejercer en la práctica distintas estrategias que garanticen el acceso, y favorezcan la permanencia, participación y aprendizaje de la comunidad universitaria eliminando o minimizando las barreras que limitan el libre desempeño de todos los participantes que conforman esta comunidad.

Referencias bibliográficas

Aguilera Jiménez, A. (Coord.). (2004). *Introducción a las dificultades del aprendizaje*. Mc Graw Hill Interamericana.

Alfonso, P. (2003). Buscando respuestas al reto de la diversidad desde la pedagogía crítica. *Revista Electrónica Educare*, (4), 21-30. <https://doi.org/10.15359/ree.2003-4.2>

Álvarez, M. y Perez Centeno, C. (2015, del 13 al 14 de octubre) Universidad, desarrollo y futuro: desafíos centrales para los próximos años [Conferencia]. *III Congreso Internacional “Universidad, sociedad y futuro. Hacia una nueva reforma universitaria en América Latina”*. Buenos Aires, Argentina.

Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Grafía.

Borland, J. y James, S. (1999). The Learning Experience of Students with Disabilities in Higher Education. A case study of a UK university. *Disability & Society*, 14(1), 85-101. <https://doi.org/10.1080/09687599926398>

CILSA (2019). *¿Es inclusiva la educación superior en Argentina?* <http://bitly.ws/sfq5>

Corrales Huenul, A., Soto Hernández, V. y Villafañe Hormazábal, G. (2016). Barreras de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una universidad chilena. Demandas estudiantiles - desafíos institucionales. *Actualidades Investigativas en Educación, Instituto de Investigación en Educación*, 16 (3), 67-96. <https://doi.org/10.15517/aie.v16i3.25957>

Couzens, D., Poed, S., Kataoka, M., Brandon, A., Hartley, J., y Keen, D. (2015). Support for Students with Hidden Disabilities in Universities: A Case Study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(1), 24-41. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.984592>

Ezcurra, A. (2019) (Coord.). *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina*. Universidad Nacional de Tres de Febrero. <http://bitly.ws/sfs6>

Fernández, A. et al. (2019). *Políticas en Educación Superior en las Universidades Públicas Argentinas: discapacidad y universidad. Período 2014-2016*. Eudene.

Fernández Lamarra, N. et al. (2018). *La educación superior universitaria argentina: situación actual en el contexto regional*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Fernández Lamarra, N. y Perez Centeno, C. (2017). Debates y desafíos para el desarrollo de la Educación Superior latinoamericana del futuro. Hacia una nueva reforma universitaria. *Revista Integración y conocimiento*, 6 (2), 29-51.

Gómez, C. et al. (2018). Dificultades de aprendizaje en educación superior: un reto para la comunidad universitaria. *Publicaciones*, 48(1), 63-75. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7328>

Instituto Nacional de Estadística y Censos (2018). *Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad. Resultados preliminares*. <http://bitly.ws/sfsc>

Kligman, C. (2019). Orientación para la inclusión de las personas con discapacidad intelectual. En N. Fernández Lamarra (Org.). *Inclusión, Conocimiento e Instituciones. Estudios de política y administración de la educación* (pp. 123-142). Universidad Nacional de Tres de Febrero. <http://bitly.ws/sfsv>

Ley N° 24.521. (1995). Ley de Educación Superior Argentina. <http://bitly.ws/sft8>

Ley N° 26.206. (2006). Ley de Educación Nacional Argentina. <http://bitly.ws/sftd>

Ley N° 26.378. (2008). Aprobación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad en Argentina. <http://bitly.ws/sftg>

Ley N° 27.204. (2015). Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior. <http://bitly.ws/sftj>

Luengo-González, E. (2012). La transdisciplina y sus desafíos a la universidad. En *Interdisciplina y transdisciplina: aportes desde la investigación y la intervención social universitaria* (pp. 9-26). CIFS-ITESO.

Méndez, M. y Mischia, B. (2019). Introducción. En A. Fernández et al. *Políticas en Educación Superior en las Universidades Públicas Argentinas: discapacidad y universidad. Período 2014-2016* (pp. 17-25). Eudene.

Organización de Naciones Unidas (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <http://bitly.ws/sftB>

Oszlak, O. (1980). *Políticas públicas y regímenes políticos: reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas*. Estudios Cedes.

Palacios, A. (2020). ¿Un nuevo modelo de derechos humanos de la discapacidad? Algunas reflexiones -ligeras brisas- frente al necesario impulso de una nueva ola del modelo social. *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos*, 4 (2), 12-42.

Resolución N° 782 (2013). Acompañante/asistente externo dentro de las instituciones educativas. Definición, alcances de su intervención, requisitos para el ingreso, trámite de solicitud, acciones, procedimiento. <http://bitly.ws/sfu2>

Resolución N° 1269 (2011). Marco General de la Modalidad Educación Especial. Dirección general de Cultura y Educación. <http://bitly.ws/sfu3>

Sander, B. (1994). Gestión educativa y calidad de vida. *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo: La Educación*. II (118). OEA.

Tzouriadou, M. (2020). Concepts and Ambiguities in the Field of Learning Disabilities. En S. Misciagna (Ed.). *Learning Disabilities - Neurological Bases, Clinical Features and Strategies of Intervention*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.90777>

UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All [Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para Todos]*. <http://bitly.ws/sfuJ>

Wright, G. B. (2011). Student-Centered Learning in Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23 (3), 92-97. <http://bitly.ws/sfuM>

Fecha de recepción: 10/2/2021

Fecha de aceptación: 16/5/2022