

AÑO: 13, NÚMERO: 23 (JUNIO 2021 - NOVIEMBRE 2021)

PUBLICACIÓN BIANUAL

RAES Revista Argentina de Educación Superior

DIRECTOR

Norberto FERNANDEZ LAMARRA

DIRECTORA ADJUNTA

Marisa ÁLVAREZ

ASISTENTE EDITORIAL

Paula FARINATI

revistaraes.net
raes@untref.edu.ar

VIAMONTE 525, 3ER PISO,
PABELLÓN DE LAS NACIONES.
(C1053ABK) CIUDAD AUTÓNOMA
DE BUENOS AIRES,
ARGENTINA / (54-11) 4314-0022

 **REDAPES**
RED ARGENTINA DE POSGRADOS
EN EDUCACIÓN SUPERIOR

UNTREF | UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE TRES DE FEBRERO

ISSN 1852-8171

Dirección

Director/Norberto Fernández LAMARRA (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)

Directora adjunta/ Marisa ÁLVAREZ (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)

Asistente editorial

Paula FARINATI

Comité editorial

Sonia ARAUJO (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina)

Roberto FOLLARI (Universidad Nacional de Cuyo, Argentina)

Ana María GARCÍA DE FANELLI (Centro de Estudios de Estado y Sociedad/ CONICET, Argentina)

Juan Carlos GENEYRO (Universidad Nacional de Lanús, Argentina)

Elisa LUCARELLI (Universidad de Buenos Aires, Argentina)

Carlos MAZZOLA (Universidad Nacional San Luis, Argentina)

Estela MIRANDA (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Fernando NÁPOLI (Universidad Tecnológica Nacional, Argentina)

Augusto PÉREZ LINDO (Universidad Nacional del Nordeste, Argentina)

Rosa PÉREZ DEL VISO DE PALOU (Universidad Nacional de Jujuy, Argentina)

Alicia VILLAGRA DE BURGOS (Universidad Nacional de Tucumán, Argentina)

Pablo VAIN (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

Comité Académico Internacional

Robert ARNOVE (Universidad de Indiana, Bloomington - EEUU)

Andrés BERNASCONI (Universidad Andrés Bello, Chile)

Stefano BOFFO (Universidad de Sassari/ Politécnico de Turín, Italia)

José Joaquín BRUNNER (Fundación Chile, Chile)

Roberto CARNEIRO (Universidad Católica Portuguesa)

Pierre CAZALIS (Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario – OUI, Canadá)

María Isabel DA CUNHA (Universidad de Vale do Rio dos Sinos, Brasil)

José DIAS SOBRINHO (Universidad Estatal de Campinas/ Universidade de Sorocaba, Brasil)

Ángel DÍAZ BARRIGA (Universidad Nacional Autónoma de México, México)

Erwin EPSTEIN (Universidad de Loyola, Chicago - EEUU)

Miguel Ángel ESCOTET (Instituto de Educación Superior Intercontinental de la Empresa, España.)

Ángel FACUNDO (Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia)

José FERREIRA GOMES (Universidad de Porto, Portugal)

José Luis GARCÍA GARRIDO (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España)

Ana Lucia GAZZOLA (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en Am. Lat. y el Caribe)

Francesc IMBERNÓN (Universidad de Barcelona, España)

Jean Pierre JALLADE (Investigador independiente, Francia)

Francisco LÓPEZ SEGRERA (Global University Network for Innovation/ Universidad Politécnica de Cataluña, España)

María Beatriz LUCE (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil)

Elvira MARTÍN SABINA (Universidad de la Habana, Cuba).

Enrique MARTÍNEZ LARRECHEA (Centro Latinoamericano de Economía Humana, Uruguay)

Pedro MELO (Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil)

José-Ginés MORA (University of London, Gran Bretaña)

Marília COSTA MOROSINI (Pontificia Universidad Católica de Río Grande del Sur, Brasil)

Luis Enrique OROZCO (Universidad de Los Andes, Colombia)

Patricia POL (Universidad París XII, Francia)

Claudio RAMA (Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe)
Daniel SCHUGURENSKY (Universidad de Toronto, Canadá)
Carlos Alberto TORRES (University of California, EEUU).
Carlos TÜNNERMANN (UNESCO, Nicaragua)

Evaluadores de este número

Aldo Ocampo (Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, Chile)
Alfonsina Angelino (Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina)
Alfonso Vázquez Atochero (Universidad de Extremadura, España)
Ana Abramowski (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina)
Analía Meo (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Andrés Bernasconi (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile)
Antonella Rapanelli (Universidad Nacional de Quilmes, Argentina)
Ariana de Vicenzi (Universidad Abierta Interamericana, Argentina)
Beatriz Celada (Universidad Nacional del Comahue, Argentina)
Beatriz Vega (Universidad Nacional de Salta, Argentina)
Belén Giménez (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
Bibiana Misischia (Universidad Nacional de Río Negro, Argentina)
Carina Scharagrodsky (Universidad Nacional de La Plata, Argentina)
Christian Jullian Montañez (Universidad Pedagogía Nacional (Morelia, Michoacán, México)
Cristina Karen Ovando Crespo (Universidad Mayor de San Simón, Bolivia)
Cristina Pereyra (Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Argentina)
Diana Vite Hernández (Instituto Universitario Puebla sede Morelia, México)
Dilvo Ristoff (Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil)
Elia Marum Espinosa (Universidad de Guadalajara, México)
Elisa Lucarelli (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Eugenia Grandoli (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)
Fabio Da Silva (Universidad de São Paulo, Brasil)
Gabriela Paz (Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina)
Graciela Rotella (Universidad Nacional de Tucumán, Argentina)
Griselda Muñoz (Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina)
Julia Lucas (Universidad Nacional Arturo Jauretche/ Universidad Pedagógica Nacional, Argentina)
Lewis McAnally (Universidad Autónoma de Baja California, México)
Liliana De Luca (Universidad Nacional de Luján, Argentina)
Lucia Terezinha Zanato Tureck (Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná, Brasil)
Luz Helena Uribe (Universidad de Antioquia, Colombia)
Margarita Lucia Correa Restrepo (Universidad de Antioquia, Colombia)
María del Carmen Parrino (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)
María Eugenia Martins (Universidad Nacional de La Plata, Argentina)
María Inés Monzani (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
María Isabel Da Cunha (Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil)
María Pastrán Chirinos (Universidad del Norte, Colombia)
Marta Sipes (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Mauro Soto (Universidad Nacional de Salta, Argentina)
Melania Satizabal (Universidad del Valle, Colombia)
Mery Hamui Sutton (Universidad Autónoma Metropolitana, México)
Natalia Coppola (Universidad Nacional del Pilar, Paraguay)
Noemí Bordoni (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Pablo García (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)
Pamela Gutierrez (Universidad de Chile, Chile)
Rafael Blanco (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Rodolfo Cruz Vadillo (Universidad Veracruzana, México)

Rodolfo Darío García (Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina)

Romina Loray (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina)

Rosa Silva Alfaro (Universidad Nacional Autónoma de México, México)

Santiago Sburlatti (Universidad de Gral. Sarmiento, Argentina)

Santos Depine (Universidad del Salvador, Argentina)

Silvia Regina Canan (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguiaie das Missões, Brasil)

Simón Montoya Rodas (Corporación Akará, Colombia)

Sonia Rojas (Universidad Central, Colombia)

Índice

Editorial

- 7** Por NORBERTO FERNÁNDEZ LAMARRA Y MARISA ÁLVAREZ
- 10** HOMENAJE A JUAN CARLOS DEL BELLO. POR CYNTHIA JEPPESEN
- 11** JUAN CARLOS DEL BELLO, IN MEMORIAN. POR ERNESTO VILLANUEVA Y MARCO DEL BELLO

Dossier “Discapacidad en Educación Superior” (Segunda parte)

- 21** PRESENTACIÓN DE LA SEGUNDA PARTE DEL DOSSIER ESPECIAL SOBRE DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR. POR ANDREA V. PEREZ, ELIZABETH ORTEGA ROLDÁN Y PABLO D. VAIN.
- 24** EL CAPACITISMO Y SU EXPRESIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. POR MAURICIO MAREÑO SEMPETEGUI.
- 44** UNIVERSIDAD Y ACCESIBILIDAD: CONFIGURACIONES DE APOYO PARA EL APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD. LA URGENCIA Y EXCEPCIONALIDAD DE LA PANDEMIA. EXPERIENCIAS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SARMIENTO. POR GABRIELA ALEJANDRA TOLEDO.
- 58** UNIVERSIDAD INCLUSIVA: ACCIONES DESTINADAS A FAVORECER LA ACCESIBILIDAD EN EL CAMPUS DE UNICEN, SEDE TANDIL (Buenos Aires, Argentina). POR ABRIL PRECCI

- 70** **CARACTERIZACIÓN DE LOS COMPONENTES DE POLÍTICAS Y PROGRAMAS DE INCLUSIÓN EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. CASO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TAMAULIPAS, MÉXICO.** POR TERESA DE JESÚS GUZMÁN ACUÑA, JOSEFINA GUZMÁN ACUÑA Y JUAN ANTONIO CENTENO QUEVEDO
- 84** **LOS ESTEREOTIPOS PROFESIONALES Y LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES. ANÁLISIS DE UNA DENUNCIA DE DISCRIMINACIÓN EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO.** POR JUAN ANTONIO SEDA
- 96** **DESAFÍO DOBLE: VIRTUALIZACIÓN DE UNA ASIGNATURA TEÓRICO-PRÁCTICA EN EL MARCO DE LA PANDEMIA- COVID 19 CON ESTUDIANTES CON SÍNDROME DE ASPERGER.** POR GUIDO FERNÁNDEZ MARINONE, ROMINA GAUDIN, MARÍA BEATRIZ NUÑEZ, JUAN MANUEL PÉREZ IGLESIAS.
- 107** **UN ACERCAMIENTO AL TRATAMIENTO DE LA “INCLUSIÓN” DE PERSONAS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD EN UN PROFESORADO DE PRIMARIA DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES.** POR EMILIO TEVEZ Y JULIANA ROMÁN.
- 119** **PARADIGMAS DE LA DISCAPACIDAD Y SU VIGILANCIA EPISTEMOLÓGICA.** POR CHRISTIAN ISRAEL HUERTA SOLANO, BAUDELIO LARA GARCÍA, BRANDON ALFREDO ALMARAZ CORTES, SERGIO OSVALDO MEZA CHAVOLLA, SARA GUTIÉRREZ CRUZ Y FABIOLA MACÍAS ESPINOZA.
- 136** **EL DESAFÍO DE LA INCLUSIÓN.** POR GRACIELA ESTER SÁNCHEZ Y LAURA ALEJANDRA IGLESIAS
- 150** **FORMACIÓN DE DOCENTES DE NIVEL PRIMARIO EN EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ROSARIO (ARGENTINA).** POR MARÍA EUGENIA FERNÁNDEZ, CARMEN REY Y MARÍA EUGENIA D’OTTAVIO.
- 169** **EXPERIENCIAS DE EXCLUSIÓN DESDE LOS ESPACIOS Y DISEÑOS ARQUITECTÓNICOS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS.** POR AGUSTINA ORTIZ SORIANO Y ANDREA GÓMEZ CONTRERAS
- Dossier- Fotografía***
- 187** **EL MOVIMIENTO DE ESTUDIANTES EN UNIDAD Y LA RESISTENCIA DISCA CONTRA LA REPRESIÓN.** POR LELIA SCHEWE.

Artículos

- 192** **VIRTUALIZACIÓN FORZADA Y CAMBIOS EN EL TRABAJO DOCENTE UNIVERSITARIO: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR.** POR JULIETA RODERA Y VERÓNICA WALKER
- 210** **SENSIBILIDAD, CONJUNCIÓN Y CONEXIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE.** POR FEDERICO AYCIRIET Y NATALIA RICCARDI.
- 220** **EL ACCESO DE LAS MUJERES AL CARGO DE RECTORA EN LAS UNIVERSIDADES NACIONALES ARGENTINAS: FACTORES HABILITANTES Y OBSTACULIZANTES.** POR MAGDALENA DEL ROSAL.
- 238** **TENDENCIAS RECIENTES EN LA CARRERA DOCENTE/ACADÉMICA EN EL SECTOR PRIVADO ARGENTINO. UN ESTUDIO DE CASO EN DOS UNIVERSIDADES DE INVESTIGACIÓN.** POR FLORENCIA MOORE, LAURA INÉS ROVELLI Y ÁNGELA CORENGIA.
- 254** **CONCEPCIONES SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE DOCENTES DEL CICLO BÁSICO DE LA CARRERA DE MEDICINA VETERINARIA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS - UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL.** POR PAOLA FASCENDINI, STELLA MARYS GALVÁN Y ANTONIO E. FELIPE.
- 272** **LAS ASPIRACIONES DE LOS FUTUROS PROFESIONISTAS. ABOGADOS, ADMINISTRADORES E INGENIEROS.** POR ALEJANDRO CANALES SANCHEZ.

Reseñas

- 292** **REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD (ESS). Número 2, Volumen 33.** POR MARISA ÁLVAREZ

Editorial

Desde la Red Argentina de Posgrados en Educación Superior (REDAPES) tenemos el agrado de presentar el número 23 de la Revista Argentina de Educación Superior.

La publicación de este número se realiza en un contexto en que la pandemia de COVID-19 no ha sido superada, y ha implicado importantes costos humanos, sociales y económicos. La educación superior también se vio fuertemente afectada por la pandemia. En la Argentina, como en otros países de Latinoamérica, continúa la aplicación de medidas de confinamiento que afectan directamente las condiciones en que se desarrolla la docencia y la investigación en la educación superior, como las posibilidades de movilización de docentes y estudiantes y otras múltiples actividades que se desarrollan en estas casas de estudio. No obstante, las instituciones han actuado rápidamente y con mucha eficiencia y han desarrollado estrategias para cumplir con sus funciones prioritarias de docencia, de investigación y de extensión, como aporte insoslayable al desarrollo de nuestras sociedades y al combate contra la pandemia.

Homenaje al colega y amigo Juan Carlos Del Bello

Lamentablemente en julio de este año nos encontramos con la triste noticia del fallecimiento de Juan Carlos Del Bello. Rector, docente, investigador, político, primer Secretario de Políticas Universitarias y perseguido político por la dictadura militar en Argentina. Ha contribuido siempre y muy activamente desde distintos espacios en los procesos de mejora e innovación de la educación universitaria en Argentina en todos sus aspectos. Incluimos en este número dos notas de recordatorio y homenaje, una escrita por su colega y amigo, Enrique Villanueva junto a su hijo Marco Del Bello y otra por Cynthia Jeppesen, también distinguida colega y Gerenta de Evaluación del CONICET.

Dossier

En el presente número de la Revista Argentina de Educación Superior se incluye la segunda parte del dossier sobre Discapacidad en Educación Superior. La relevancia del tema y la convocatoria coordinada por Andrea Pérez, Elizabeth Ortega Roldán y Pablo Daniel Vain, pertenecientes al Grupo de Trabajo de CLACSO “Estudios Críticos en Discapacidad” llevó a la presentación de una importante cantidad de artículos. Esta segunda parte, complementa el dossier del número 22 de nuestra Revista.

Revista Argentina de Educación Superior

Artículos

En la Sección General de este número se incluyen seis artículos, resultados de proyectos de investigación, cinco de ellos provienen de estudios en universidades argentinas y uno de México.

El primero de los artículos titulado *Virtualización forzada y cambios en el trabajo docente universitario: el caso de la Universidad Nacional del Sur*, de Julieta Rodera y Verónica Walker, analiza el proceso de virtualización de la enseñanza universitaria en contexto de emergencia sanitaria en la Universidad Nacional del Sur, desde la perspectiva de las y los docentes. A través de encuestas y entrevistas se buscó recuperar los puntos de vista de docentes de distintas unidades académicas de la universidad. Los resultados identifican cambios en las condiciones de trabajo y su incidencia diferencial en el caso de las mujeres; la extensión de la jornada laboral y el desdibujamiento de las fronteras entre espacios laborales y familiares, tiempos de trabajo y de ocio; la intensificación de problemas de salud; las variaciones de la dimensión vincular, con el conocimiento y con la cuestión de la evaluación como aspecto problemático en su adecuación a la modalidad virtual. El artículo cierra con reflexiones, dificultades y desafíos vinculados con la virtualización forzada del trabajo docente en la universidad.

En el siguiente artículo, Federico Ayciriet y Natalia Riccardi, *Sensibilidad, conjunción y conexión en la formación docente*, comparten reflexiones de educadores y educadoras de Institutos de Formación Docente de la ciudad de Mar del Plata en torno a la digitalización de las propuestas de enseñanza como respuesta al cambio de escenario educativo que impuso el ASPO. Se propone un ejercicio analítico que se inscribe dentro de un proyecto marco sobre la construcción de las subjetividades docentes en los escenarios educativos contemporáneos. El objetivo es presentar distintas voces que permitan pensar la experiencia educativa en pandemia de un modo original, sensible y reflexivo. A lo largo del artículo se explicitan marcos teóricos que permiten mirar con perspectiva los relatos recuperados bajo la impronta de la investigación narrativa y que contribuyeron a generar categorías de análisis como sensibilidad, comunicación, temporalidades y presencialidades. Se incluyen reflexiones y nuevas preguntas para problematizar las prácticas de las y los docentes.

El tercer artículo, es el presentado por Magdalena Del Rosal, *El acceso de las mujeres al cargo de rectora en las universidades nacionales argentinas: factores habilitantes y obstaculizantes*, aborda la segregación horizontal de las mujeres en la ciencia. Las mujeres que buscan llegar al rectorado en las universidades nacionales argentinas circulan por tres arenas de disputa: organizacional, académico-científica y política. En cada arena se enfrentan a barreras y factores habilitantes que pueden frenar o facilitar su acceso al máximo cargo. Estos factores pueden ser estructurales, culturales o individuales. Los elementos obstaculizadores incluyen estereotipos sobre el liderazgo femenino, falta de mecanismos institucionales que permitan conciliar la maternidad y el trabajo, el rol de los *gatekeepers* y de las redes informales y la exigencia de una trayectoria académica excepcional en las mujeres. Los factores habilitantes incluyen transformaciones organizacionales, la valoración del liderazgo democrático, el creciente número de mujeres elegibles como candidatas, el apoyo de actores no tradicionales y los mecanismos de elección directa.

Luego se presenta el artículo elaborado por Florencia Moore, Laura Inés Rovelli y Ángela Corengia, *Tendencias recientes en la Carrera Docente/Académica en el sector privado argentino. Un estudio de caso en dos universidades de investigación*. Las autoras sostienen que, en los últimos treinta años, las políticas universitarias en la Argentina han promovido transformaciones en la orientación de la carrera docente/académica de las universidades, a partir de la implementación de un sistema de evaluación y acreditación universitaria, la creación de programas de incentivo a la investigación y de ampliación de la formación de recursos humanos calificados. El artículo analiza algunos lineamientos de las funciones docentes e investigativas en los regímenes de la carrera docente en el circuito de universidades privadas del país, haciendo foco en un estudio de caso en dos universidades privadas de investigación, a fin de indagar los principales criterios y culturas evaluativas de la actividad.

El quinto artículo, *Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de docentes del ciclo básico de la carrera de medicina veterinaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias - Universidad Nacional del Litoral*, elaborado por Paola Fascendini, Stella Marys Galván y Antonio E. Felipe, nos introduce al análisis de las teorías implícitas de los docentes que determinan sus modos de intervenir e interpretar el aprendizaje de los estudiantes. Para indagarlas se utilizó el cuestionario de dilemas sobre la enseñanza y el aprendizaje. Éste consta de cuatro dimensiones: a) qué es aprender, b) qué se aprende, c) cómo se aprende y d) qué y cómo se evalúa. El cuestionario presenta once dilemas con tres opciones cada uno. Cada una de las opciones se relaciona con una de las tres teorías implícitas: directa, interpretativa y constructiva. El análisis general de los datos obtenidos evidencia que, sobre el total de respuestas, existe una distribución semejante entre los docentes que adhieren a la teoría interpretativa y quienes lo hacen con la constructivista. En el análisis porcentual de las respuestas a cada dilema, se observa pluralidad representacional.

Por último, se presenta el artículo *Las aspiraciones de los futuros profesionistas. Abogados, administradores e ingenieros*, elaborado por Alejandro Canales, de la Universidad Nacional Autónoma de México. El texto tiene como objetivo principal, analizar y documentar el papel de la profesión en la capacidad de aspiración de estudiantes universitarios, conforme tres especialidades profesionales en espacios universitarios asimétricos. El autor se plantea los siguientes interrogantes: ¿es posible que las características de la profesión se impongan a las condiciones institucionales o es más bien a la inversa? y ¿cuáles son las aspiraciones de los jóvenes universitarios? Se exploran tres variables: la asimetría existente en las instituciones donde estudian los jóvenes universitarios, la posición social de origen y la profesión que estudian. Algunos de los hallazgos confirman las desigualdades en el sistema de educación superior, pero también el peso relativo de la institución en las aspiraciones profesionales.

En la sección de reseñas, se presenta la del último número de la Revista Educación Superior y Sociedad (ESS), editada por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, (IESALC) de la UNESCO, elaborada por Marisa Álvarez,

Por último, quiero expresar nuestro especial agradecimiento a los autores de todos los trabajos recibidos y a los evaluadores que han participado como árbitros de los artículos.

Invitamos a todos los colegas a enviar sus artículos sobre sus trabajos de investigación para los próximos números. El próximo a editarse en el mes de junio tendrá un dossier sobre La Investigación en la Universidad. Invitamos a las y los colegas a ver la correspondiente Convocatoria.

Esperamos con este número –como con todos los ya editados de la nuestra Revista- contribuir al proceso de mejora e innovación de las universidades argentinas y de América Latina y a fortalecer el rol de las mismas en el nivel de Posgrado y a promover su rol activo en la sociedad, para hacer que las mismas aporten a la construcción de una sociedad más justa y sostenible.

Aprovechamos este Editorial para desearles muchas felicidades en lo personal y familiar en estas Fiestas y para desearnos entre todos y todas un Año 2022 sin pandemia y con un pleno desarrollo del sistema universitario argentino y de América Latina

Norberto Fernández Lamarra, Director

Marisa Álvarez, Directora Adjunta

HOMENAJE A JUAN CARLOS DEL BELLO

Por *Cynthia Jeppesen*

El Director de la revista, Norberto Fernández Lamarra, me ha solicitado que escriba unas líneas de despedida con motivo del fallecimiento de Juan Carlos del Bello, ocurrido en septiembre pasado. Me honra este pedido pero a la vez me resulta un desafío porque no es mi intención ser recurrente y volver sobre lo ya mencionado en los diversos espacios donde se han destinado palabras para reconocer su trayectoria y su obra. Creo que, a esta altura, huelgan las palabras. Todos conocemos el empeño en su trabajo y la importancia de su labor en el ámbito de la Educación Superior y las Políticas de Ciencia y Tecnología.

Tal vez valga la pena detenernos y recordar momentos compartidos en los años en que se proyectó una reforma del sistema de educación superior a través del programa articulado con el Banco Mundial, mientras se discutía y, ya más adelante, se ponía en marcha la Ley de Educación Superior 24521. Y todo ello pensado y coordinado por Juan Carlos. Lo que es más, siempre estaba al tanto de todo. Seguía cada detalle. Delegaba en sus equipos, instaba a la creatividad, pero a su vez era importante para él saber cómo se desarrollaban los proyectos y las actividades, en todos sus detalles. Es decir, era un jefe presente y obsesionado porque las cosas salieran como las había pensado y planificado.

Pero su interés no era solamente el programa o proyecto del momento. Se interesaba también por las nuevas generaciones, las que en la década del '90 estábamos haciendo estudios de posgrado o iniciando nuestros primeros pasos en la vida profesional. Era importante para él que los más jóvenes nos involucráramos con compromiso. Que aprendiéramos. Que reflexionáramos... a pesar de que no siempre compartíamos los puntos de vista, lo que a veces se expresaba en discusiones un tanto acaloradas, pues era un hombre de carácter, el debate y el intercambio eran moneda corriente en el ambiente de trabajo.

Desde su perspectiva, la gestión de las instituciones y de las políticas de educación superior y de ciencia y técnica requerían de personas con algún grado de preparación para enfrentar los desafíos de cambio institucional. A modo de anécdota, basta recordar que estaba al tanto de cuándo y cómo alguien del equipo defendía la tesis... en medio de tantas responsabilidades, se acercaba y preguntaba “¿cómo te fue?”. Esa era una manera de marcar lo que era importante y a la vez destacaba la manera en que valoraba su equipo, sin importar jerarquías.

Lo mismo puede decirse de su paso por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, donde su presencia en el Directorio permitió profundizar la implantación de las evaluaciones y acreditaciones de carreras. En momentos donde se diseñaban procesos y criterios, su mirada crítica y aportes eran sin dudas considerados. El mismo compromiso en los lanzamientos y pruebas piloto, en las sesiones de Directorio. Los debates eran calientes y a la vez esclarecedores. Siempre aprendimos.

A Juan Carlos lo recordamos como un hombre de carácter y de convicciones. En todo momento dispuesto a dar su aporte; la respuesta ante alguna consulta estaba aún si las comunicaciones eran esporádicas. Casi como un juego del destino, ese día final, antes del mediodía y después de varios meses sin intercambios de por medio, conversamos sobre el doctorado en Estudios Sociales de CyT de su universidad.

El estaba y estuvo presente. Su mirada modernizadora marcó un horizonte para la educación universitaria y el sistema científico – tecnológico. Más de veinticinco años después de esas iniciativas, su visión sigue siendo vigente e indispensable para enfrentar las complejidades y desafíos que se insinúan en los tiempos por venir.

JUAN CARLOS DEL BELLO, IN MEMORIAN

Por *Ernesto Villanueva* y *Marco Del Bello*

Este recordatorio tiene una primera parte, redactada por Ernesto Villanueva, y una segunda, por Marcos Del Bello, su hijo.

Resulta complicado escribir sobre un amigo. Y más si ha muerto hace muy poco. ¿Qué destacar? ¿Qué obviar? ¿No estaré exagerando? ¿No tendré una mirada demasiado parcial? En fin, lo mío no es objetivo, no pretendo serlo. Simplemente, quiero recordar a Juan Carlos del Bello tal como lo recuerdo y lo siento.

Tuvo una trayectoria política y académica compleja y diversa pero siempre también mantuvo una fidelidad enorme a su modo de ser, a su manera de encarar las cosas. Compartí con él varios años el organismo acreditador de la Argentina, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. También estuvimos en el Consejo Interuniversitario Nacional, estructura que agrupa a los rectores de las universidades estatales de la Argentina.

Pero lo conocía de antes. No de nuestra militancia inicial en distintas vertientes del peronismo, él un poquitín a la izquierda de mi posición, él menos comprometido con el accionar armado de aquellos años, él pudiendo escapar al exilio, yo en la cárcel. Si, a su regreso al país, a una patria distinta a la de una década antes y diametralmente diferente a la que habíamos soñado. Las reubicaciones no fueron fáciles. La traducción de aquellos ideales a estas realidades no encontró un diccionario ya maduro. Hubo que reescribirlo una y otra vez. Con tropiezos, con errores, con hallazgos. Y es por eso que siempre admiré a Juan Carlos.

La ley 24521 que él pergeñó, la ley de educación superior que, aún hoy, a un cuarto de siglo, sigue vigente, tiene su sello. Imagino que su desafío era cómo articular el neoliberalismo entonces pujante con sus ideales de un país más justo y, también más pujante en el área del mundo universitario, que siempre había mantenido un discurso progresista con una práctica alejada de los intereses populares. Articular una realidad signada por el elitismo, la burocratización, el mantenimiento de privilegios con una modernización imprescindible y que, a la vez, fuera posible de llevar adelante. Y en ese texto se observa con claridad un rasgo muy poco frecuente en nuestro mundo académico: la creatividad, más propia de políticos o empresarios. Esto es, Juan Carlos era fiel a sus objetivos y para ello estaba dispuesto a derribar mitos y almidonados esquemas, para adentrarse en caminos no transitados.

En el mundo universitario había una historia oficial, de neto corte antiperonista. Se adornaba a la reforma universitaria de Córdoba de 1918, trascendente por cierto, de logros y méritos que no tenía, se ignoraba olímpicamente el año en que se había logrado la gratuidad de la enseñanza superior, en fin, se demonizaba todo un período muy rico en democratizar y ampliar los márgenes de las universidades. Pues bien, Juan Carlos no tenía empacho alguno en desenmascarar esas falacias con mucho conocimiento. Y aquí otro de sus rasgos centrales, el estudio apasionado de los temas que debía afrontar.

Me tocó compartir con él el directorio de la CONEAU. Y estos rasgos, sensibilidad frente a los signos de la época, mantenimiento de objetivos modernizadores y democratizadores, conocimiento pleno de los temas a estudiar, creatividad en las propuestas de soluciones frente a los programas e instituciones que debíamos evaluar y acreditar, aparecían una y otra vez en sus análisis y propuestas, con un agregado, su capacidad expositiva y polémica que llevaban a más de uno a abandonar las discusiones y los planteos que allí se debatían. Ese organismo constituía y constituye un observatorio privilegiado de la complejidad de una estructura universitaria que ya no se reducía a un puñado de 6 instituciones sino a decenas estatales y privadas con perfiles muy diferentes según tamaño, perfil de las disciplinas involucradas, región y antigüedad. Y otro aspecto que lo definía, él, creador de la ley, era el primero en analizar los déficits, o los vacíos de la misma, o aspectos

insatisfactorias que una futura norma debería enmendar. Esto es, Juan Carlos ponía en discusión absolutamente todo, incluyendo lo que él mismo había impulsado en el pasado. Su capacidad crítica y profundidad no es común, incluso en este mundillo académico que se precia de ser poseedor de estas características.

Por ello, su partida de este mundo deja una marca significativa en la historia de la universidad argentina. Hoy por hoy, lo que discutimos en el CIN, en el Ministerio de Ciencia y Tecnología, en el CONICET, en las características de nuestras carreras, en los alcances de los posgrados, en el surgimiento de nuevas instituciones, etc., etc., lo hacemos dentro de los marcos generales que él dibujó para nuestro país, marcos que trascienden gobiernos y orientaciones porque todavía no hemos logrado superar esos caminos que trazó y orientaron buena parte de nuestros esfuerzos académicos en estos cinco lustros. Aun sin conocerlo, sin saber su nombre siquiera, seguimos en esos senderos y discutimos (cosa que le hubiera encantado) con él, tratando de mejorarlo y de corregirlo. Tarea difícil por cierto.

Para recordarlo mejor hemos recurrido a uno de sus hijos, Marcos, que, en la páginas que siguen, cuenta más en detalle la trayectoria vital de Juan Carlos. Nos pareció el mejor homenaje que podía hacerse. Pero es seguro que mucho se seguirá escribiendo sobre su pensamiento y su obra. Lo merece.

Lic. Ernesto F. Villanueva
Rector
Universidad Nacional Arturo Jauretche

Describir la trayectoria de una persona como Juan Carlos del Bello, mi padre, no es una tarea sencilla. Multifacético, polémico, de vasta experiencia académica y política, de extraordinarias capacidades como hacedor de políticas, como docente, como investigador, como funcionario público, como transformador de la realidad, soñador con los pies en la tierra y, sobre todo poseedor de extraordinarias cualidades humanas de una generosidad y amplitud de criterio absolutas, tanto en su vida pública como privada. Para

escribir sobre Juan Carlos he elegido usar mucho de su historia contada por el mismo en formato de reseña y, a su vez, también la contada por otros: colegas, amigos, familiares, compañeros de vida. Al mismo tiempo, he optado por señalar ciertos hitos emblemáticos. Comienzo por sus primeros años de militancia, culminando con sus últimos años, donde plasmó enorme sabiduría, trabajo, garra, esfuerzo. compromiso. Nunca limitó su quehacer, con una voluntad admirable, hasta que su cuerpo no resistió.

Primeros años de militancia

Nos relata Juan Carlos

Estudí en escuelas públicas y terminado el bachillerato en el colegio nacional, anhelaba estudiar Derecho en una universidad nacional, aspiración que se vio frustrada.... No pude ir a "estudiar afuera", tuve que incorporarme al mercado de trabajo a los 18 años como cadete en el Banco de Río Negro y Neuquén, e inscribirme en la Universidad de Neuquén, creada en 1965 por el gobernador Felipe Sapag. La Universidad no dictaba Derecho, pero sí una carrera en ciencias económicas que me interesó: la Licenciatura en Desarrollo y Programación Económica. Era la época del desarrollismo, de las miradas cepalinas y del Instituto Latinoamericano de Planificación Económica (ILPES). Sin contar con vehículo en el hogar, concluía las tareas laborales a las 19 h y partía raudamente a dedo a Neuquén, hasta que conocí en la universidad otro roquense, que viajaba en auto y pude reemplazar el viaje a dedo por el viaje en auto, si bien muchas veces regresaba a Roca en colectivo a las 12 de la noche. Cursaba de 20 a 24 h en las instalaciones de un colegio secundario de la calle Salta, en aquella época en el alto de la ciudad neuquina, regresaba a las 01:00 h y cenaba la comida fría que me dejaba preparada mi madre...Al finalizar los estudios, la UNCO me otorgó una beca para estudiar un posgrado en la Universidad Nacional del Sur, en Bahía Blanca, en economía y planificación regional. Renuncié al trabajo bancario, no sin antes haber sido uno de los fundadores de la Asociación Sindical Bancaria.

El posgrado tenía el patrocinio del ILPES y de la Universidad de Grenoble, y la

dedicación era full time. Para entonces la carrera de economía política de la UNS era de las mejores del país. Tuve el privilegio de haber tenido profesores de la talla de los rosarinos Horacio Cifardini y Carlos Chrestía, José Luis Coraggio, Enrique Melchior, Héctor Pistonesi, Carlos Barrera, Héctor Gambarotta, el uruguayo Danilo Astori y profesores de Grenoble. Resultó un salto cualitativo en mi formación académica. La intensidad de ese año en términos comparativos y a la distancia superó con creces las actuales maestrías en ciencias sociales de Argentina. Me gradué de “Experto en Economía y Planificación Regional”. En la militancia en Bahía conocí a Marta, mi compañera, reginense, hija del segundo afiliado al peronismo de Río Negro, el “Cholo” Borda. De formación cristiana con fuerte trabajo militante barrial. Estudiante de ingeniería química. Volví a la UNCO a principios de 1973 como auxiliar de docencia, compromiso derivado de la beca recibida.

La primavera democrática del 73 y 74 fue breve e intensa. La UNCO era conducida por Roberto Domecq, economista con especialidad en desarrollo regional. Mi inserción en la vida universitaria coincidió con la presencia de los destacados educadores: Juan Carlos Tedesco, Juan Carlos Geneiro (ambos fallecidos recientemente) y Augusto Pérez Lindo; y los economistas Carlos Izurieta, José Kuletz y Alberto Federico. Ni Marta ni yo continuamos siendo militantes universitarios, nos dedicábamos a la militancia política barrial y sindical. Marta fue la coordinadora de la Campaña de Reactivación Educativa del Adulto (CREAR), el programa de alfabetización lanzado por Jorge Taiana, ministro de Educación y luego la delegada provincial de la Dirección Nacional Educativa del Adulto (DINEA), hasta principios de 1975. Para entonces el aire era irrespirable con la gestión de Oscar Ivanissevich (desde agosto de 1974) en el Ministerio de Educación de la Nación. En el marco de altísimos niveles de violencia política y la triple AAA, en marzo de 1975 más de un centenar de docentes fuimos separados de nuestros cargos docentes. Para entonces ya habíamos padecido el allanamiento de nuestro domicilio y la tortura policial. En julio de 1975 había fallecido nuestro primer

hijo (Sebastián). Nuestro compromiso político era tal, que en momento alguno se nos pasó por la cabeza irnos del país para continuar la carrera académica en el exterior. En el caso de Marta, nuevamente por razones políticas discontinuó sus estudios de química. Nos quedamos en el territorio y me dediqué a los oficios. Intenté conseguir trabajo de lo que fuera...

JUAN CARLOS DEL BELLO, fue un hombre íntegro profundamente comprometido desde muy joven con hacer de este mundo, uno mejor, más justo. Creía en el hombre nuevo y en la justicia social. Todo en él era pasión y compromiso. Militaba simultáneamente trabajaba y estudiaba. Para ir a la Universidad hacía 60 km de ida y 60 de vuelta, como podía, a dedo, en colectivo.

Durante sus años en la UNCo, fue uno de los creadores de la Línea Estudiantil Nacional, LEN. La primera agrupación estudiantil peronista de la universidad provincial. Lucharon por la nacionalización de la universidad, fueron protagonistas del “espaldarazo” a Levinsgton en la catedral neuquina, durante el obispado de Jaime De Nevares, y acompañaron la histórica huelga del Chocón. Era un orador brillante, con profunda convicción. Era como él dice, un “jetón” universitario.

Junto a Marta Borda, mi madre, militaron en el Peronismo de Base junto a compañeros como José Villaflor, Alejandro Isla, Jorge Di Pascuale, con quienes además de la militancia los unía una sólida amistad. Adherían a la CGT de los Argentinos, y formaron parte de la FAP.

Las condiciones de la persecución política empeoraron día a día, fue expulsado como docente de la UNCo y tuvieron que rebuscársela como pudieron ya que no nadie les daba trabajo. Junto con Cesar “chato” Peon armaron un emprendimiento de servicios que se llamó “vamo y vemos, si podemos lo hacemos”, hacían carpintería, cerrajería, pintura, lo que fuere. Pero la persecución política se hicieron insostenibles y en setiembre de 1976 Juan Carlos salió del país. Tras un derrotero por varios países, Bolivia, Perú, Colombia llegó a Costa Rica donde estaban dos compañeros de estudio del posgrado de Bahía Blanca que eran expertos del PNUD. Tres meses más tarde Marta pudo llegar a Costa Rica. Vivieron allí durante 8 años, hasta su regreso a Argentina en septiembre de 1984, en el marco de un programa de

repatriación de exiliados políticos de ACNUR (Agencia de la ONU para los refugiados). A la vuelta del exilio en el marco de la militancia política en el peronismo fue candidato a rector de la UNCo en 1985, candidato a vicegobernador por el PJ en 1999, precandidato a Gobernador en 2002, presidente del Partido Justicialista provincial entre 2003 y 2005, este último año se retiró de la militancia partidaria.

Costa Rica

La salida del país fue compleja y con enormes dificultades: “En setiembre de 1976 con Néstor Spángaro, abogado, ex decano de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNCO de Roca, y el antropólogo “Pachín” Cerutti, salimos del país, vía Cochabamba con destino final Caracas, sin visa de ingreso. De Cochabamba a La Paz y luego a Lima, procurando obtener la visa a Venezuela y en el ínterin buscando algún conchabo. Tenía la expectativa de tener trabajo en la Universidad de Maracaibo en el estado de Zulia. Ante la imposibilidad de ingresar a Venezuela, logramos negociar en una agencia de viaje la modificación del itinerario de un pasaje comprado a crédito. Los compañeros de viaje continuaron directamente a México y yo haría escalas en Bogotá y San José de Costa Rica con destino final México DF. No tuve suerte en la Javeriana en Bogotá y continué a Costa Rica...

La búsqueda de trabajo no fue sencilla, no conocía el idiosincrático “ni”, que significa “ni si, ni no”. Hasta que finalmente conseguí el primer trabajo en la Confederación Superior Universitaria Centroamericana (CSUCA), que por entonces estaba dirigida por el exilado escritor nicaragüense Sergio Ramírez Mercado, para procesar una encuesta sobre la agroindustria costarricense y el respectivo análisis de los datos, por 200 dólares. El trabajo fue publicado en la revista de investigación del CSUCA. (Del Bello, 1976). Finalmente conseguí un trabajo estable en el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA). Me incorporé a la Escuela de Ciencias Políticas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica (UCR) con una dedicación simple como docente visitante en asignaturas sobre planificación económica.

Durante el exilio en Costa Rica sus ideas revolucionarias estaban intactas, colaboraron desde Costa Rica con la revolución sandinista. Participaron en la creación del Centro de Residentes Argentinos que nucleaba a los exilados

y confrontaron con el embajador argentino de Rafael Videla, el correntino pseudo demócrata José Antonio Romero Feris.

A su vez continuó cooperando con el CSUCA, ahora con el nicaragüense exilado Carlos Tünnermann también en el área de ciencia y tecnología, quien luego fuera ministro de Educación del gobierno sandinista de Daniel Ortega y Ramírez Mercado. Colaboró con el ministro de Planificación, el comandante Modesto Ruiz, luego que triunfara la revolución sandinista en 1979.

Secretaría de Políticas Universitarias (SPU)

En cuanto a su trayectoria como “hacedor” de políticas públicas no lo podría haber hecho sin profundos y sólidos conocimientos académicos que por cierto excedían la media profesional.

Tal como se ha dicho, Juan Carlos fue el primer secretario de Políticas Universitarias de Argentina. Durante su gestión se crearon el Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores Universitarios, la Comisión de Acreditación de Postgrados y el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad (FOMECA), se amplió la autonomía y autarquía universitaria estableciéndose que en materia presupuestaria las universidades nacionales recibirían una suma global para su libre disposición. En su gestión, además, se realizó el primer Censo de Estudiantes de las Universidades Nacionales; se constituyó el Sistema de Información Universitaria y se establecieron las paritarias de las autoridades universitarias con los sindicatos, a nivel particular (en cada Universidad).

Fue autor de la Ley de Educación Superior (LES) (Ley 24.521), que, con pocas modificaciones, rige desde 1995 el sistema universitario argentino, tanto para universidades estatales como privadas. Con la puesta en marcha de dicha ley, se constituyó la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) siendo su primer presidente Emilio F. Mignone. Posteriormente en 1996 fue convocado para dirigir la Secretaría de Ciencia y Técnica (SECYT).

Un testimonio de su infinita generosidad y carencia absoluta de sectarismo, fue el legado institucional y económico que dejó para la gestión que lo sucedería, tal como como Juan Carlos lo describe en su reseña para la revista CIENCIA E INVESTIGACIÓN.

“Concluía esta etapa de reforma con la negociación y aprobación del PMT II por parte del BID, cuya ejecución estaría a cargo del nuevo gobierno nacional (Alianza). Dejábamos a la nueva gestión un préstamo de 250 millones de dólares y un fondo fiduciario en el Banco de la Nación Argentina de 250 millones de pesos/dólares.

Otro legado a la próxima gestión: en un contexto de finalización del Gobierno de Menem, elaboré un proyecto de ley del sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación que se lo propuse no oficialmente, en la segunda mitad de 1989, al Senador Nacional de la UCR el tucumano Humberto Salum, quien ejercía la presidencia de la Comisión de CyT del Senado. No obstante, Salum lo tomó como propio y años después en la Presidencia de Fernando de la Rúa y con la participación de la diputada nacional peronista Adriana Puiggrós, en agosto de 2001, se sancionaría la ley 25.467 que establecía el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. En tanto, en las bambalinas del parlamento había contribuido a afianzar en una ley las reformas institucionales de 1996: las instituciones regulatorias del sistema de CTI, como el GACTEC (Gabinete Científico y Tecnológico) que contaba con una comisión asesora integrada por prestigiosos miembros como el Dr. René Favalaro, creado por Decreto 1273/96; el COFECYT (Consejo Federal de CyT) creado por Decreto 1274/96, y el CICYT (Consejo Interinstitucional de CyT), así como la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) que fuera creada por el Decreto 1660 de 1996, en su carácter de agencia de financiamiento de proyectos de investigación e innovación”

Administración pública.

“En esos años Argentina pagaba unos 11 millones de USD anuales a Canadá por el alquiler de agua pesada para Embalse, mientras que la planta de agua pesada de Arroyito estaba parada. ¿Por qué no poner a funcionar la planta y usar la producción local de agua pesada y dejar de pagar un alquiler a Canadá? Parecía obvio que eso era lo que había que hacer, pero la situación se venía arrastrando por años. Fue una cuestión de un mes o dos para Juan Carlos conseguir fondos para financiar la puesta en marcha de

Arroyito, concluir con los pagos a Canadá y poner a trabajar gente ociosa en una instalación existente.”

Es evidente que, quienes han reseñado su trayectoria, sentían un gran aprecio y admiración por Juan Carlos. Por esa “militancia” que mencionaba al comienzo, por la que ha tenido menos reconocimiento de lo que mereció. Nunca se lo vio actuar (idear, resolver, realizar) algo que no fuera en función del bien común. Su idealismo y talento reformador-ejecutor siempre estuvo orientado a construir una Patria mejor. Hizo muchas cosas y obtuvo innumerables resultados positivos para la ciencia, tecnología y educación en el país. Nos repite M. Mariscotti: “Ojalá que esta modesta semblanza sirva para que sus aportes reciban el reconocimiento que merecen.”

Ciencia y Técnica

Juan Carlos o Juanca como solían llamarle familiares, amigos, colegas, compañeros, fue también Interventor del CONICET durante seis meses hasta su normalización. La actual composición del Directorio del organismo fue creación de Juan Carlos a través del Decreto 1661/96. Ese decreto democratizó parcialmente al organismo ya que permitió a los investigadores elegir a cuatro de sus ocho miembros, e incluyó en el Directorio representantes del Agro, de la industria, de las universidades y de las provincias. Como se mencionó, durante su gestión en la SECYT, se creó la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) decreto 1660/96 y el Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica; se elaboró el primer Plan de Desarrollo Científico y Tecnológico del período democrático. Acordó con el INDEC la primera encuesta sobre conducta tecnológica en el sector manufacturero (1998). Modificó el reglamento de la Ley 23.877 sobre Promoción y fomento de innovación tecnológica y la puso a pleno funcionamiento. Cuando asumió la Presidencia Néstor Kirchner fue asesor del secretario de Ciencia y Tecnología, Tulio del Bono, con responsabilidades para la formulación y negociación con el BID y con el BIRF de un préstamo de Ciencia y Tecnología. Concluido el mandato de Néstor Kirchner y el de Tulio del Bono, se dedicó exclusivamente a tareas docentes, de investigación y consultoría internacional. En 2007, formuló el proyecto de ley de creación de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), de la

cual fue rector organizador primero y luego rector electo, cargo que ejerció hasta su fallecimiento.

Gestión y polémica

“Sin duda, uno de sus más salientes atributos fue su compromiso con la pluralidad y el respeto por el pensamiento ajeno, que se ha visto aplicado en todas las circunstancias donde debió elegir colaboradores priorizando la calidad, cuidando a la vez el equilibrio de género, de áreas del conocimiento y de territorialidad”

En su vida profesional actuaba con la misma convicción ideológica y compromiso que regía su conducta en otros ámbitos.

Mario Mariscotti nos relata que a propósito de la creación de la Agencia y de la reorganización del CONICET, Juan Carlos tomó la decisión de iniciar una ronda de versiones de lo que finalmente fueron los decretos definitivos. A raíz de ello, las críticas se multiplicaron; frases como: “la aviesa intención de Del Bello es destruir el CONICET”; “el presupuesto del CONICET va a la Agencia”, y cosas por el estilo”, solían correr por los pasillos. (2). Pero la realidad fue que el dinero destinado al primer concurso PICT significó un incremento de 25 veces respecto a los montos otorgados en los años previos. Al año siguiente se incrementaron 2 veces más. En un país donde la burocracia es tan pesada y los recursos tan exiguos, no es poca cosa conseguir esto en un par de meses.

A su vez, en los seis meses de intervención en el CONICET, corto período en el que se reanudó la apertura de la carrera del investigador científico con un sistema no basado exclusivamente en el orden meritocrático nacional, sino con un enfoque que sin negar el principio del mérito incluía también el del desarrollo regional equilibrado (“mérito y pertinencia”, siguiendo a Patricio Garrahan), se democratizó el CONICET y se lo reorganizó con un enfoque de gestión más gerencial. La estructura actual de gobierno del CONICET fue la diseñada y desarrollada en esa época.

Una de las medidas más innovadoras (hoy día parece trivial, pero en su momento fue también criticada) fue el establecimiento de un sistema eleccionario para constituir el Directorio aprovechando que el CONICET tiene su propia “constituency”. La otra reforma tan criticada como

las otras o más, fue la inclusión en el Directorio de representantes del agro, de la industria, de las universidades y de las provincias. (2). Estos hechos que pueden ser considerados anecdóticos, revelan no obstante la profunda convicción con la que mi padre solía actuar cuando consideraba que ciertas reformas debían hacerse aún a costa de enfrentar las críticas de los sectores llamados progresistas a los que pertenecía y a su vez criticaba cuando los veía sostener argumentos anacrónicos y en cierto modo conservadores o bien corporativos.

En la semblanza ya citada, el Dr. Mario Mariscotti resalta: “uno de sus más salientes atributos: su compromiso con la pluralidad y el respeto por el pensamiento ajeno”. Académicos y autoridades de numerosas universidades tanto nacionales como extranjeras lo tenían por referente en temas de vanguardia.

Durante toda su gestión como Rector, integró el Centro de Estudios en Ciencia, Tecnología, Cultura y Desarrollo (CITECDE) de la UNRN, y participó activamente en proyectos de investigación, en carácter de director o codirector. Entre otros, destacó el estudio de la política científica y tecnológica de un grupo seleccionado de países (Nueva Zelanda, Sudáfrica, Chile, Brasil y España), realizado para el MINCYT a partir de la adjudicación del proyecto previa licitación pública (Del Bello J.C. y col. 2016). En este ámbito contribuyó a la formación de investigadores jóvenes como Diego Aguiar, Andrés Niembro y Francisco Aristimuño. Dirigió Tesis doctorales como la de Angela Corengia y Ariadna Devicenci, o de Maestría como la de Manuel Lugones y otras de becarios doctorales y posdoctorales. Actualmente se encuentra en proceso de publicación en una revista con referato un artículo en coautoría (Niembro A. y col, 2020).

Por otra parte, y en el marco de la pandemia COVID 19, escribió un capítulo de un libro que será publicado en Colombia (Del Bello 2020a) y un artículo para la revista de la Universidad Abierta Interamericana (Del Bello 2020b) En 2020 con Osvaldo Barsky dictaron un Seminario sobre Historia del Sistema Universitario Argentino en el Doctorado en Educación Superior Universitario del consorcio integrado por las Universidades Austral, Río Negro y Abierta Interamericana, continuando con el guion que hicieron en 2018 de la serie documental de trece capítulos producida por el Centro de Producción de Contenidos Audiovisuales de la UNRN, sobre Historia del

Sistema Universitario Argentino (HSUA). Esta extraordinaria serie televisiva, que difundiera Canal Encuentro (www.hsua.com.ar) (https://redm.app/_sites/hsua.com.ar/), es otra muestra del respeto por la pluralidad y la democracia, de su pasión por generar polémicas y debates a través de testimonios y narrativas que son parte de las convulsiones de nuestra historia política, social, cultural y económica. También del empeño en derribar mitos con argumentos, datos, testimonios y una sana e inagotable pasión por promover la confrontación de ideas para mejorar una memoria histórica a veces teñida por sesgos y omisiones.

Universidad nacional de Río Negro (UNRN)

El 19 de diciembre de 2008 se creó la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), proyecto de ley presentado por el senador rionegrino Miguel Pichetto, quien lo convocó para elaborar el estudio de factibilidad. La creación de la UNRN había sido una iniciativa personal de Juan Carlos en las internas partidarias con Carlos Soria por la gobernación de Río Negro.

“Creada la Universidad, el ministro de Educación de la Nación, Juan Carlos Tedesco, me propuso como Rector Organizador y Normalizador, asumiendo dicho cargo en febrero de 2008. Protagonista del diseño de la nueva universidad pública en el extenso territorio provincial (200.000 km²) y la organización de la casa de altos estudios, fui electo Rector en 2011 y reelecto en 2015 y 2019. Hoy la UNRN cuenta con 11.000 estudiantes, más de 60 carreras de grado, doctorados en ciencias de la tierra y en ciencias sociales, maestrías y especializaciones. En 2020 la UNRN ocupó el noveno lugar del país en el índice Scimago, de investigación, que se construye con base en Scopus. Todas las carreras de interés público están acreditadas por CONEAU. En sólo 12 años de vida académica la UNRN cuenta con 3 institutos de investigación de doble dependencia con el CONICET y un Centro de Investigación y Transferencia con dicho organismo, además forma parte de la Unidad Integrada de Investigación en el Valle Inferior con el INTA, el Instituto de Desarrollo del Valle Inferior y la Universidad del Comahue. Es una universidad con un enfoque híbrido, profesional y de investigación, con fuerte énfasis en el modelo humboldtiano. En carácter de Rector he presidido la Comisión

de Ciencia, Tecnología y Arte del CIN, y represento a las universidades patagónicas en el Consejo Interinstitucional de Ciencia y Tecnología. He sido director y profesor de la Maestría en Ciencia, Tecnología e Innovación, en la Especialización en Management Tecnológico y en la Especialización en Docencia Universitaria, de la UNRN”.

Un reformador-ejecutor como pocos

En diciembre de 2015 recibió un reconocimiento en su carácter de Rector por parte de la Europe Business Assembly de Oxford y el Club de Rectores de Europa. En 2018, la fundación para la interacción de los sistemas productivo, educativo, científico tecnológico FUNPRECIT, al cumplir su 35° aniversario, lo distinguió con el Premio a la Gestión Estratégica en Innovación.

Nunca, tuvo un acto de soberbia ni por los logros, ni por los reconocimientos, por el contrario, solía ignorarlos y ser un compañero más, a un ritmo de trabajo difícil de seguir. Podría decirse que Juan Carlos predicaba con el ejemplo: se sometía a las reglas administrativas, era de los primeros en comenzar la jornada laboral y el último en culminarla, llevaba en su cabeza una agenda repleta de temas y detalles; comunicaba, discutía, resolvía, llenaba formatos como todo docente investigador; luchó denodadamente por concluir cada obra o iniciativa.

Últimos tiempos

Trabajador infatigable, de una generosidad sin límites. En los últimos días de su vida, su salud estaba quebrada, sin embargo, trabajaba 12-14 horas diarias, como se dijo daba clases, escribía, dirigía tesis, preparaba proyectos, proponía mejoras al sistema de Ciencia y Técnica y de Educación Superior. Trabajó los últimos días en dos proyectos de Argentina Armónica. Uno para hacer llegar a la Universidad hasta el último rincón de la provincia, donde viven las personas menos favorecidas, en acuerdo con el gobierno provincial y todos los municipios. Otro para mejorar la horticultura familiar en la provincia mejorando la productividad y la calidad de los productos que consumimos. También le dedicó mucha energía a la creación de la carrera de medicina, otro gran proyecto, con la ayuda de la UNAJ y la UNS, la facultad de medicina de la Universidad de Tucumán, entre otras y también con el Ministerio

de Salud de la Nación y la SPU. Estaba convencido de la importancia de la formación de médicos comprometidos con la salud pública. Creía en una formación de excelencia, en formaciones intermedias, en hacer los máximos esfuerzos en la retención de los alumnos. En que la inclusión verdadera sólo se da con un fuerte sistema de Becas. Pero no solo creía, además trabajaba de manera infatigable, militaba su trabajo de manera profesional, académica, con una amplitud de criterio enorme, capaz de discutir horas con solvencia sus posiciones, que estaba dispuesto a modificar si entendía que las ideas que confrontaba eran mejores. No era un obcecado, sus debates siempre buscaron mejores ideas, mejores propuestas por el bien común. Aceptaba decisiones que eran mejores para el colectivo, aunque a él no lo beneficiaran.

Su espíritu era tan joven que se sumaba a marchas que consideraba justas, sin embargo, nunca fue revanchista. Amó y luchó por que la sociedad argentina fuera mejor y sabía que el camino era la Democracia, el conocimiento y el trabajo arduo, profesional, ordenado.

Falleció el 19 de julio, día en que mi hermano Sebastián hubiese cumplido 46 años. Sólo vivió 3 días, consecuencia de la represión.

Corolario

Catalina Wainerman lo define: “Trayectoria infatigable profesional y académica -no lineal, cortada por la represión y persecución política- y de gestión de políticas públicas, con énfasis en política universitaria, científica y tecnológica, signada por ideales de transformación social y fuerte compromiso político, donde la realización personal se concibe como parte de la realización colectiva”

Es que mientras que la trayectoria de Juan Carlos del Bello en el ámbito de la gestión institucional ha sido ampliamente reconocida y abordada en numerosas publicaciones, la académica es tal vez menos recordada. Sin embargo, también ha sido éste un ámbito fecundo de su labor. Este mérito es tanto mayor si se consideran las dificultades de acceder a estudios superiores en el interior del país en los años en que comenzó a estudiar, sumado a las vicisitudes de nuestra trágica historia. Valga citar aquí algunos antecedentes que tal vez no hayan sido suficientemente divulgados.

Entre los años 1979 y 2020 produjo más de más de 100 publicaciones referidas a la industria agropecuaria en la Argentina, Costa Rica y otros países, como así también a temas vinculados a la industria farmacéutica, al comercio exterior; al análisis de los factores de competitividad, junto a otros numerosos trabajos vinculados a los nexos entre industria, ciencia y tecnología y, más tarde, a temas de Educación Superior, una de sus pasiones entre tantas en pos de contribuir a una sociedad mejor. Su especialización en temas de Ciencia y Tecnología, en particular en Economía de la Innovación Tecnológica y en políticas científica y tecnológica, fue más que destacable.

No muchos saben que en 1988 el CONICET aprobó su ingreso a la carrera del investigador, en la categoría de Adjunto cargo al cual Juan Carlos decidió no acceder. Como sabemos, años después modificaría profundamente al sistema de ciencia y técnica y al CONICET. Asimismo, el Programa Nacional de Docentes Investigadores universitarios le otorgó, en 2009, la Categoría II y, en 2014, la Categoría I.

Fue Profesor Titular regular en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Dio clases de grado, fue investigador en el Instituto de Estudios sobre la Ciencia y la Tecnología (IEC), dictó clases en la Maestría de Ciencia, Tecnología y Sociedad y participó en tribunales de tesis. Finalmente fue director de dicha Maestría. Simultáneamente, invitado por Sara Rietti y Carlos Abeledo, comoprofesor en la Maestría en Política y Gestión de la Ciencia y la Tecnología de la UBA. Desde entonces dicta regularmente con Carlos Abeledo un Seminario de Política Científica y Tecnológica. Dirigió la Universidad Virtual de Quilmes, la primera universidad pública con un amplio desarrollo de la educación virtual. Dos artículos de su autoría exponen la experiencia de la UVQ, publicados por la UNESCO (Del Bello 2001a) y la OEI (Del Bello 2001b).

En 2001 el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) lo propuso como representante del sistema universitario en la CONEAU. Fue miembro de la Comisión por un período de cuatro años, integrando en representación de la Comisión el equipo de expertos que realizó las evaluaciones externas de la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales y la Universidad de Belgrano. También integró una Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Educación Superior (“la comisión Juri”),

convocado por el ministro JURI. Contribuyó con escritos. Dictó clases de posgrado en la Universidad Torcuato di Tella (UTDT) y en la Universidad de San Andrés (UDESA). En esta última universidad, dirigió tesis de doctorado y maestría, e integró tribunales examinadores de tesis. Integró al Consejo de Dirección de la Universidad Torcuato Di Tella, durante 4 años junto a Eduardo Míguez, el cineasta Andrés Di Tella, el abogado Torcuato Sozio, el sociólogo y analista político Manuel Mora y Araujo y empresarios innovadores, preocupados y ocupados por el desarrollo universitario. Dictó clases de posgrado en la Universidad Abierta Interamericana.

Excelente orador que citaba de memoria a pensadores/as, investigadores/as y académicos/as que lo formaron y también a quienes él formó. Que citaba, leía y recomendaba bibliografía y fuentes a sus maestrandos/as. Que concibió el legado de relatar la historia de las universidades argentinas de una manera amena y rigurosa para que perdure en nuestra memoria y homenaje a la universidad pública a pesar de ser consciente de sus logros, pero también de sus vicios y defectos. Que acercaba a los/as jóvenes los testimonios de quienes tuvieron un papel preponderante en las distintas etapas de la formulación de políticas públicas en ciencia y técnica para acercarlos a sanos debates con pluralidad.

Juan Carlos nos dice que aprendió haciendo, yo diría que mi padre también lo hizo estudiando y mucho.

“En síntesis, desde una perspectiva evolutiva cuyo eje son los temas de innovación, ciencia y tecnología, y educación universitaria, he desarrollado una vida académica y profesional que combinó sinérgicamente la gestión pública, la investigación y la docencia. Rara avis ya que no se trata de una trayectoria lineal clásica del investigador científico, con la formación doctoral y posdoctoral. Razones políticas amputaron la linealidad de ese desarrollo. Aprendí haciendo, en inglés “learning by doing”, una expresión clásica que alude al proceso evolutivo de la innovación y el cambio tecnológico en la producción de bienes y servicios. Incansable en la vida cotidiana, siempre me ha motivado el quehacer analítico para la transformación social”

HONORIS CAUSA POST MORTEM PARA DEL BELLO

El Consejo Superior de Docencia, Extensión y Vida Estudiantil de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) otorgó el título de doctor honoris causa post mortem al ex rector Juan Carlos Del Bello, fallecido en julio último. La sesión extraordinaria fue presidida por el rector de la UNRN, Anselmo Torres, quien estuvo acompañado por sus pares Hugo Juri (Córdoba); Ernesto Villanueva (Arturo Jauretche); Carlos Greco (San Martín), y Alejandro Villar (Quilmes). También participaron el secretario de Políticas Universitarias de la Nación, Jaime Perczyk, y el titular del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), Rodolfo Tecchi. Además, asistió Marta Borda, secretaria de Investigación, Creación Artística, Desarrollo y Transferencia de Tecnología de la UNRN, esposa de Del Bello (Página 12. 2 de septiembre de 2021) -

Referencias

Reseña Juan Carlos DEL BELLO, Revista Ciencia Hoy 40 CIENCIA E INVESTIGACIÓN - RESEÑAS - TOMO 9 N° 1 - 2021
Semblanza Mario MARISCOTTI, Revista Ciencia Hoy 40 CIENCIA E INVESTIGACIÓN - RESEÑAS - TOMO 9 N° 1 - 2021
Roberto Kozulj, Presentación Doctorado Honoris Causa UNRN

DOSSIER

**DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR
-SEGUNDA PARTE-**

PRESENTACIÓN DE LA SEGUNDA PARTE DEL DOSSIER ESPECIAL SOBRE DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Andrea Verónica Pérez, Universidad Nacional de Quilmes/CONICET, Argentina

Elizabeth Ortega Roldán, Universidad de Antioquia, Colombia

Pablo Daniel Vain, Universidad Nacional de Misiones/CONICET, Argentina.

INTEGRANTES DEL GRUPO DE TRABAJO CLACSO "ESTUDIOS CRÍTICOS EN DISCAPACIDAD".

En el marco de la convocatoria a participar en el Dossier sobre Discapacidad en Educación Superior, y tal como fue anticipado en el número 22 de la RAES, la revista ha desarrollado un trabajo paciente y perseverante a lo largo de las distintas instancias de evaluación y edición, por lo que es de nuestro interés reiterar, a los y las responsables de la misma, nuestro agradecimiento por la hospitalidad, rigurosidad, seriedad y respeto con la que han desplegado recursos, momentos y espacios para que este proceso llegara a su fin con la publicación de la segunda parte del Dossier en el número 23 de la RAES.

A partir de los diálogos y aprendizajes que venimos desarrollando en distintas latitudes, surgió la iniciativa de organizar una presentación en Lengua de Señas Argentina, para lo cual también obtuvimos apoyo por parte de la RAES. Se advertirá que, lamentablemente, sólo se ha procesado el material correspondiente a los apartados de las "presentaciones" del Dossier (números 22 y 23), pero no a la totalidad de los artículos en tanto no hemos conseguido recursos financieros para que todo el trabajo resultara accesible, situación por la cual distintos sectores nos encontramos trabajando desde hace décadas para acompañar los reclamos de la comunidad sorda en torno a la escasa valoración que aún existe de dicha lengua en los espacios académicos. Es en este contexto que hemos solicitado al equipo responsable de la traducción de las "presentaciones" que nos acompañe, además, con una breve exposición para introducir la necesidad de propiciar la accesibilidad para la comunidad sorda en distintos espacios académicos, exposición que se presenta a continuación, tanto en texto como en video en LSA. Es por este logro colectivo que agradecemos enfáticamente el compromiso y trabajo profesional del equipo de *Traducción Audiovisual en Lengua de Señas Argentina Litoral (TALSAL)*, conformado por Ana Ferreyra (Asesora Lingüística Cultural), Patricia Guisoni y Jazmín Vieytes (Intérpretes LSA-Español) y Florencia Fernández (Responsable de Diseño y Edición Audiovisual) para el desarrollo de los videos y del texto mencionado.

Finalmente, nuevamente agradecemos a todos y todas las colegas que enviaron y/o evaluaron trabajos acompañando la labor de la revista. Y gracias enormes al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y al Grupo de Trabajo CLACSO "Estudios Críticos en Discapacidad" en el marco del cual surgió esta iniciativa, por animarnos a esta intensa y necesaria experiencia.

Artículos de este número

A partir de lo desarrollado en el apartado anterior, este segundo grupo de trabajos que integran el Dossier sobre Discapacidad y Educación Superior está integrado por once artículos y un aporte visual, de acuerdo a lo detallado a continuación siguiendo el orden de aparición.

En primer lugar, se encuentra el trabajo titulado *El capacitismo y su expresión en la educación superior* de Mauricio Mareño Sempertegui (Argentina), que expone reflexiones en torno al "imperativo de normalidad" en contextos de educación superior a partir de experiencias del autor en el ejercicio de su profesión en materia de accesibilidad. Tras preguntarse y reflexionar acerca de qué es el capacitismo y cómo se expresa en la educación superior, el autor desarrolla críticamente dos manifestaciones inaugurales y fundantes del capacitismo en la educación superior: la invención del estudiante promedio asociada a regímenes de normalidad académica; y la invención del "problema de la discapacidad". El autor señala que pretender desafiar la ideología capacitista en

la educación superior implica lidiar con la “paradoja constitutiva” de este campo, a saber, intentar erradicar supuestos, actitudes y prácticas que se producen y reproducen cotidianamente, y que, ante todo, constituyen el *ethos* de la educación superior.

En segundo lugar, se encuentra el trabajo de Gabriela Alejandra Toledo (Argentina), titulado *Universidad y accesibilidad: configuraciones de apoyo para el aprendizaje de estudiantes en situación de discapacidad. La urgencia y excepcionalidad de la pandemia. Experiencias en la Universidad Nacional de General Sarmiento*. La autora comparte algunas experiencias que tuvieron lugar durante el tiempo del Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO), donde la educación resultó virtualizada obligatoriamente mientras que la concurrencia masiva a los espacios académicos quedó suspendida en el marco de las medidas sanitarias asumidas por las instituciones ante la pandemia por el COVID 19. El trabajo fue desarrollado en el marco del proyecto de investigación “Universidad y accesibilidad: articulación de políticas públicas, accesibilidad y las configuraciones de apoyo para el aprendizaje de estudiantes en situación de discapacidad. Un estudio de caso sobre el trabajo institucional de la Universidad Nacional de General Sarmiento”.

Por su parte, el artículo *Universidad inclusiva: acciones destinadas a favorecer la accesibilidad en el campus de la UNICEN (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires), sede Tandil (Buenos Aires, Argentina)*, de Abril Precci (Argentina), aborda las posibilidades de acceso a estudiantes con discapacidad que ofrece la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, en el campus de la ciudad de Tandil (período 2011-2018). A través de una investigación de carácter cualitativo se identificaron y analizaron actividades y estrategias institucionales, teniendo en cuenta, como punto de partida, la creación de la Comisión Universitaria de Discapacidad y la participación en el Programa Nacional de Accesibilidad, como así también las acciones independientes que se realizaron desde cada Secretaría de la universidad en pos de la accesibilidad física, comunicacional y académica.

El siguiente trabajo es el de Teresa de Jesús Guzmán Acuña, Josefina Guzmán Acuña y Juan Antonio Centeno Quevedo. Bajo el título *Caracterización de los componentes de políticas y programas de inclusión en las Instituciones de Educación Superior. Caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México*, el artículo aborda a la educación inclusiva como una obligación por parte del Estado detallando cuestiones normativas, y a partir de una investigación documental, caracterizan las “mejores prácticas” de diversas Instituciones de Educación Superior en materia de inclusión. Seguidamente realizan una aproximación a la estrategia institucional de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) como estudio de caso considerando el Plan de Desarrollo Institucional UAT 2018-2021, así como en diversas acciones implementadas por diversas Dependencias Académicas.

En quinto lugar, se encuentra el trabajo de Juan Antonio Seda (Argentina), cuyo título es *Los estereotipos profesionales y la evaluación de aprendizajes. Análisis de una denuncia de discriminación en el ámbito universitario*. El artículo describe y analiza, desde una perspectiva socio antropológica, la persistencia de estereotipos profesionales que guardan correlación directa con conductas discriminatorias en el ámbito universitario. Se aborda el caso de una estudiante argentina con discapacidad motriz, que inició una acción legal contra la universidad privada a la que concurría, por entender que no le brindaba efectiva igualdad de oportunidades en la última instancia de evaluación de sus conocimientos en la carrera. El trabajo constituye un resultado de entrevistas no estructuradas a partir de las cuales expone la génesis, el desarrollo y la resolución del reclamo desde la perspectiva de la protagonista.

El sexto trabajo presentado en este Dossier es el de Guido Fernández Marinone, Romina Gaudin, María Beatriz Nuñez y Juan Manuel Pérez Iglesias (Argentina) titulado *Desafío doble: Virtualización de una asignatura teórico práctica en el marco de la Pandemia- COVID 19 con estudiantes con Síndrome de Asperger (SA)*. El artículo se propone resignificar una experiencia educativa que tuvo lugar en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) en el contexto de la pandemia. Para ello realiza una caracterización general del diagnóstico de SA explicitando la alta heterogeneidad de esta población: de acuerdo a lo expresado en el trabajo, conocer los perfiles de funcionamiento brinda posibilidad de “detectar necesidades del estudiantado, comprender su modo peculiar de aprendizaje y así, generar pautas de acompañamiento implementando ajustes adecuados para eliminar las barreras que limitan el acceso al conocimiento”.

Seguidamente se presenta el texto titulado *Un acercamiento al tratamiento de la “inclusión” de personas en situación de discapacidad en un profesorado de primaria de la Provincia de Buenos Aires* elaborado por Emilio Tevez y Juliana Román (Argentina). Con un abordaje propuesto desde los campos de la antropología y la educación, el trabajo explora la implementación en la formación docente de políticas orientadas a la educación escolarizada de personas en situación de discapacidad. En esa línea, trabaja sobre las representaciones que producen docentes y estudiantes de un profesorado de primaria en el marco de sus experiencias durante el tratamiento de la inclusión de personas en situación de discapacidad a la denominada escuela “común” o “regular”. Refiere a conceptos tales como interculturalidad, igualdad, tensiones, temores y resistencias en el marco de las políticas de “inclusión” a partir de un trabajo de campo situado en un Instituto de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires.

El octavo trabajo presentado se titula *Paradigmas de la discapacidad y su vigilancia epistemológica* y fue elaborado por Christian Israel Huerta Solano; Baudelio Lara García; Brandon Alfredo Almaraz Cortes; Sergio Osvaldo Meza Chavolla; Sara Gutiérrez Cruz, Fabiola Macías Espinoza (México). En su desarrollo problematiza el sentido unívoco del concepto de discapacidad y se aproxima críticamente a los marcos conceptuales existentes. El trabajo aborda aspectos epistemológicos y pragmáticos, identificando los paradigmas biologicista, funcionalista, capitalista, postmoderno y social-construccionista de la discapacidad y, en términos de Bourdieu, señala la importancia de la vigilancia epistemológica.

El siguiente artículo, elaborado por Graciela Ester Sánchez y Laura Alejandra Iglesias (Argentina) se titula *El desafío de la inclusión* y se propone aportar aspectos teóricos conceptuales y teóricos metodológicos de experiencias docentes realizadas en formato Seminario-Taller. Se trata de un proceso de reflexión desarrollado con estudiantes de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA) ante la interpelación de “la Cuestión de la Otridad”. Desde perspectivas vinculadas a la filosofía, a la psicología social y la psicología educacional, el trabajo aborda conceptos tales como otridad, mismidad, normalidad, considerando que “el problema no está en las diferencias, ni en cuáles son esas diferencias, sino en desentrañar cómo se inventan y reinventan históricamente los ‘diferentes’ construyendo diferencialismos”.

Por su parte, el trabajo de María Eugenia Fernández, Carmen Rey y María Eugenia D’Ottavio titulado *Formación de docentes de nivel primario en educación inclusiva en Rosario (Argentina)*, aborda un estudio de carácter exploratorio-descriptivo en la ciudad de Rosario e indaga las concepciones sobre formación en educación inclusiva de diferentes actores vinculados a este proceso. La labor empírica sobre la base de la cual se realizó el análisis consta de entrevistas en profundidad a docentes noveles, estudiantes avanzados, profesoras y directoras de profesorado de educación primaria, directoras y supervisoras de escuela común y especial, como también del análisis de los diseños curriculares provinciales y de los profesorados. Los resultados revelaron que el concepto de “inclusión educativa” aparece en los discursos de estudiantes avanzados y de maestras noveles. No obstante, se continúa poniendo el foco en el niño y su problemática en vez de centrarse en la escuela como parte de distintas trayectorias educativas. El trabajo enfatiza que existen contenidos dedicados al asunto, pero que son insuficientes y carecen de articulación entre teoría y práctica.

El siguiente trabajo, titulado *Experiencias de exclusión desde los espacios y diseños arquitectónicos en las instituciones educativas*, ha sido elaborado por Agustina Ortiz Soriano y Andrea Gómez Contreras. El artículo pone el énfasis en la accesibilidad arquitectónica en contextos de educación superior de México con una crítica a la desconsideración de las barreras que, de manera cotidiana, enfrentan las personas con discapacidad motriz. Las autoras exponen imágenes con la descripción crítica de aspectos arquitectónicos excluyentes, y abordan conceptos tales como normalidad, exclusión, justicia y reconocimiento, exponiendo experiencias relacionadas por personas con discapacidad motriz que han transitado edificios universitarios que no contemplan la arquitectura universal.

En la parte final se presentan un compilado de fotografías enviadas por Lelia Schewe desde Misiones, titulado *El movimiento de estudiantes en unidad y la resistencia disca contra la represión*, junto con las correspondientes descripciones de imágenes. Las fotografías, tomadas en un espacio universitario, se titulan del siguiente modo: “¡Escuchen lo que tenemos para decir!”, “Canto contra la represión”, “Herramienta de lucha” y “Leer escuchando”.

EL CAPACITISMO Y SU EXPRESIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR¹

Ableism and its expression in higher education

Mauricio Mareño Sempertegui, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

mauricio.mareno@unc.edu.ar

Mareño Sempertegui, M. (2021). El capacitismo y su expresión en la educación superior. *RAES*, 13(23), pp. 24-43.

Resumen

El presente trabajo intenta comunicar algunas reflexiones en torno a una de las expresiones del “imperativo de normalidad” (Moscoso, 2009) en las sociedades democráticas, se hace alusión al capacitismo. En ese marco, examina sus particulares manifestaciones en el campo de la educación superior. A partir de una investigación teórica y de reflexiones producto del ejercicio profesional en materia de accesibilidad en ese campo, este ensayo delimita el análisis en sus manifestaciones en la población estudiantil catalogada como discapacitada. En tal sentido, se identifica lo que se denominará como las dos manifestaciones inaugurales y fundantes del capacitismo en la educación superior, por un lado, la invención del estudiante promedio, concebida como el bastión de la conformación de los regímenes de organización académica en las instituciones de educación superior, que devendrán en regímenes de normalidad académica. Por el otro, la invención del “problema de la discapacidad”, que generará un abanico de modalidades de abordaje para un ‘problema ilusorio’, que parece velar el hecho de que el núcleo duro de las estructuras institucionales productoras de desigualdades en la educación superior es, precisamente, la naturalización de la ideología capacitista. Se señala que pretender desafiar esta ideología en la educación superior implica lidiar con la ‘paradoja constitutiva’ de este campo, a saber, intentar erradicar supuestos, actitudes y prácticas que se producen y reproducen cotidianamente, y que, ante todo, constituyen el ethos de la educación superior.

Palabras Clave: Capacitismo/ educación superior/ imperativo de normalidad/ estudiante promedio/ régimen de normalidad académica/ paradoja constitutiva.

Abstract

The present work tries to communicate some reflections around one of the expressions of the “imperative of normality” (Moscoso, 2009) in democratic societies, allusion is made to ableism. In this framework, it examines its particular manifestations in the field of higher education. Based on a theoretical investigation and reflections product of the professional exercise in the matter of accessibility in this field, this essay delimits the analysis in its manifestations in the student population classified as disabled. In this sense, what will be

¹ Una versión preliminar de este trabajo fue expuesta en la Mesa Redonda “Debates en torno a la construcción colectiva de una Universidad accesible. Experiencias en el nivel superior en el proceso de eliminación de barreras”, organizada por la Cátedra Libre de Derechos Humanos, la Comisión de Discapacidad y Accesibilidad y la Secretaría de Extensión y Bienestar Universitario de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur. 19 de octubre de 2020.

called the two inaugural and founding manifestations of ableism in higher education is identified, on the one hand, the invention of the average student, conceived as the bastion of the conformation of academic organization regimes in institutions higher education, which will become *regimes of academic normality*. On the other hand, the invention of the ‘disability problem’, which will generate a range of approaches to an ‘illusory problem’, which seems to veil the fact that the hard core of the institutional structures that produce inequalities in higher education it is, precisely, the naturalization of the ableist ideology. It is pointed out that trying to challenge this ideology in higher education implies dealing with the ‘constitutive paradox’ of this field, namely, trying to eradicate assumptions, attitudes and practices that are produced and reproduced on a daily basis, and that, above all, constitute the *ethos* of higher education.

Key words: Ableism/ higher education/ imperative of normality/ average student/ academic normality regime/ constitutive paradox.

Introducción

Una mirada retrospectiva de la educación superior universitaria en Argentina y en la región, en las últimas dos décadas, permite advertir que en este período las temáticas de la *discapacidad* y (después) la *accesibilidad*, ingresaron paulatinamente, pero con significativo énfasis, en las agendas institucionales de las universidades. Consolidando, de esta manera, la concepción de la educación como un bien público y social, y como un derecho fundamental de todas las personas sin discriminaciones de ningún tipo.

En ese proceso, ambas temáticas han ido adoptando el status de ‘cuestión de agenda’ en las universidades con distintos grados de institucionalidad, a partir de lo cual comienzan a interpelarse aquellas visiones tradicionales que históricamente las concibieron como problemas individuales de resolución medicalizada, discrecional, paliativa y voluntarista. En Argentina, este proceso de problematización institucional de la *discapacidad* y la *accesibilidad* en las universidades nacionales fue gestado y promovido por la Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID) -anteriormente denominada Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos- y por los distintos avances normativos -tanto internacionales, regionales como nacionales- y en materia de políticas educativas, que estipulan y promueven el ingreso, permanencia, avance y egreso de este sector de la población en el sistema de educación superior.

En este escenario, se observa que el proceso de *problematización institucional* de la temática estuvo acompañado por una *problematización teórica* de la misma. De esta manera, en algunas universidades de la región se ha venido gestando un proceso de reflexión crítica, que promueve la construcción de matrices teóricas-metodológicas para orientar el diseño e implementación de políticas y prácticas de intervención e investigación no excluyentes, en el campo de la educación superior. Ahora bien, es importante reconocer que actualmente se asiste a un momento de transición teórica-epistemológica respecto al abordaje institucional de la temática, ya que esta problematización teórica coexiste (aún) con prácticas educativas caracterizadas por la compensación, la segregación, la excepcionalidad, la presunción de incapacidad, la improvisación y la medicalización de las desigualdades educativas.

En ese sentido, la caracterización y el análisis de las diferentes modalidades de abordaje del problema de la discapacidad en la educación superior, su derrotero a lo largo del tiempo y sus niveles de institucionalidad en Argentina y en Latinoamérica y el Caribe, cuenta con una vasta bibliografía. Entre la más citada se puede mencionar a Joly (2001), Eroles (2004); Díaz y López (2004); Pugliese (2005); IESALC-UNESCO (2006); Moreno Valdés, (2006); Rama (2006); Feldman (2010); Molina Béjar (2010); Mareño Sempertegui y Katz (2011); Katz y Danel (2011); Ocampo (2012); Pérez, Fernández Moreno y Katz (2013); Salinas Alarcón, *et al.* (2013); Cruz Vadillo y Casillas Alvarado (2017); Mischia y Méndez (2019); Palacios (2019); Mischia, Angelino y Méndez (2020). No obstante, esta producción teórica presenta una constante, a saber, la ausencia del capacitismo como categoría analítica en sus diagnósticos institucionales, y en el examen de los factores que promueven la naturalización de la opresión del estudiantado calificado como discapacitado en la educación superior.

El prejuicio contra las personas catalogadas como discapacitadas no es nuevo, “es tan antiguo y profundamente arraigado como el racismo y el clasismo” (Ruth, 1978, p.7) Las prácticas de personas que, a partir de sus vivencias personales, cuestionaron las normas de capacidad que se imponen sobre los cuerpos en el sistema capitalista tienen más de medio siglo. No obstante, esas disputas de sentido en el escenario social y político no se desarrollaron necesariamente utilizando el término “capacitismo”.

Es así que su temprana identificación y consecuente crítica podrían ubicarse en los movimientos por los derechos civiles de las personas calificadas como discapacitadas en los Estados Unidos y Europa, durante las décadas de 1960 y 1970. Esta problematización en el escenario político, no tardó en repercutir y estimular la reflexión académica, es así que en el contexto anglosajón el fenómeno del capacitismo se transforma en objeto de conocimiento en la década de los 80 del siglo XX. Según Nario-Redmond (2020) la primera referencia a este concepto fue realizada por Seamoon House, activista auto-referenciada como lesbiana y discapacitada, en un artículo publicado en un número especial del periódico feminista estadounidense *Off Our Backs* de 1981. En ese artículo House (1981) define el capacitismo como “la opresión a las personas discapacitadas” (p.34), y junto con otras lesbianas discapacitadas plantea como demanda principal la accesibilidad en los movimientos

feministas y en la comunidad activista lesbiana en particular. De este modo, se podría plantear que el capacitismo en tanto categoría teórica y política, presenta un origen interseccional al interior de las prácticas discursivas y el activismo del feminismo lesbiano estadounidense de la década de 1970 y principios de 1980.

El capacitismo es el corolario del “imperativo de normalidad” (Moscoso, 2009, p.69) arraigado en la cultura occidental, que se expresa en el cuerpo humano. Como señala Davis (2009, p.188) “probablemente no existe un área de la vida contemporánea para la cual no se haya calculado algún concepto de normalidad, nivel medio o promedio”. Constituye una perspectiva normalizadora y discriminatoria que postula la supremacía de un único patrón de cuerpo humano y la inferioridad biológica del resto de corporalidades que divergen de ese patrón. En ese sentido, el ideal de cuerpo humano que pregona: el “cuerpo normativo” (Toboso y Guzmán, 2009, p.6) se compone por un conjunto de atributos orgánicos, anatómicos, funcionales y cognitivos, que serán concebidos como patrones a los cuales deberán ajustarse todas las personas que pretendan ser reconocidas como plenamente humanas. El carácter coercitivo del capacitismo se torna evidente, como así también su intención de jerarquizar y privilegiar únicamente aquellos cuerpos aptos, adecuados, productivos, y devaluar al resto.

En la vasta producción de los *Disability Studies*² hace varias décadas se revela que una “sociedad capacitista se caracteriza por la opresión cultural, social, política, legal y económica de las personas discapacitadas. Las sociedades capacitistas se estructuran para privilegiar el cuerpo normativo con instituciones y normas culturales, políticas y sociales que reflejan ese cuerpo” (Baril y Travenen, 2014, p.390).

El campo de la educación superior no puede sustraerse de los supuestos y de las prácticas capacitistas de la sociedad, por el contrario, los intensifica debido a su carácter competitivo y meritocrático inherente. En esa línea, Dolmage (2017), Brown y Leigh (2018, 2020) y Singer y Bacon (2020) acuerdan que las demandas de excelencia, efectividad, perfeccionismo y prestigio propias del mundo académico, operan como condición de posibilidad para la creación y asimilación de una cultura capacitista, que honra y recompensa lo académicamente excepcional, y desvaloriza lo que se percibe como deficitario. Estos valores y normas morales respecto a lo deseable y apto en este campo se asientan en la concepción de un ‘universal humano’ que encarna los atributos del cuerpo normativo que proclama el capacitismo. De hecho, los regímenes de organización académica de las instituciones de educación superior (IES) y los trayectos formativos que ofrecen se cimientan en ese mismo estándar de humanidad. Por consiguiente, Dolmage (2017) señala que “la discapacidad siempre se ha construido como lo inverso o lo opuesto a la educación superior” (p.27). El cuerpo no normativo, en tanto cuerpo abyecto, sería incompatible con el desarrollo pleno de la vida académica. En la educación superior el capacitismo es endémico y se encuentra naturalizado en sus agentes institucionales.

Este artículo se refiere al capacitismo en el contexto de la educación superior. Si bien las manifestaciones del capacitismo se expanden en el conjunto de agentes universitarios (Brown y Leigh, 2018; Singer y Bacon, 2020) y “está en todas partes” (Dolmage, 2017, p. 31), este trabajo se remitirá exclusivamente a sus implicancias en la población estudiantil nominada como discapacitada. Se trata de un ensayo con base en una investigación teórica y a la experiencia profesional de su autor en el campo de la accesibilidad en la educación superior. El ensayo busca generar la reflexión y discusión sobre este tema, así como estimular futuras investigaciones que profundicen algunos de los tópicos que aquí se plantean de manera preliminar.

Si bien en el contexto académico anglosajón existe una sólida producción teórica en torno al capacitismo (ver, por ejemplo, Campbell, 2001, 2008, 2009; Bolt, 2005; Wolbring, 2008, 2011, 2012; Baril y Travenen, 2014; Vaahtera, 2016, 2019; Nario-Redmond *et al.*, 2019, Nario-Redmond, 2020), su estudio en el ámbito de la educación superior es reciente, presenta apenas un lustro (ver, Dolmage, 2017; Brown y Leigh, 2018, 2020; Be, 2019; y Singer y Bacon, 2020). Pese a su origen anglosajón, el capacitismo como categoría teórica también

² Los *Disability Studies* surgen en algunas universidades del Reino Unido a mediados de los años '70 del siglo XX, como una disciplina académica que cuestiona el abordaje exclusivo de la temática de la discapacidad detentado por las ciencias médicas y de la salud. De este modo, superan la tradición académica de estudiar la discapacidad desde una perspectiva exclusivamente clínica. Posteriormente en la década de los 80, este campo de estudios se comienza a desarrollar en universidades de Estados Unidos, Canadá y Australia. Ya en la década de 1990 y sobre todo en los primeros años del siglo XXI, se produce una significativa expansión de Programas de *Disability Studies* en universidades europeas y anglosajonas, contribuyendo a su consolidación como campo de formación académica (Linton, 2005; Barton, 2009; Stout y Schwartz, 2014).

ha sido abordado en el contexto español (por ejemplo, Toboso y Guzmán, 2009; Guzmán y Platero, 2012; Guzmán, 2012; Platero, 2013; Toboso, 2017; Moya Santander, 2014; García-Santesmases, 2016, 2017; Arnau Ripolles, 2016, 2019), pero no se encontraron referencias que aludan a la educación superior.

En contraposición a lo antes señalado, el estado del debate y producción académica en torno al capacitismo en Argentina es exiguo, aún constituye un área de vacancia siendo que es una categoría de análisis muy fecunda para las ciencias sociales y humanas³. A la fecha que se escribe este trabajo, se encontraron escasos artículos que hacen referencias tangenciales a la temática (ver, Danel y Gabrinetti, 2018; Tiseyra, 2019; Manes *et al.*, 2020), y ninguno que lo analice en el campo de la educación superior, tal como se mencionó al inicio de este apartado. En marcado contraste con este panorama de escasa reflexión académica, en otros países de la región constituye una categoría ampliamente abordada desde la segunda década del siglo XXI, sobre todo en Brasil, México y Colombia.

El trabajo se organiza en tres apartados, cada uno de los cuales supone un interrogante que se pretende responder de manera incipiente, a saber, ¿qué es el capacitismo?, ¿cómo se expresa en el campo de la educación superior? y ¿se puede desafiar el capacitismo en este campo? En ese sentido, en el primer apartado se intenta definir el capacitismo considerando los aportes de sus principales referentes académicos. Se aborda su carácter normalizador y discriminatorio y se lo describe como la expresión ideológica del modelo médico de la discapacidad. El segundo apartado, plantea que, si bien el ideario capacitista se expresa de manera multifacética en la educación superior, se pueden identificar dos manifestaciones fundantes que estructuran sus diversas manifestaciones cotidianas, como así también sus modos de resolución. Por un lado, la invención del estudiante promedio, que opera como base de sustentación para la conformación de los regímenes de organización académica en las IES, que derivarán en auténticos *regímenes de normalidad académica*. Por el otro, la invención del ‘problema de la discapacidad’, que suscitó diversas modalidades de abordaje para un ‘problema ilusorio’, que parece eclipsar el hecho de que la naturalización y reproducción de la ideología capacitista constituye el verdadero epicentro de las desigualdades educativas. Finalmente, en las conclusiones se señala que intentar desafiar la ideología capacitista en la educación superior implica lidiar con una contradicción inherente a este campo, a saber, impugnar las prácticas capacitistas en la institución cultural que las promueve con más fuerza. De esta manera, se subraya que objetar la cultura capacitista es objetar el *ethos* de la educación superior.

1. ¿Qué es el capacitismo?

En el contexto de los estudios sociales y culturales de la discapacidad, el capacitismo no detenta una interpretación unívoca. Desde sus primeros análisis a inicios de la década de 1980 hasta la actualidad, existe una multiplicidad de aproximaciones acerca de sus dimensiones, los modos en que se manifiesta y sus consecuencias, como así también, sobre las expresiones de resistencia a las actitudes y prácticas capacitistas, desarrolladas por los movimientos de reivindicación de derechos humanos de las personas catalogadas como discapacitadas.

En este trabajo entenderemos al capacitismo como un conjunto de ideas, creencias, actitudes y prácticas que establece un modo único de entender el cuerpo humano y la relación de este con su entorno, basado en la consideración de que existen determinadas capacidades intrínsecamente más importantes que otras, y que, a raíz de ello, las personas que las detentan son superiores que el resto. Según Campbell (2001) el capacitismo “produce un tipo particular de yo y de cuerpo (un cuerpo estándar) que se proyecta como perfecto, típico de la especie y, por lo tanto, esencial y plenamente humano” (p. 44).

En ese sentido, este cuerpo estándar o cuerpo normativo, es concebido como la expresión inmaculada de una naturaleza humana universal, es decir, representa el estándar de la condición humana. Se alude al cuerpo

³ Si bien a la fecha, en Argentina el capacitismo es una categoría prácticamente inexistente en el campo de las ciencias sociales y humanas, cabe destacar la interesante producción teórica-crítica en torno a la normalidad y a los estándares corporales, por ejemplo: Coriat (2002); Rosato y Angelino (2009); Rosato *et al* (2009); Angelino (2014); Ferrante y Venturiello (2014); Yarla de los Ríos *et al* (2019), entre otras.

completo, sano, proporcional, apto y productivo. En esta lógica todos los cuerpos que se distancien morfológicamente de ese ideal, serán concebidos como inferiores o serán sospechados de su humanidad.

Como se advierte, el capacitismo se basa en la creencia de que existen ciertas capacidades regulares, esperables, correctas y esenciales, para realizar actividades humanas. De esta manera este paquete de capacidades abarcaría las capacidades únicas y universales para el género humano.

Se puede plantear que el núcleo de estas creencias y de las prácticas que desencadena es el hecho de confundir u homologar la noción de *capacidad* con la de *funcionalidad*. Por capacidad se entenderá la aptitud, suficiencia o idoneidad para desempeñar una actividad, y siguiendo a Toboso y Guzmán (2009), la funcionalidad aludirá a los distintos modos de desempeñar o realizar esa actividad. Ahora bien, el capacitismo parece equiparar la capacidad con el modo mayoritario y estandarizado de realizar una actividad, desvalorizando los otros modos no estandarizados de desarrollarla. Es decir, homologa la capacidad con lo que Toboso y Guzmán (2009) denominan *funcionalidad mayoritaria*.

En tal sentido, la capacidad de trasladarse se asimila a la bipedestación, en tanto, funcionalidad mayoritaria; la capacidad de comunicarse a la comunicación oral; la capacidad de percibir a la percepción visual, desestimando otras múltiples funcionalidades no convencionales que posibilitan realizar esas capacidades. Siguiendo con los ejemplos anteriores: el desplazarse en silla de ruedas o con bastones, comunicarse a través de Lengua de Señas o pictogramas, percibir a partir del tacto y el oído, entre otras. De este modo, la funcionalidad mayoritaria se concibe como *funcionalidad universal*, perteneciente a todos los seres humanos, y como un *estándar de funcionalidad*, es decir, la modalidad normal y única de realizar una actividad.

Además de homologar capacidad con funcionalidad mayoritaria, el capacitismo incorpora un componente valorativo a las ‘capacidades humanas’, lo que las convierte en clasificables según algún criterio de importancia, pertinencia, validez, deseabilidad, productividad, efectividad, etc. Por lo tanto, habilita la posibilidad de juzgar, clasificar e incluso jerarquizar a las personas respecto a ‘sus capacidades’, así, por ejemplo, algunas personas serán consideradas educables, otras educables con apoyos específicos y otras no educables. Algunas serán productivas y otras no productivas, deseantes y no deseantes, deseables y no deseables, incluso, algunas serán apreciadas como humanas y otras tantas como cuasi o no humanas. En esa línea, Toboso y Guzmán (2009) advierten que “el primer paso para caer bajo la mirada capacitista es definir y trasladar al plano axiológico un conjunto de capacidades supuestamente inherentes atribuibles al cuerpo” (p.7). Este razonamiento nos conduce directamente a la noción de *funcionamiento único*, que según Toboso (2017) “considera que el conjunto de capacidades normativas, valoradas y favorecidas por el capacitismo, constituyen la única alternativa de funcionamiento posible” (p. 6).

En síntesis, el enfoque capacitista asigna al cuerpo normativo el criterio para interpretar, evaluar y juzgar la infinita variedad de cuerpos humanos y la multiplicidad de maneras de disponerlos en los espacios sociales. De esta manera, establece un orden normativo de la condición humana en sociedad que define las personas que serán consideradas capaces y las que serán percibidas como no capaces, incapacitadas o discapacitadas, a partir de la invención del binario *cuerpo capaz/normal* vs. *cuerpo incapaz/anormal*. La mirada capacitista interpreta la realidad y la existencia humana, tomando como referencia esta dicotomía. En esa línea, Campbell (2008) plantea que “la normatividad capacitista da como resultado una asimilación compulsiva, en la que no hay lugar para preguntar acerca de la diferencia, para imaginar la existencia humana de manera diferente” (p. 1).

Como se aprecia, a partir de su función normalizadora el capacitismo establece los contornos de la condición humana, es decir, crea fronteras y líneas divisorias muy claras para definir la humanidad legítima, normal. Lo humano en tanto condición heterogénea parece simplificarse y reducirse a ciertos márgenes impuestos por la creencia de una naturaleza humana universal. Así, el capacitismo supone una condición humana superior a otras que calificará como inferiores, evidenciando su carácter discriminatorio y su idea implícita de superioridad de un único patrón corporal. De esta manera, aquellas personas catalogadas como discapacitadas, serán ubicadas en “un estado disminuido del ser humano” (Campbell, 2001, p.44).

Por todo lo dicho, el capacitismo constituye una perspectiva discriminatoria que genera un etiquetamiento negativo en las personas que poseen una morfología corporal no normativa, las descalifica, las desvaloriza, las discapacita, las deshumaniza. Aquí es importante advertir las consecuencias prácticas de la “ideología capacitista” (Bolt, 2005), en este sentido, se la relaciona con otras perspectivas discriminatorias como el racismo, el clasismo, el edadismo, el gordismo y el sexismo. Así, como este último postula la supremacía de género del varón sobre la mujer, el capacitismo plantea la superioridad y deseabilidad de un único patrón de cuerpo humano, como señalamos anteriormente.

Como señalan Webber (1999), Campbell (2008, 2009), Baril y Travenen (2014), Hutcheon (2015), Vaahtera (2016; 2019), Singer y Bacon (2020), Brown y Leigh (2020) el capacitismo valora positivamente y privilegia normativamente la integridad y capacidad corporal/mental, como la manera preferida de existencia en la sociedad.

Aunado a lo antes dicho, se considera que el capacitismo constituye la expresión ideológica del denominado ‘modelo médico de la discapacidad’, perspectiva tradicional para entender, definir y abordar este fenómeno, que si bien en los últimos cincuenta años ha sido ampliamente objetada por las perspectivas del activismo en favor de los derechos humanos -como el modelo social, el modelo de la diversidad y la teoría crip- aún prevalece en las estructuras institucionales, las prácticas profesionales, las prácticas educativas y las actitudes de la sociedad.

En esta perspectiva la discapacidad se interpreta como categoría ‘natural’. De esta manera, se cimienta en principios de explicación biológicos, que definen la discapacidad como sinónimo de lo que el saber médico denomina *deficiencia* ya sea física, psíquica o sensorial. Es decir, se le atribuye una mono-causalidad biológica y se la construye como consecuencia de un déficit a ser erradicado -en la medida de lo posible- a partir de la rehabilitación médica. En esta lógica, las posibilidades de participación social de las personas concebidas como discapacitadas es una responsabilidad individual supeditada a las probabilidades de rehabilitación médica de sus cuerpos. Si la discapacidad es interpretada como una condición y atributo personal, se instala ‘la dificultad’ en la persona que no puede adaptarse a las necesidades y exigencias del sistema social en el cual está inserta. En ese sentido, subyace el supuesto de que estas personas habrían fracasado en sus posibilidades de interacción y participación social como consecuencia de alguna inferioridad biológica.

Según Oliver (1981) desde esta perspectiva los problemas que experimentan las personas catalogadas como discapacitadas son concebidos como directamente vinculados a la configuración de sus cuerpos, es decir, al hecho de ‘portar deficiencias’. Así, el núcleo problemático se sitúa en las personas, en sus cuerpos: el ‘cuerpo deficiente’, en tanto, antagonista del cuerpo normativo es concebido como el problema y el objeto de intervención en el campo de la discapacidad.

En este marco, la Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM) de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1994), documento que representa la síntesis de esta perspectiva en el siglo XX⁴, presenta un esquema de análisis en el que la *deficiencia*, la *discapacidad* y la *minusvalía* son repercusiones de la enfermedad en tres niveles: orgánico, de la persona y social. En este esquema la discapacidad evidencia las consecuencias de la deficiencia desde el punto de vista del rendimiento funcional y de la actividad del individuo, implica fallos en la ejecución y desempeño de actividades y comportamientos rutinarios “normales”. En ese sentido, se puede plantear que la CIDDDM es un intento por tipificar y codificar los distintos grados de desviación de normas específicas que establecen estándares: *orgánicos*, de *actividad personal* y de *desempeño social*. La noción de deficiencia, implica la existencia de un cuerpo con características estándar. La concepción de discapacidad, supone una estandarización de actividades humanas

⁴ Cabe recordar que en el año 2001 la OMS aprueba su nueva y actual clasificación, la denominada Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF). Si bien se plantea que es superadora de su predecesora, ya que además de considerar los factores biológicos en la construcción conceptual del fenómeno de la discapacidad, también incorpora los condicionantes ambientales y contextuales, un análisis pormenorizado de la misma permite advertir que únicamente supuso un cambio semántico. Bajo la apariencia de “nuevos términos” la CIF conserva aún los conceptos propios de la perspectiva medicalizada de la CIDDDM del siglo XX, preservando el supuesto de la normalidad funcional que postula el saber médico.

y de cómo deben ser realizadas. Finalmente, el concepto de minusvalía, supone roles definidos según estándares de desempeño y de función social.

Como se observa, dos de los ejes a partir del cual se estructura el capacitismo, a saber, la concepción de cuerpo normativo y el supuesto de que las probabilidades de participación social de estas personas dependen de las técnicas de rehabilitación médica, es decir, de la posibilidad de restaurarlas y retornarlas a un estado lo más cercano posible a ese estándar corporal, son constitutivos de la perspectiva ortodoxa y aún dominante en materia de discapacidad. En tal sentido, Campbell (2008; 2009) afirma que una característica principal de un punto de vista capacitista es la creencia de que la discapacidad, entendida en términos de anomalía personal, es inherentemente negativa y si la oportunidad se presenta, se deberá mejorarla, curarla o eliminarla de hecho.

2. ¿Cómo se expresa el capacitismo en la educación superior?

Al ser parte constitutiva de la sociedad la educación superior y sus instituciones no escapan al velo de la ideología capacitista, su impacto es multidimensional, abarcando sus estructuras y relaciones. Como plantean Singer y Bacon (2020) “el capacitismo persiste, es experimentado y resistido por los miembros de la academia de formas multifacéticas” (p. 3).

En el apartado anterior, se advirtió que el ideario capacitista postula la supuesta existencia y superioridad de un único cuerpo humano en la sociedad –el cuerpo normativo– y el consecuente desprecio o desvalorización de otras existencias corporales. Este credo se manifiesta en los sistemas de educación superior de múltiples maneras, no obstante, se identifican dos fenómenos que podrían concebirse como las expresiones inaugurales y fundantes del capacitismo en este campo. Se hace alusión a la invención del estudiante promedio, y a la invención del ‘problema de la discapacidad’ en la educación superior.

2.1. Primera expresión fundante: la invención del ‘estudiante promedio’

Esta primera expresión del capacitismo supone la invención de un ideal de estudiante basado en un estándar de educabilidad. Es decir, la idea de una condición humana universal se materializa en la educación superior en la noción de ‘estudiante promedio’, que equivale a la creencia de que existiría algo así como un ‘estudiante universal’. Por ende, los atributos orgánicos, anatómicos, funcionales y cognitivos que conforman ese ideal, y que construyen un perfil de estudiante con capacidades para aprender, serán aquellos que representan a una supuesta naturaleza humana ecuménica. Este perfil de estudiante apto encarna lo deseado, lo esperado, lo normal, lo aceptado social e institucionalmente en este campo, a saber, el/a estudiante que se desplaza de manera bípeda, que percibe el mundo de manera visual y auditiva, que lee e interpreta textos en un tiempo estandarizado, que realiza actividades según un estándar de tiempo, recursos y modalidad, que posee una morfología corporal cuyas proporciones, peso y funcionalidad coinciden con el diseño estándar del mobiliario, del equipamiento, de los instrumentos y de las instalaciones, que se comunica de manera oral y en tiempos estandarizados, en síntesis, que posee el cuerpo completo, proporcional y sano. En ese sentido, ante la pregunta ¿Qué cuerpos son bienvenidos en la educación superior? o en términos de Singer y Bacon (2020) “¿Quiénes están invitados a participar y prosperar en la academia?” (p. 9), se considera que serán aquellas personas que posean los atributos antes descriptos, es decir, aquellas que se ajusten de manera más precisa al perfil de estudiante promedio.

En esa línea, a partir de los atributos que componen ese perfil ideal, se estructurarán los regímenes de organización académica de las universidades, y consecuentemente el diseño e implementación de las políticas de educación superior. Por *régimen de organización académica* (Mareño Sempertegui, 2012), se entiende el conjunto de pautas formales e informales, explícitas e implícitas, que determinan los canales y modalidades de acceso, permanencia, avance y egreso en las IES, en sus dimensiones administrativa, académica, urbano-

edilicia, comunicacional, informacional, tecnológica, etc.⁵ Delimitando el análisis en su dimensión académica, este concepto alude a lo establecido por:

- *los regímenes de enseñanza y/o reglamentos académicos de las unidades académicas*, es decir, los marcos normativos que instauran las disposiciones generales relativas a la organización académica de las carreras, así como las normas que regulan los procesos de matriculación, de cursado y de graduación;
- *los planes de estudio de las carreras*, que son los programas a partir de los cuales las unidades académicas organizan el proceso de enseñanza – aprendizaje. Contemplan la duración de la carrera, el perfil de egresado/a, los requisitos de ingreso, su organización, la secuencia de las asignaturas, así como los requisitos para obtener la graduación; y
- *los programas de las asignaturas*, es decir, la propuesta de enseñanza y de los aprendizajes que se pretenden lograr en la comunidad estudiantil, que contendrá los objetivos de aprendizaje, los contenidos, las actividades propuestas, la metodología de trabajo, la distribución tentativa de los tiempos, las modalidades y criterios de evaluación de los aprendizajes alcanzados, la bibliografía sugerida, así como el itinerario pedagógico propuesto.

En síntesis, engloba las modalidades de organizar, producir, transmitir, almacenar, comunicar, disponer, usar, evaluar y certificar el conocimiento, es decir, las modalidades tradicionales y convencionales de gestión del conocimiento y la información en la educación superior.

Ahora bien, en tanto estas modalidades tradicionales se reproducen en el tiempo, y se naturalizan por el uso y la costumbre como las únicas alternativas posibles -pese a la existencia de muchas otras, que simplemente se desconocen, o no se consideran relevantes- se cristalizan como patrones de normalidad académica, esto es, como estándares normalizadores de la práctica educativa a partir de los cuales valoramos el desempeño del estudiantado como esperable o normal (si se ajusta a estos estándares) o como dudoso y/o deficitario (si se desvía de ellos). Y de esta manera, un régimen de organización académica se transforma en un *régimen de normalidad académica* (Mareño Sempertegui, 2012).

En ese sentido, el imperativo de los patrones de normalidad académica, excluye a aquellos sectores de la población estudiantil que se alejan del perfil esperado, convirtiendo a la práctica educativa en una práctica exclusiva y excluyente, una práctica educativa capacitista.

De este modo, la invención del estudiante promedio desencadena un sinfín de manifestaciones cotidianas del ideario capacitista en la educación superior, que en los hechos suponen la estandarización y consecuente homogeneización de las prácticas de enseñanza. Lo que Hehir (2002, p.5) denomina el “capacitismo en acción”. A continuación, se destacan algunas:

- a) La implementación de un método único de enseñanza que permitiría obtener logros relativamente homogéneos por medios y estrategias homogéneas, y de esta manera garantizar la igualdad de oportunidades educativas. La preeminencia de este “supuesto capacitista” (Hehir, 2002, p.4) refuerza la creencia de que la igualdad educativa se alcanza a través de la homogeneización, y que todo el estudiantado puede y debe proceder de una única manera. Es decir, el estudiantado debe hacer lo mismo, en los mismos tiempos, en los mismos espacios, con los mismos medios, con la misma metodología, para así alcanzar los mismos logros. La naturalización de estos estándares obtura la posibilidad de diversificar las prácticas de enseñanza (por ejemplo, entender que existen múltiples modalidades de realizar una actividad para alcanzar un objetivo de aprendizaje) y conlleva a la estigmatización de aquellos/as estudiantes que no los alcanzan.
- b) La sospecha permanente sobre las posibilidades de aprender y transitar una carrera universitaria, que recae sobre el estudiantado que presenta lo que el saber médico define como ‘deficiencias’. La deficiencia constituiría un atributo corporal construido como atributo natural de ineducabilidad, un *atributo totalizador* que parece envolver a la persona y no permite apreciar sus otros atributos y

⁵ La noción de régimen de organización académica se basa parcialmente en el concepto de *régimen de organización social* de Lo Vuolo (2001:12).

- habilidades. En ese sentido, esta sospecha se asienta en la subestimación de sus aptitudes y en la desvalorización de su estatus de estudiante por el solo hecho de distanciarse del ideal de cuerpo normativo. Como plantean Platero (2013) y Toboso (2017) este ideal y su paquete de capacidades humanas es la base del capacitismo. De esta manera, el cuerpo no normativo, sería incompatible con el desarrollo pleno de la vida académica.
- c) Las actitudes y recomendaciones orientadas a disuadir o desaconsejar el inicio y la continuidad de los estudios universitarios, utilizando como argumento las ‘dificultades’ que se presentarán al/a estudiante debido a su estado de salud o a su configuración corporal/mental. Estas sugerencias disuasivas son formuladas con las mejores intenciones por docentes, e incluso, por profesionales de apoyo a la tarea docente, con el objetivo de anticiparse a lo que sin dudas sería un “fracaso evidente” (Brown y Leigh, 2020, p.233). Se trata de un pesimismo justificado en conjeturas capacitistas.
 - d) Las bajas o nulas expectativas educativas depositadas en este sector del estudiantado universitario respecto al estándar de rendimiento y logro académico establecido por las IES. Siguiendo a (Hehir, 2002) se puede plantear que, al comenzar una carrera universitaria, la población estudiantil definida como discapacitada, no solamente ingresa a un nuevo nivel del sistema educativo, sino sobre todo a un nuevo mundo de expectativas reducidas por desviarse del arquetipo de cuerpo normativo. Esta restricción en las expectativas también deviene de la preeminencia de suposiciones capacitistas, siendo estas las que socavan el desempeño educativo de estos/as estudiantes.
 - e) La inaccesibilidad imperante en las IES, en todas sus dimensiones (académica, administrativa, comunicacional, informacional, tecnológica, urbanística, edilicia). La ausencia de accesibilidad resulta una consecuencia esperable, ya que los atributos obligatorios de la especie humana que forman parte del cuerpo normativo, definen y establecen los “requerimientos dimensionales” (Coriat, 2002, pp. 37, 113), espaciales, comunicacionales, pedagógicos y estéticos para los espacios y entornos físicos y virtuales, instalaciones, prestaciones, comunicaciones y productos. Así como, los requerimientos orgánico-anatómicos y los requerimientos funcionales para la interacción humana.

Como se puede advertir, estas manifestaciones cotidianas del capacitismo parecen ser parte de la cultura del sistema de educación superior. Constituyen “barreras institucionales al aprendizaje y a la participación” (Booth y Ainscow, 2000) que generan consecuencias en la población estudiantil calificada como como discapacitada. En ese sentido, influyen en la vida de estas personas y pueden “moldear y afectar significativamente sus experiencias académicas” (Be, 2019, p.189).

Por todo lo señalado, se considera que la educación superior quizás sea el campo donde el capacitismo se expresa con mayor severidad, ya que establece un conjunto de capacidades, habilidades y destrezas que es necesario acreditar para avanzar o culminar un proceso formativo. En otros términos, instaura la obligatoriedad de un conjunto limitado de capacidades académicas esenciales. Como plantea Dolmage (2017) “la academia exige poderosamente la capacidad corporal y cognitiva... de hecho, pocas instituciones culturales hacen un trabajo tan bueno y exhaustivo para promover el capacitismo” (p.7). Basándose en ese conjunto de capacidades esenciales que se espera por parte del estudiante promedio, se diseñan los trayectos formativos, que aquí se denominarán *trayectos formativos normativos*, ya que se transforman en obligatorios. El trayecto formativo normativo sería el trayecto típico, el trayecto esperado respecto a lo establecido y reglado por los regímenes de enseñanza de las unidades académicas, los planes de estudio de las carreras y los programas de las asignaturas. Un trayecto educativo construido con base en un corpus normativo que organiza la vida académica y establece ‘lo normal’ en la educación superior, es decir, una serie de requisitos, criterios, modalidades y tiempos, a los que deberá adaptarse todo el estudiantado.

Ahora bien, gran parte de esas capacidades esenciales en realidad constituyen modalidades mayoritarias y convencionales de realizar una capacidad, es decir, funcionalidades mayoritarias. En tal sentido, frente a este trayecto formativo obligatorio, las poblaciones estudiantiles disidentes respecto a la norma, intentan construir *trayectorias educativas no normativas* que develan su carácter exclusivo, expulsivo y capacitista. Y, como se verá más adelante, estas trayectorias no normativas comenzarán a percibirse como problemáticas ya que fracturan las pautas del régimen de normalidad académica.

2.2. Segunda expresión fundante: la invención del ‘problema de la discapacidad’

El incremento del ingreso a la educación superior de algunos grupos poblacionales que históricamente no transitaban por sus aulas, como por ejemplo las personas catalogadas como discapacitadas, comenzó a interpelar, a poner en cuestión y a fracturar los regímenes de normalidad académica de sus instituciones. Es decir, fueron los cuerpos disidentes de la norma los que develaron el carácter normalizador y expulsivo de la práctica educativa de nivel superior. Con su presencia en las aulas (sean presenciales o virtuales) interpellaron la estandarización de la educación y la naturalización de esos estándares, aspectos que anteriormente parecían ser invisibles.

De esta manera, cuando la arquitectura académica construida con base en ese ideal de estudiante ‘capaz de aprender’, se comienza a resquebrajar debido a la irrupción de disidencias corporales, el acceso de las personas denominadas como discapacitadas a la educación superior comienza a ser percibido como un problema, empieza a interpretarse como una cuestión preocupante e intrincada por sus agentes institucionales. Es ahí cuando aparece una segunda expresión inaugural de la ideología capacitista, a saber, la invención del ‘problema de la discapacidad’ en este campo. En ese sentido, Bolt (2005) plantea que “es la ideología capacitista (...) la que causa la discapacidad” (p. 542). Este ‘nuevo problema’ de y en la educación superior comenzó a suscitar múltiples maneras de resolución que, a riesgo de caer en un reduccionismo de sus variados enfoques y procedimientos, podrían englobarse en tres modalidades principales. En primer lugar, el diseño de *adaptaciones curriculares*, que conciben el problema de la discapacidad en la educación superior como un problema individual de algunos/as estudiantes que poseen lo que se denomina como necesidades educativas especiales (NEE). Por ese motivo, este estudiantado requeriría una serie de adaptaciones o acomodamientos en los estándares convencionales de enseñanza y aprendizaje, a fin de compensar -de manera provisional- lo que se entiende como sus ‘dificultades individuales’. Es decir, los estándares no se cuestionan o revisan, permanecen inalterados, simplemente se adaptan de manera compensatoria a los impedimentos de quienes presentarían necesidades especiales.

En segunda instancia, la obligación de realizar *ajustes razonables*, que, en las antípodas, interpreta que el problema de la discapacidad en la educación superior no presenta un carácter individual, sino institucional debido a la ausencia de condiciones de accesibilidad. En esta lógica, la inaccesibilidad imperante en las IES genera barreras para el aprendizaje y la participación para aquellos/as estudiantes que se alejan del perfil ideal. De este modo, los ajustes razonables constituyen modificaciones o adaptaciones de carácter necesario y adecuado para un caso particular, orientados a garantizar el ejercicio del derecho a la educación en la comunidad estudiantil definida como discapacitada, en igualdad de condiciones que el resto, evitando así toda forma de discriminación (Comité DPD, Observación General 6, párrafos 18 y 25). Estas obligaciones jurídicas por parte de los Estados que ratificaron la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad son, a su vez, una manifestación de la atención a la diversidad y del reconocimiento de la dignidad humana en el estudiantado universitario. En tercer lugar, la obligación de implementar *medidas de accesibilidad*, a partir de la aplicación de los principios del Diseño Universal en este campo. Lo que supone la incorporación de la accesibilidad desde el origen del diseño y la planificación de todo entorno, edificación, servicio, equipamiento, así como, desde el inicio del diseño y la planificación didáctica de las asignaturas. En esta lógica, la accesibilidad es concebida como una característica básica de los entornos, productos y prácticas de enseñanza, que posibilita la participación de todo el estudiantado -independientemente de sus atributos particulares- y el ejercicio pleno de sus derechos en la educación superior.

Actualmente estas tres modalidades de abordaje coexisten en las IES, quizás la tercera en menor medida ya que requiere de un compromiso presupuestario permanente, así como, de un cambio sustancial en la cultura institucional, en sus políticas y en las prácticas educativas. En el plano de la implementación presentan una multiplicidad de variantes que las combinan, entretejen e incluso superponen. Como se puede advertir, las adaptaciones curriculares son una consecuencia y a su vez refuerzan los supuestos y las prácticas capacitistas en este campo, en ese sentido, se puede plantear que representan la clásica estrategia capacitista de resolución paliativa del problema de la discapacidad en la educación superior. Por su parte, los ajustes razonables y las medidas de accesibilidad, si bien constituyen dos tipos de obligaciones diferentes, comparten un mismo objetivo, a saber, garantizar la accesibilidad, y en consecuencia, los principios de igualdad y no discriminación.

Los ajustes razonables son una obligación *ex nunc*, es decir, deben realizarse “desde el momento” que un/a estudiante lo solicita para el ejercicio de sus derechos, mientras que las medidas de accesibilidad son una obligación *ex ante*, es decir, deben integrarse en las estructuras, procesos y prácticas institucionales, “antes” o independientemente de que algún/a estudiante las solicite. La obligación de proporcionar accesibilidad es una obligación proactiva y sistémica (Comité DPD, Observación General 6, párrafos 23 y 24). De este modo, se podría argumentar que ambas obligaciones constituyen modalidades incipientes de disputa y oposición al ideario capacitista en la educación superior.

Ahora bien, pese a que poseen diferencias, las tres modalidades presentan como eje común y constante la configuración de la discapacidad como problemática en este campo, ya sea que se la conciba como sinónimo de deficiencia personal y, por ende, como un problema individual de un grupo específico de estudiantes (primera modalidad) o se la interprete como expresión de la diversidad humana y un problema de carácter institucional (segunda y tercera modalidad). En tal sentido, parece no advertirse que el problema de la discapacidad en la educación superior, es una invención institucional derivada de la preeminencia de la ideología capacitista. Como se planteó anteriormente, todo lo que impugne o ponga en riesgo la efectividad y certeza de aquellos ‘modos únicos’ de gestión del conocimiento que conforman el régimen de normalidad académica, será concebido como una desviación y construido como “un problema que necesita una solución” (Dolmage, 2017, p.4; Brown y Leigh, 2020, p. XIV). Y en este mismo contexto, tampoco parece percibirse que, en realidad, el núcleo profundo de las estructuras institucionales generadoras de desigualdades en la educación superior es, justamente, la naturalización y reproducción de esa ideología.

2.3. Capacitismo naturalizado

Por lo antes señalado, se advierte que las modalidades de abordaje del problema de la discapacidad conviven en un contexto en el que, como señala Hehir (2002), los “supuestos, tendencias y prácticas capacitistas están profundamente arraigadas” (p.22). Un contexto en el que el capacitismo es endémico, inherente y se encuentra internalizado en la cultura institucional del sistema de educación superior (Dolmage, 2017; Brown y Leigh, 2018; 2020).

Durante las últimas dos décadas, en Argentina y en otros países de la región, la educación superior de gestión pública ha ido consolidando la concepción de la educación como un bien público y social, y como un derecho de todas las personas sin discriminaciones. Un sólido marco normativo ampara estas concepciones, por ejemplo, la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006, la Ley N° 27.204/2015 de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior, el Plan de Acción 2018-2028 de la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES 2018) y la Convención Mundial sobre el Reconocimiento de las Cualificaciones Relativas a la Educación Superior (UNESCO, 2019).

Si bien estos principios normativos reafirman su objetivo de constituirse en “una educación inclusiva y equitativa de calidad para todos” (UNESCO, 2019, p.2) y su carácter de “constructora del conocimiento como derecho humano universal y derecho colectivo de los pueblos” (IESALC-UNESCO, 2018, p.9), la educación superior sostiene una ética que no se divulga fuera de sus contornos, y que se conforma por un conjunto de valores y normas morales que privilegian “el perfeccionismo, la productividad, la excelencia, la eficiencia, la efectividad” (Brown y Leigh, 2020, p.3), así como la meritocracia y el espíritu competitivo e individualista.

Como plantea Dolmage (2017) “la ética de la educación superior todavía anima a los estudiantes y docentes a acentuar la capacidad, valorar la perfección y estigmatizar todo lo que insinúe debilidad intelectual (o física)” (p. 3). Bajo esta ética se utilizan criterios de productividad individual para evaluar las postulaciones a cargos docentes, a cargos, estancias y/o becas de investigación; se naturaliza la exigencia continua a desarrollar investigaciones de alta calidad, obtener fondos de investigación relevantes y producir artículos de investigación para ser publicados en revistas acreditadas y de alto impacto; se legitima que el avance en la carrera académica dependerá de criterios de productividad científica y de eficacia pedagógica; se honra la capacidad individual frente al resto y, por tanto, la competencia. En síntesis, las exigencias de eficiencia y excelencia han creado una cultura capacitista en la educación superior.

En esa línea, Singer y Bacon (2020) exponen que “la academia defiende las concepciones neoliberales del individualismo, la competencia y la independencia, lo que hace que las experiencias de docentes y estudiantes que no se ajustan a las normas corporal y mentalmente capaces sean muy desafiantes” (p. 5).

Se acuerda con Brown y Leigh (2020), en que la premisa de “un régimen tan rígido de productividad, efectividad y excelencia orientado hacia resultados y productos tangibles para apoyar la economía de prestigio de una universidad, es un ser humano estándar, normativo, completamente apto y con capacidades físicas y mentales” (p. 3). “La academia es, de hecho, una institución construida fundamentalmente por y para las personas corporal y mentalmente capaces” (Singer y Bacon, 2020, p.2). Por todo ello, se advierte que el capacitismo en el mundo académico está naturalizado. Naturalizar la ideología capacitista es naturalizar un orden asimétrico que privilegia a algunas personas y desecha a otras.

Ahora bien, su naturalización y el hecho de ser inherente a la cultura institucional de la educación superior, revela que las prácticas capacitistas, por lo general, no presentan un carácter intencional. La “imagen institucionalizada del cuerpo normativo” (Toboso y Guzmán, 2009, p.3) y su preeminencia en el imaginario de la sociedad determinan en gran medida las representaciones sobre el cuerpo, sobre sus atributos legítimos y sobre sus modalidades apropiadas de funcionamiento, es decir, las ideas respecto a cómo *debe* ser su morfología y qué *debe* hacer el cuerpo humano. Como resultado “el capacitismo se internaliza, normaliza y arraiga en la sociedad” (Brown y Leigh, 2018, p.986), y como se observó, las IES no son ajenas a ese proceso, sino que, por el contrario, lo exacerban debido a su lógica meritocrática y competitiva. En ese sentido, el capacitismo está naturalizado en los agentes universitarios y lo reproducen sin saberlo, no se cuestiona, es parte del sentido común. Básicamente es desconocido como fenómeno y no constituye un objeto de conocimiento -al menos en Argentina- por ende, no habría condiciones para nombrarlo, dotarlo de significado, analizarlo y reconocerlo en la propia práctica educativa.

Las cinco manifestaciones cotidianas del capacitismo señaladas en el punto 2.1. de este trabajo, expresan el carácter no intencional al que se alude. Se pueden mencionar numerosos ejemplos más.

Por ejemplo, el diseño e implementación de adecuaciones curriculares para un/a estudiante, bajo el supuesto de que estas constituyen la única modalidad para abordar el problema de la discapacidad en la educación superior. El equipo docente supone que de esta manera se resuelve el problema y se ayuda al/a estudiante a continuar su carrera. En páginas precedentes se señaló que las adecuaciones curriculares son una expresión y, a su vez, refuerzan los supuestos capacitistas. En tal sentido, no cuestionan o modifican los estándares normalizadores de la práctica educativa, sencillamente los adaptan compensatoriamente a los ‘impedimentos’ del/a estudiante.

Otro ejemplo podría ser la negativa de un equipo docente a diseñar y aplicar ajustes razonables a un/a estudiante que los solicita. Se sospecha sobre su legitimidad, bajo el supuesto de que el/la estudiante debería realizar la misma actividad o evaluación que el resto, con la misma modalidad, tiempos y medios. Esta negación que supone discriminación, no es deliberada ya que el equipo docente entiende que no es el modo de resolver el problema y que al realizarla estaría discriminando al resto del estudiantado. Se la concibe como una ventaja para quien la solicita ya que, si realmente quisiera y se esforzara, podría realizar la actividad o la evaluación igual que el resto.

3. A modo de conclusión: ¿Podemos desafiar la ideología capacitista en la educación superior?

Este trabajo se propuso comunicar algunas consideraciones conceptuales en torno al fenómeno del capacitismo, y analizar sus peculiares manifestaciones en el campo de la educación superior.

Se señaló que el capacitismo constituye una ideología y una perspectiva discriminatoria que desvaloriza a las personas catalogadas como discapacitadas, a partir de declarar la superioridad y deseabilidad de una única morfología corporal, compuesta por un conjunto de atributos que establecen los límites a la condición humana. En ese sentido, toda persona que se distancie morfológica, cognitiva y funcionalmente de este cuerpo

normativo será sospechada de su humanidad, y, por ende, excluida de la participación en los espacios comunes de la vida en sociedad. La función normalizadora del capacitismo erige como obligatorios a los atributos del cuerpo normativo.

Asimismo, se subrayó que el ideario capacitista se expresa de formas multifacéticas en la educación superior, impregna todas sus estructuras y parece exacerbarse debido a la ética meritocrática, competitiva y a la economía del prestigio propias de este campo. No obstante, se identificaron dos fenómenos concebidos como las manifestaciones inaugurales y fundantes del capacitismo, a saber, la invención del estudiante promedio y la invención del problema de la discapacidad en la educación superior.

Se advirtió que la primera implica la invención de un ideal de estudiante que porta los atributos del cuerpo normativo y que, por ende, sería apto para aprender. A partir de este ideal se constituyen los regímenes de organización académica de las IES, que, en virtud de la estandarización y reiteración naturalizada de sus pautas y modalidades de gestión del conocimiento, devienen en regímenes de normalidad académica, es decir, en sistemas compuestos por estándares normalizadores de la práctica educativa, de carácter obligatorio.

Por otra parte, se señaló que la preeminencia de la ideología capacitista en la educación superior, se manifiesta, a su vez, en la invención del problema de la discapacidad. En ese sentido, el ingreso de disidencias corporales a sus instituciones empieza a develar el carácter excluyente de los estándares educativos, interpelando su supuesta universalidad y efectividad. En consecuencia, la presencia de estos cuerpos comienza a interpretarse y se instala como un problema, el cual será abordado en términos de dificultades individuales que requieren medidas compensatorias (adecuaciones curriculares), o desde un enfoque de supresión de barreras institucionales y garantía de accesibilidad (ajustes razonables y medidas de accesibilidad).

Se argumentó a su vez que la invención de este problema y la hegemonía de la ideología capacitista en la educación superior, parecen velar el hecho de que el núcleo duro de las desigualdades educativas en este campo es precisamente la naturalización y reproducción de esa ideología. En tal sentido, se planteó que el capacitismo es endémico a la educación superior y se encuentra interiorizado en sus agentes. Sus valores y creencias parecen formar parte del imaginario institucional, y son asumidos como sentido común: el mérito y éxito individual, la efectividad, el perfeccionismo, la lógica emprendedora y competitiva. Por lo tanto, parece constituir una perspectiva discriminatoria de carácter no intencional, sus actitudes y prácticas no son percibidas como tales, no se ponen en duda, ‘simplemente suceden’. Se considera que ahí radica su mayor amenaza ya que genera consecuencias en las trayectorias educativas y en la vida del estudiantado que diverge del perfil de estudiante promedio, vulnerando sus derechos educativos y otros derechos humanos en la educación superior. Como señalan Brown y Leigh (2020) aunque “la discriminación y las actitudes capacitistas no son intencionales, se sienten” (p. 231).

En ese contexto, ¿podemos desafiar esta ideología en la educación superior? Intentar responder este interrogante remite a una contradicción estructural en este campo, que se denominará la ‘paradoja constitutiva’ de la educación superior. Se hace alusión a la pretensión de detener, desactivar y/o erradicar supuestos, actitudes y prácticas que se producen y reproducen cotidianamente, y que, sobre todo, constituyen el *ethos* de la educación superior. Como se observó en páginas precedentes, la educación superior es una de las instituciones culturales en la que el capacitismo parece ser inherente, además, es una de las que lo promueve con mayor ímpetu. Sin lugar a dudas, la exigencia de productividad, excelencia y talento individual ha generado una cultura capacitista.

En ese sentido, siguiendo las reflexiones de Davis (2009) en torno a la normalidad, se advierte que los modos de construcción de la discapacidad son el resultado de las formas instituidas de construcción de la normalidad, y como se planteó en este trabajo, en el campo de la educación superior el capacitismo, en tanto, consecuencia del imperativo de normalidad expresado en el cuerpo humano, crea el problema de la discapacidad y de los estudiantes nominados como discapacitados a partir de la creación de espacios, propuestas y prácticas inaccesibles, exclusivas y excluyentes, por lo tanto, discapacitantes. Por consiguiente, el problema de las desigualdades educativas que afrontan los/as estudiantes que divergen del ideal de cuerpo normativo radica en las formas en las que se construye la normalidad en este campo. Como se planteó anteriormente, el carácter normalizador del capacitismo se representa en los regímenes de normalidad académica de las IES. En tal

sentido, Dolmage (2017) evoca: “necesitamos comprender cómo funcionan las universidades para comprender plenamente cómo construyen la discapacidad” (p. 4).

En consecuencia, si se pretende generar acciones que promuevan la participación efectiva de las poblaciones abyectas en las IES, el primer gran desafío quizás sea comenzar a identificar, develar y a poner en cuestión aquellos patrones de normalidad académica, que se han ido construyendo, reproduciendo y legitimando en la práctica cotidiana, patrones a partir de los cuales se juzgan como ‘normales’, y por ende, como legítimas, ciertas modalidades de comunicación, de uso de los espacios y los objetos, de realización de actividades, de relacionarse con el conocimiento. Es decir, *desnormalizar* las prácticas o lo que es lo mismo, reconocer y superar los modos únicos e indiscutibles de gestión del conocimiento.

Son los patrones de normalidad académica los que deben ser interpelados y ser objetos de intervención institucional. Esto supone, por supuesto, un proceso de auto-reflexión institucional, una disposición a repensar y a revisar las prácticas, a preguntarse, a ‘mirarse’ y a ‘mirar’ las estructuras y lógicas institucionales. Una invitación a correr la mirada del estudiantado a las propias instituciones.

Ahora bien, iniciar dicho proceso de auto-reflexión institucional no es simple. Además de suponer una necesaria toma de posición y compromiso institucional al respecto, requiere como condición de posibilidad la revisión crítica de algunas perspectivas conceptuales ortodoxas en torno a la discapacidad, que impregnaron e impregnan aún el campo educativo, y que orientaron y orientan las políticas de ‘inclusión de la diversidad’. En tal sentido es imprescindible la problematización teórica y epistemológica del fenómeno del capacitismo en los circuitos de producción de conocimiento de la academia, es fundamental que se convierta en objeto de conocimiento para después constituirse en objeto de intervención. La creación de un campo emergente de investigación referido a los *Estudios del Capacitismo* en las ciencias sociales y humanas, parece ser ineludible, tal como sucede en otras latitudes (Campbell, 2008; 2009; Vaahtera, 2019).

Por otra parte, es indispensable que en ese proceso participen activamente quienes resisten cotidianamente los ideales y las prácticas capacitistas. Incorporar las experiencias y la mirada crítica de la población estudiantil referenciada como discapacitada, y otras disidencias, es fundamental.

Finalmente, intentar comprender y abordar el capacitismo en la educación superior demanda necesariamente un análisis interseccional, para garantizar el derecho a educación sin discriminaciones de ningún tipo. El gordismo, el edadismo, el lookismo, el sexismo y el capacitismo constituyen perspectivas discriminatorias y normalizadoras interrelacionadas que, en conjunto, mantienen el privilegio de algunos cuerpos en el mundo académico. Existe una multiplicidad de cuerpos y de corporalidades disidentes que permanentemente desafían el mandato de los ideales del cuerpo normativo. Interpelar, resistir y objetar la ideología capacitista es, finalmente, interpelar, resistir y objetar el imperativo de normalidad.

Referencias bibliográficas

Angelino, M. A. (2014). *Mujeres intensamente habitadas: ética del cuidado y discapacidad*. Fundación La Hendija.

Arnau Ripolles, S. (2016). Teoría crip: de la segregación a la inclusión, transitando por la re-apropiación y resignificación. *Pasajes*, 48-65.

<http://132.247.70.41/revistapasajes/gallery/4%20oficial%20articulo%202016%20lic.%20%20soledad%20arnau%20ripolles.pdf>

Arnau Ripolles, S. (2019). *Estudios críticos de y desde la diversidad funcional* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España]. e-espacio UNED. http://e-espacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:ED-Pg-Filosofia-Msarnau/ARNAU_RIPOLLES_SOLEDAD_TESIS.pdf

- Baril, A., & Travenen, K. (2014). Exploring ableism and cisnormativity in the conceptualization of identity and sexuality 'disorders'. *Annual Review of Critical Psychology*, 11(1), 389-416. <https://thediscourseunit.files.wordpress.com/2016/05/22-exploring.pdf>
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, (349), 137-152.
- Be, A. (2019). Ableism and disablism in higher education: The case of two students living with chronic illnesses. *Alter*, 13(3), 179-191. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1875067217301220>
- Bolt, D. (2005). From blindness to visual impairment: terminological typology and the Social Model of Disability. *Disability & Society*, 20(5), 539-552.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Universidad Autónoma de Madrid.
- Brown, N., & Leigh, J. (2018). Ableism in academia: where are the disabled and ill academics? *Disability & Society*, 33(6), 985-989. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09687599.2018.1455627>
- (2020). *Ableism in Academia: Theorising Experiences of Disabilities and Chronic Illnesses in Higher Education*. UCL Press.
- Campbell, F. K. (2001). Inciting Legal Fictions: 'Disability's' date with Ontology and the Ableist Body of Law. *Griffith Law Review*, 10(42), 42-62. https://research-repository.griffith.edu.au/bitstream/handle/10072/3714/17563_1.pdf?sequence=1
- (2008). Refusing able(ness): A preliminary conversation about ableism. *M/C Journal*, 11(3). <https://doi.org/10.5204/mcj.46>
- (2009). *Contours of Ableism. The Production of Disability and Aabledness*. Palgrave Macmillan.
- Comité Sobre Los Derechos De Las Personas Con Discapacidad (2018). *Observación general núm. 6 sobre la igualdad y la no discriminación*. GE.18-06662 (S).
- Coriat, S. A. (2012). *Lo urbano y lo humano*. Editorial Nobuko.
- Cruz Vadillo, R. y Casillas Alvarado, M. Á. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la educación superior*, 46(181), 37-53. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v46n181/0185-2760-resu-46-181-00037.pdf>
- Danel, P. M. y Gabrinetti, M. (2018). Pensiones no contributivas y personas en situación de discapacidad: tensiones entre protección social y capacitismo. *Revista de Políticas Sociales*, (6).
- Davis, L. (2009). Cómo se construye la normalidad. La curva de bell, la novela y la invención del cuerpo discapacitado en el siglo XIX. En: P. Brogna (comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp.188-211). Fondo de Cultura Económica.
- Díaz, L. G. y López, C. I. (2004). Estudio sobre las concepciones y acciones relativas a la discapacidad en la Universidad Nacional de Mar del Plata. En A. Dell' Anno, M. Corbacho y M. Serrat (Coord.), *Alternativas de la Diversidad Social: las personas con discapacidad* (pp. 175-217). Espacio Editorial.
- Dolmage, J. T. (2017). *Academic ableism: Disability and higher education*. University of Michigan Press.
- Eroles, C. et al (2004). *La Universidad Pública como Universidad Privada*.
- Feldman, S. (Comp.) (2010). *La UNGS y el abordaje de la discapacidad*. Colección Textos Institucionales. Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Ferrante, C. y Venturiello, M. P. (2014). El aporte de las noticias de cuerpo y experiencia para la comprensión de la "discapacidad" como asunto político. *Revista chilena de terapia ocupacional*, 14(2), 45-59. <https://doi:10.5354/0719-5346.2014.35709>
- García-Santesmases, A. (2016). ¡Yes, we Fuck! El Grito de la Alianza Queer-Crip. 10.5212/Rlagg. v. 7. i2. 0015. *Revista Latino-Americana de Geografía e Género*, 7(2), 226-242.
- García-Santesmases, A. (2017). *Cuerpos (im)pertinentes. Un análisis queer-crip de las posibilidades de subversión desde la diversidad funcional*. [Tesis de Doctorado, Departamento de Sociología, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/109589/4/AGSF_TESIS.pdf
- Guzmán, P. y Platero, R. (2012). Passing, enmascaramiento y estrategias identitarias: diversidades funcionales y sexualidades no-normativas. *Intersecciones: Cuerpos y Sexualidades en la encrucijada*, 125-158. <https://core.ac.uk/download/pdf/36118599.pdf>
- Guzmán, F. (2012). Sobre mundos prácticos para cuerpos/personas diversos. *Revista Afuera. Estudios de crítica cultural*. <https://core.ac.uk/download/pdf/36110293.pdf>
- Hehir, T. (2002). Eliminating Ableism in Education. *Harvard educational review*, 72(1), 1-33. <https://web.colby.edu/ed374-fall2017/files/2016/09/Hehir-Eliminating-Ableism-.pdf>
- House, S. (1981). A Radical Feminist Model of Psychological Disability. *Off Our Backs*, 11(5), 34-35.
- Hutcheon, E. (2015). *"Crippling" Resilience: Generating New Vocabularies of Resilience from Narratives of Post-secondary Students Who Experience Disability*. [Master's thesis, Graduate Studies, University of Calgary]. ProQuest Dissertations Publishing. <https://www.proquest.com/openview/08f79961fe15507490abf8a99400bc60/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- IESALC-UNESCO (2006). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
- IESALC-UNESCO (2018). *Plan de Acción 2018-2028 de la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES 2018)*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
- Joly, E. (2001, 5 de diciembre). ¿Qué le pasa a la ciencia, a la tecnología y a la universidad con relación a las personas con discapacidad? ¿Las ve, las escucha, o es sorda y ciega? [ponencia]. Reunión sobre Discapacidad. Universidad Nacional de La Plata. Argentina.
- Katz, S. L. y Danel, P. M. (2011). *Hacia una universidad accesible*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).
- Linton, S. (2005). What is disability studies? *Pmla*, 120(2), 518-522.
- Lo Vuolo, R. (2001). *Alternativas. La economía como cuestión social*. Grupo Editor Altamira.
- Manes, R., Garmendia, C. y Danel, P. M. (2020). Envejecimiento y vejez: aproximaciones conceptuales desde la decolonialidad. En C. Tello y P. Danel (Coord.), *Decolonialidad, Identidades Divergentes e Intervenciones*. (pp. 20-29). EDULP. Universidad Nacional de La Plata.
- Mareño Sempertegui, M. y Katz, S. L. (2011). *Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos*. Secretaría de Políticas Universitarias. Bienestar Universitario.

- Mareño Sempertegui, M. (2012). Las lógicas de la política educativa exclusiva: reacción de la academia ante una (im)posible democratización del conocimiento. En M.N. Ziletti y C. Aruza (Coord.), *Universidad y Sociedad. ¿Qué estamos haciendo frente a las problemáticas de la discapacidad? VII Jornadas Nacionales: Discapacidad y Derechos Humanos*. (pp. 245-258). UniRio Editora.
- Misischia, B. S. y Méndez, M. (Comp.) (2019). *Políticas en Educación Superior en las Universidades Públicas Argentinas: discapacidad y universidad, período 2014-2016*. Editorial de la Universidad Nacional del Nordeste.
- Misischia, B. S., Angelino, A. y Méndez, M. (2020). *Política pública universitaria y discapacidad. Sistematización, análisis y desafíos de la Red Interuniversitaria en Discapacidad en Argentina*. Archivo digital. <https://rid.unrn.edu.ar/bitstream/20.500.12049/3709/1/Pol%C3%ADtica%20Pública%20Discapacidad%20RLD.pdf>
- Molina Béjar, R. (2010). Educación superior para estudiantes con discapacidad. *Revista de investigación*, 34(70), 109-128.
- Moreno Valdés, M. T. (2006): Integración/Inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior. En *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La Metamorfosis de la Educación Superior*. IESLAC - UNESCO. Ed. Metropolis.
- Moscoso Pérez, M. (2009). La 'normalidad' y sus territorios liberados. *Dilemata*, (1), 57-70. <https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/5/5>
- Moya Santander, L. (2014). *Pedagocrip: Dar la palabra al cuerpo*. [Trabajo Final de Máster, Máster en Sociología de las Políticas Públicas y Sociales. Facultad de Economía y Empresa, Universidad de Zaragoza]. Archivo digital. <https://core.ac.uk/download/pdf/289977375.pdf>
- National Commission On The Observance Of International Women's Year. National Women's Conference Houston, T. (1978). *National plan of action adopted at National Women's Conference, Nov. 18-21, 1977, Houston, Tex*. Washington.
- Nario-Redmond, M. R., Kemerling, A. A., & Silverman, A. (2019). Hostile, benevolent, and ambivalent ableism: Contemporary manifestations. *Journal of Social Issues*, 75(3), 726-756. <https://doi.org/10.1111/josi.12337>
- Nario-Redmond, M.R. (2020). *Ableism: The Causes and Consequences of Disability Prejudice*. Wiley, Blackwell.
- Ocampo, A. (2012). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), pp. 227-239. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art10.pdf>.
- Oliver, M. (1981). *A new model of the Social Work role in relation to disability*. En J. Campling, *The handicapped person: A new perspective for social workers*. (pp. 20-39). RADAR.
- Organización Mundial De La Salud (OMS) (1994). *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías. Manual de clasificación de la consecuencia de la enfermedad*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- Palacios, A. (2019). Perspectiva de discapacidad y derechos humanos en el contexto de una educación superior inclusiva. *Pensar-Revista de Ciencias Jurídicas*, 24(4). <https://doi.org/10.5020/2317-2150.2019.10225>
- Pérez, L., Moreno, F. y Katz, S. (Comp.) (2013). *Discapacidad en Latinoamérica: Voces y experiencias universitarias*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).

- Platero, L. (2013). Críticas al capacitismo heteronormativo: queer crips. En VV.AA., *Transfeminismos: epistemes, fricciones y flujos*. (pp. 211-223). Tafalla: Txalaparta.
- Pugliese, J. C. (2005). *La Integración de las Personas con Discapacidad en la Educación Superior en la República Argentina*. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Rama, C. (2006). *La Tercer Reforma de la Educación Superior en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.
- Rosato, A. y Angelino, M. A. (Eds.). (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad*. Noveduc Libros.
- Rosato, A., Angelino, A., Almeida, M. E., Angelino, C., Kippen, E., Sánchez, C., ... y Priolo, M. (2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. *Ciencia, docencia y tecnología*, 20(39), 87-105. <https://www.redalyc.org/pdf/145/14512426004.pdf>
- Ruth, B. (1978). Disabled Women Taking Control. *The Lesbian Tide*, 5(7), 7.
- Salinas Alarcón, M., Lissi, M. R., Medrano, D., Zuzulich Pavez, M. S. y Hojas, A. M. (2013). La inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, (63), 7-98. <https://core.ac.uk/download/pdf/148625899.pdf>
- Singer, S., & Bacon, J. (2020). Ableism in the academy: A series about disability oppression and resistance in higher education. *Critical Education*, 11(14), 1-13.
- Stout, A. & Schwartz, A. (2014). "It'll Grow Organically and Naturally": The Reciprocal Relationship between Student Groups and Disability Studies on College Campuses. *Disability Studies Quarterly*, 34(2). <http://dsq-sds.org/article/view/4253/3593>
- Tiseyra, M. V. (2019). Cuerpos (in) visibles: disputas de sentidos y tácticas de visibilización de "cuerpos no-promedio" dentro del arte latinoamericano. *Boletín Científico Sapiens Research*, 9(2), 73-79. <https://www.srg.com.co/bcsr/index.php/bcsr/article/view/353/276>
- Toboso Martín, M. y Guzmán, F. (2009, 11 al 13 de noviembre). Diversidad funcional: hacia la deconstrucción del cuerpo funcionalmente normativo [ponencia]. *I Congreso Internacional de Cultura y Género: La Cultura en el Cuerpo*, Universidad Miguel Hernández de Elche, Alicante, España.
- Toboso Martín, M. (2017). *Capacitismo*. En L. Platero; M. Rosón y E. Ortega (eds.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas* (pp. 73-81). Ed. Bellaterra.
- UNESCO (2019, 12 al 27 de noviembre). *Convención Mundial sobre el Reconocimiento de las Cualificaciones Relativas a la Educación Superior*. 40ª reunión de la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París.
- Vaahtera, E. (2016). Compulsory able-bodiedness and the stigmatised forms of nondisability. *Lambda nordica*, 17(1-2), 77-101.
- (2019). Crippling Swimming. Culture, Ableism, and the Re-articulation of Able-Bodiedness. *Helsinki Studies in Education*, 45. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/299880/CRIPPING.pdf?sequence=5>
- Webber, J.E. (1999). What Could I Know of Racism? *Journal of Counseling and Development: JCD*, 77(1), 20-23.
- Wolbring, G. (2008). The politics of ableism. *Development*, 51(2), 252-258. <http://robertcdennis.cikeys.com/wp-content/uploads/2017/01/out1.pdf>

Wolbring, G. (2011). *Ableism, disability studies and the academy*. Equity Matters blog of the Canadian Federation for the Humanities and Social Sciences.

Wolbring, G. (2012). Expanding ableism: Taking down the ghettoization of impact of disability studies scholars. *Societies*, 2(3), 75-83. <https://doi.org/10.3390/soc2030075>

Yarza de los Ríos, A., Sosa, L.M. y Pérez Ramírez, B. (Coords.). (2019) *Estudios críticos en discapacidad: una polifonía desde América Latina*. Grupo de Trabajo Estudios críticos sobre discapacidad. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/06/GT-Estudios-criticos-discapacidad.pdf>

Leyes

Ley de Educación Nacional, N° 26.206 de 2006. Congreso de la Nación. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior, N° 27.204 de 2015. Congreso de la Nación. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/250000-254999/254825/norma.htm>

Fecha de presentación: 12/1/2021

Fecha de aprobación: 7/4/2021

UNIVERSIDAD Y ACCESIBILIDAD: CONFIGURACIONES DE APOYO PARA EL APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD¹. LA URGENCIA Y EXCEPCIONALIDAD DE LA PANDEMIA. EXPERIENCIAS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SARMIENTO

University and accessibility: support configurations for the learning of students with disabilities. The urgency and exceptionality of the pandemic. Experiences at Universidad Nacional de General Sarmiento.

Gabriela Alejandra Toledo, Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.
gtoledo@campus.ungs.edu.ar

Toledo, G. A. (2021). Universidad y accesibilidad: configuraciones de apoyo para el aprendizaje de estudiantes en situación de discapacidad. La urgencia y excepcionalidad de la pandemia. Experiencias en la Universidad Nacional de General Sarmiento. *RAES*, 13(23), pp. 44-57.

Resumen

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación UNGS 30/3340 “Universidad y accesibilidad: articulación de políticas públicas, accesibilidad y las configuraciones de apoyo para el aprendizaje de estudiantes en situación de discapacidad. Un estudio de caso sobre el trabajo institucional de la Universidad Nacional General Sarmiento”. El acceso, permanencia y egreso de personas en situación de discapacidad (PSD) al sistema educativo, es tema de agenda de derechos humanos y políticas públicas en general; se considera a la educación un bien público; un derecho personal y social, garantizados por el Estado para la conformación de una sociedad inclusiva (Ley Educación Nacional, 2006). Ante la expansión de la escolarización en Argentina, las políticas de inclusión en educación repercuten en el nivel universitario, donde comienzan a ingresar en mayor número, estudiantes en situación de discapacidad. Desde la UNGS, buscamos transversalizar y visibilizar la perspectiva de discapacidad, abordándola como una cuestión de derechos humanos. Una educación inclusiva, pone en marcha acciones para que todas las personas, independientemente de sus características, accedan y participen, en igualdad de oportunidades del proceso pedagógico. Dichas acciones están dirigidas a la planificación, gestión y evaluación de configuraciones de apoyo, respondiendo a la accesibilidad arquitectónica, comunicacional y académica. Sostenemos como hipótesis de primer orden, que la observancia de una accesibilidad arquitectónica, comunicacional y académica constituye un componente decisivo entre aspectos ligados al cumplimiento del derecho a la educación universitaria.

Palabras Clave: educación superior/ accesibilidad/ configuraciones de apoyo y pedagógicas/ situación de pandemia.

¹ Si bien en escritos legales, internacionales y nacionales, la terminología empleada es “persona con discapacidad”, respondiendo al momento histórico en que fueran redactados, nosotros utilizaremos en el proyecto de investigación, “persona en situación de discapacidad”, como terminología acordada por el grupo de investigadores. De esta manera, pretendemos enfatizar que son las barreras de acceso a la participación social, enfrentadas por las personas, las que construyen la situación discapacitante.

Abstract

This paper belongs to the research project UNGS 30/3340 called “University and accessibility: the articulation of public policies, accessibility and support configurations for students with disabilities learning. A case of study about Universidad Nacional de General Sarmiento’s institutional work”. The access, permanence, and graduation of people with disabilities in the educational system is a subject of the human rights agenda and public policies in general. Education is considered a public good, a personal and social right. Education is guaranteed by the State for the formation of an inclusive society (Ley Educación Nacional, 2006). From the UNGS, we seek to mainstream and make the disability perspective visible, addressing it as a human rights issue. As a result of the expansion of schooling in Argentina, the policies of inclusive education, have had repercussions at the university level, which more students with disabilities are able to reach. An inclusive education launches actions so that all people, regardless of their features can access and participate in the pedagogical process. These actions are aimed at planning, managing, and evaluating support configurations. Responding not only to architectural accessibility but also to communicational and academic accessibility as well. Our first order hypothesis in this research is that the observance of accessibility architectural, communicational, and academic, constitutes a decisive component throughout aspects related to high-level education fulfilment’s right. In this paper, experiences from pandemic time’s when education was virtualized are shared. These experiences are related to possibilities and conflicts in accessibility order.

Key words: higher education/ accessibility/ supportive and pedagogical settings

Introducción

El presente trabajo pretende compartir algunas experiencias de configuraciones de apoyo que tuvieron lugar durante el tiempo del Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO), donde la educación resultó virtualizada obligatoriamente y la concurrencia masiva a los espacios académicos quedó suspendida, como medida sanitaria ante el COVID 19.

Hasta donde pudimos observar, la pandemia ha visibilizado desafíos que se encontraban “latentes” en el sistema educativo, tal y como estaba organizado previa a la situación de emergencia sanitaria. El acceso a los espacios de enseñanza y aprendizaje, los recursos para lograr condiciones adecuadas para el encuentro entre estudiantes y docentes (ahora virtual, antes presencial), un contenido curricular pertinente, convocante, son algunos de los aspectos que forman parte de la trama de experiencias del enseñar y aprender. Tales rasgos se vieron alterados, de modo más significativo, en las condiciones de acceso y participación en la educación, de aquellas personas que conforman el colectivo de estudiantes en situación de discapacidad.

Fueron variadas las respuestas que se idearon, para facilitar el trabajo académico, con similar variabilidad en los resultados y eficacia.

Si bien desde el espacio institucional se trabajaron aspectos que hacen a la accesibilidad, tanto del Campus Virtual de nuestra universidad, como de los materiales impresos, rescatamos como experiencias de gran valor, aquellas que fueron construidas por los intercambios entre los y las estudiantes. Las soluciones logradas, reiteran la eficacia, eficiencia y pertinencia de aquellas que provienen desde las y los propios involucrados, las y los usuarios de las plataformas educativas, los y las estudiantes en situación de discapacidad.

Notas institucionales sobre la temática

El acceso, permanencia y egreso de personas en situación de discapacidad a diversos ámbitos del sistema educativo, resulta un tema actual en la agenda de derechos humanos y de las políticas públicas en general, en virtud de que se considera a la educación como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado para la conformación de una sociedad inclusiva (Ley de Educación Nacional, 2006).

Las políticas de inclusión toman como primera referencia la Convención Internacional sobre los Derechos para las Personas con Discapacidad (CDPD) aprobada por las Naciones Unidas en el año 2006. Dicha normativa, ofrece a los Estados parte, herramientas jurídicas para llevar adelante políticas públicas que sean claras, concretas y universales.

Dentro de un contexto de expansión de la escolarización en Argentina, las políticas de inclusión en el ámbito educativo (Feldfeber y Gluz, 2012), en el nivel primario, y secundario van tomando relevancia, y comienzan a tener consecuencias en el espacio de la Universidad, a la cual aspiran ingresar los y las jóvenes que completaron sus trayectorias académicas en el nivel secundario (Pérez, A. y otros 2017).

Desde sus inicios, la Universidad Nacional de General Sarmiento² (UNGS) se propuso facilitar el ingreso y acompañar en los estudios a todas las personas interesadas en involucrarse responsablemente en la realización de una carrera universitaria, incluyendo al colectivo de estudiantes en situación de discapacidad.

Fue así como se desplegaron diferentes estrategias institucionales. En 2005 se constituyó el Grupo de Trabajo en Discapacidad, que, integrado por miembros de diferentes claustros y representantes de organizaciones gubernamentales y de la sociedad civil, comenzó a trabajar sobre la temática. En 2007 se formalizó dicho

² La Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) fue creada el 20 de mayo de 1992 por Ley Nacional N° 24.082 y fundada en 1993 cuando se nombró al Rector Organizador Roberto Noël Domecq y a la Comisión Asesora. Debe su nombre al entonces partido de General Sarmiento, de la Provincia de Buenos Aires, que luego en 1994 fue dividido en tres municipios: San Miguel, José C. Paz y Malvinas Argentinas.

grupo, deviniendo en la Comisión de Discapacidad de la UNGS, por Resolución CS N° 2481, dependiendo de Rectorado, que en la actualidad desarrolla diferentes tareas institucionales y comunitarias. Entre las variadas actividades realizadas por la Comisión de Discapacidad, se encuentra la participación en la Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos (CID y DDHH), que junto a la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), desarrollaron el Programa Integral de Accesibilidad de las Universidades Nacionales (Resol. N° 426/07 – CIN y Resol. N° 798/11 – CIN). Dicho programa se enfoca en las acciones requeridas para facilitar la concreción del derecho a la educación superior universitaria en instituciones públicas, desde las dimensiones de accesibilidad física, comunicacional y académica.

Entendemos que la temática de la discapacidad constituye un área que cruza los múltiples espacios sociales y a los distintos saberes que coexisten en el ámbito universitario (Schewe L. y otros, 2017), por lo que el espíritu de la propuesta es lograr implicar a los y las distintos/as actores de la UNGS: estudiantes, graduados/as, docentes, no docentes, y agentes comunitarios/as regionales. Consideramos necesario transversalizar y visibilizar la perspectiva de discapacidad desde su complejidad y heterogeneidad (Mendez y Mischia, 2019), ahora, desde lo crítico que resulta el tema de la accesibilidad en sus distintas formas, para garantizar el derecho a la educación.

Notas sobre las acciones preliminares

A pesar del creciente reconocimiento de la temática de inclusión social de las personas en situación de discapacidad, su participación en las investigaciones sobre áreas que les preocupan, aún resulta un tema pendiente (Pasillera Díaz y otros, 2015). La misma es una discusión que atraviesa a varios colectivos sociales en situación de desigualdad.

El presente proyecto de investigación es una propuesta de carácter exploratoria original, sin precedentes en el marco institucional de la UNGS, referido a la implementación de políticas de inclusión/ acceso y participación de las y los estudiantes en situación de discapacidad. Tiene como característica distintiva, el abordaje de la accesibilidad -en sus tres dimensiones- a la educación en el Nivel Superior Universitario, por parte de un equipo investigador, conformado por docentes, estudiantes, graduados/os y no docentes, varios de ellas y ellos, pertenecientes al colectivo de PSD. Se justifica la conformación del grupo, desde una mirada de inclusión epistémica (Portocarrero, 2015), por el requerimiento de perspectivas, trayectorias académicas y experiencias de vida relacionadas con el tema a indagar³. Se adhiere a un estilo de investigación más inclusivo que las formas tradicionales aplicadas al estudio de la discapacidad, planteando abiertamente la necesidad de una participación del colectivo, en el desarrollo de investigaciones propias.

Otro aspecto que recuperamos, del potencial valor de la propuesta, es considerar que el éxito de políticas tendientes a priorizar el modelo de inclusión social de las personas en situación de discapacidad depende gran parte del grado de conocimiento, creencias y posiciones hacia la discapacidad. Cuanto más estrecho sea el entendimiento, las actitudes serán más negativas y las creencias más estigmatizantes.

El proyecto persigue ampliar el cuerpo de saberes teóricos y prácticos con relación al tema, desde un recorte relevante, la accesibilidad en el nivel educativo superior.

³ "En línea con Foucault y Boaventura de Sousa Santos, otros académicos como Joao Arriscado Nunes y María Paula Meneses han sostenido que la exclusión social está relacionada con la exclusión epistémica, es decir, con cómo determinamos lo que se considera conocimiento «válido» e «inválido». (Santos et al., 2007, p. x) señalan que «no hay justicia social global sin justicia cognitiva global». La opinión de estos académicos es que todas las prácticas sociales involucran conocimientos, y que por tanto la exclusión de poblaciones con prácticas sociales no dominantes está relacionada con la exclusión de los saberes que esas prácticas producen y de los que, a su vez, producen a las prácticas mismas. En este sentido, el conocimiento «válido» no es un conocimiento libre de política, sino al contrario, es un instrumento de poder" (Portocarrero, 2015, p.)

Consideramos como fue dicho, que es una cuestión transversal por contemplar en el área de formación docente, y formación profesional de las distintas carreras.

Busca complementar y fortalecer conocimientos de transferencia universitaria, en el desarrollo de trabajos sistemáticos basados en experiencias existentes, orientados a la producción de aportes, haciendo foco en nuevas formas de pensar la construcción del espacio académico del nivel superior con la participación de colectivos de personas que históricamente fueron silenciadas.

Consideraciones de orden teórico

La concepción de discapacidad que sostenemos proviene del llamado Modelo Social, dentro de un marco de tradición occidental (Palacios, 2008) cuya construcción deviene de un proceso histórico de reivindicación del propio colectivo de “personas con discapacidad” y, de un reposicionamiento aún vigente, al interior del campo académico. Resulta una categoría política posible de ser resignificada a partir de la recuperación de la voz de los propios protagonistas (Guerrero, A. y Seibel, J. 2019; Guerrero, 2018).

En este modelo, la discapacidad se comprende a partir de la consideración de que son las barreras sociales, materiales, físicas, históricas, simbólicas y culturales las que provocan restricciones en la participación plena de las personas en el ejercicio de la ciudadanía, dejando de ser atribuida entonces, a las personas, a título individual.

Abordamos así a la discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Consecuentemente, las políticas diseñadas y las respuestas brindadas a los problemas que enfrentan las PSD pasan a ser pensadas y elaboradas —desde y hacia— el respeto de los derechos humanos; observan el principio de inclusión social (Guerrero, 2019).

Refiriéndonos en particular al derecho a la educación, desde una perspectiva que atiende a la diversidad, se ponen en marcha diversas acciones cuyo objetivo es que todas las personas, independientemente de cuáles sean sus características, puedan acceder y participar, en igualdad de oportunidades del proceso pedagógico (Guerrero, 2017). Es decir, acciones dirigidas a la planificación, gestión y evaluación *de configuraciones de apoyo y pedagógicas*.

Dichas configuraciones alcanzan al conjunto de variados soportes o apoyos, planificados intencionadamente para posibilitar la participación en la cotidianeidad de las instituciones educativas de todas y todos las y los estudiantes, independientemente de los diagnósticos, de la certificación de un tipo de discapacidad, de las restricciones o dificultades de diversa índole, permanentes o transitorias. Implica diseñar y poner en práctica aquellas intervenciones que permitan potenciar las capacidades de las y los estudiantes, minimizando las barreras de diferente índole, de modo que logren aprender y habitar el espacio de lo pedagógico, con el menor grado de dependencia y el mayor grado de autonomía. Cabe observar que la transformación de los entornos, en términos de accesibilidad, o el sostenimiento de las barreras de toda índole, resulta determinante para la plena participación de los sujetos o para su exclusión (o “discapacitación”); el contexto, adquiere una significancia central en la definición de la “capacidad”, y cuando no, la discapacidad de las personas (Zorz S. y otros, 2020)

En consonancia con lo expuesto hasta aquí, sostenemos como hipótesis de primer orden, que *la observancia de una accesibilidad arquitectónica, comunicacional y académica constituye un componente decisivo entre los aspectos ligados al cumplimiento del derecho a la educación superior universitaria*.

Para abordar la misma, continuamos con la línea de iniciativas vinculadas a la accesibilidad en las tres dimensiones mencionadas, trabajadas desde la Comisión de Discapacidad de la UNGS, articulando requerimientos y acciones de docentes, estudiantes, no docentes y agentes de la comunidad regional, en una construcción colectiva de facilitación a la educación inclusiva.

Entendemos por accesibilidad al *medio físico y comunicacional* como un derecho a ejercer por las y los ciudadanos en igualdad de condiciones y con equiparación de oportunidades. Atraviesa las actividades cotidianas de todas las personas. Es el grado en el que podemos utilizar un objeto, visitar un lugar o hacer uso de un servicio, independientemente de nuestras capacidades individuales. Es la característica que permite participar de las variadas actividades sociales -entre las que se encuentra la educación- para las que se conciben los entornos, por lo que, cuando se rompe la cadena de accesibilidad (llegar, entrar, usar, participar, comunicarse, salir), por inobservancia o desconocimiento, deja de cumplirse con el derecho de las personas.

La accesibilidad es la *condición* que deben cumplimentar los *entornos, procesos, bienes y servicios* (incluyendo los digitales), de manera que resulten comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad, junto al modo más autónomo y natural posible.

Una tercera dimensión, vinculada directamente con el tema de investigación de nuestro proyecto, es la accesibilidad *académica*. La misma se refiere tanto a los recursos pedagógicos, como a la formación de las y los distintos actores de la comunidad universitaria, y a la accesibilidad comunicacional antes mencionada (Programa integral de accesibilidad de las Universidades públicas).

La observancia de las distintas dimensiones implica un posicionamiento que remite a que los entornos estén disponibles, utilizables por todas las personas de manera segura, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptaciones o diseños especializados.

Dicha consideración permite la construcción de espacios, entornos amigables, atentos a principios de equidad, democratización, respeto, solidaridad, singularidad y universalidad. Para ello, la estrategia empleada es la identificación y desarrollo de apoyos pertinentes, necesarios y suficientes, que faciliten o permitan mejorar el accionar de las personas.

Los apoyos o soportes son recursos y estrategias flexibles, viables, cuyo objetivo es promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar particular de una persona, permitiendo mejorar el funcionamiento individual (Luckasson, 2002).

La implementación de diferentes apoyos posibilita la participación de las personas en actividades corrientes de la vida en espacios convencionales, ya que permiten un ensamblaje entre las competencias personales y las demandas del contexto en la resolución de cualquier tarea.

El actuar humano se potencia cuando la discrepancia persona- entorno se reduce y los resultados personales mejoran (ADC, 2019). Por lo tanto, el diseño y concreción de configuraciones de apoyo resultan facilitadores que colaboran en mejorar las relaciones interpersonales, la independencia, y la concreción de mayores oportunidades de participación y pertenencia en la vida comunitaria.

En el espacio académico, el término “apoyo” o soporte, se refiere a *todos los diversos* desarrollos, modificaciones y/o adaptaciones que las instituciones educativas implementan para asegurar la plena participación y el aprendizaje significativo del estudiantado, entre quienes se encuentran, aquellos en situación de discapacidad, foco de nuestra investigación. Implica la construcción de un entorno institucional abierto a la diversidad y la creación de las condiciones necesarias para alojarla.

Recuperando conceptos de las líneas teóricas abordadas en los proyectos de investigación referidos a las trayectorias escolares⁴ (Terigi, 2014), las configuraciones de apoyo pedagógicas o académicas permiten el logro de un recorrido acompañado de los procesos didácticos, que facilita un aprendizaje relevante, significativo en todos los niveles educativos.

⁴ Proyecto UNGS 30/ 3250 “Transiciones educativas primaria/ secundaria y secundaria/ superior: las prácticas de evaluación en las transiciones escolares” (directora: Flavia Terigi; codirectora: Silvina Cimolai).

Desde una mirada sistémica, el desarrollo de configuraciones de apoyo académicas son un espacio de confluencia del trabajo de reflexión sobre formación docente acerca de las características requeridas por una propuesta de enseñanza orientadas a la promoción de aprendizajes con significatividad, para un estudiantado diverso (Castorina, J.; Pereyra, A.; Sadovsky, P. y Scavino, C., 2018; Zorz, S y otros, 2020)

A partir de la situación excepcional que nos encontramos viviendo por la pandemia y puesto que la educación resultó virtualizada en todos los niveles académicos, debemos referirnos a la accesibilidad Web. El aula que fue, y continúa siendo, escenario del enseñar y aprender, ahora un aula virtual, parte del Campus Universitario.

Recordemos entonces, que la accesibilidad digital, implica la eliminación o superación de barreras digitales; alude a un acceso universal a Internet, independientemente del tipo de hardware, infraestructura de red, idioma, cultura, localización geográfica y habilidades de los usuarios.

El World Wide Web Consortium⁵ (W3C) define la noción de *acceso universal* como la posibilidad para todos los individuos de acceder a los recursos en la Web, cualquiera sea el material o software, la infraestructura de red, lengua materna, cultura, localización geográfica, o aptitudes físicas, cognitivas o intelectuales.

La condición de accesibilidad se vincula directamente con la categoría de usabilidad. En el espacio de lo digital, la ISO 9241-11:1998 “Guidance on usability”, define la usabilidad como la medida con la que un producto -en nuestro caso, las aulas del campus virtual- puede ser usado por personas determinadas, para conseguir objetivos específicos con efectividad, eficiencia y satisfacción en un contexto de uso concreto.

Si nos referimos al entorno de las Aulas Virtuales, la característica de efectividad da cuenta de la exactitud e integridad con la que las personas usuarias (estudiantes y docentes) alcanzan los objetivos especificados; implica la facilidad de aprender las posibilidades que ofrece el espacio del aula, la ausencia de errores del sistema, ante la interacción de las y los participantes o la facilidad del mismo para ser recordado. La *eficiencia*, comprende el número de recursos empleados (esfuerzo, tiempo, etc.) en relación con la exactitud e integridad con la que las personas usuarias del campus alcanzan los objetivos especificados.

Es conveniente tener presente que el acceso al espacio del Aula Virtual debe ir acompañado de la accesibilidad académica.

Acerca de las normativas

A fin de orientar nuestra indagación, uno de los primeros documentos de referencia es la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” (ONU, 2006).

Esta normativa, de carácter internacional, fue aprobada el 13 de diciembre de 2006 por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), redactada y acordada con la participación de entidades y colectivos de personas en situación de discapacidad y sus familias, mediante un proceso de cinco años de negociación.

“Nada sobre nosotros/as, sin nosotros/as” fue el lema acuñado por el Caucus Internacional de la Discapacidad, la asociación que agrupó al movimiento internacional de las personas en situación de discapacidad en este proceso de acuerdo, contando con la participación permanente y activa del movimiento de este colectivo y sus familias. En la enunciación del lema, queda expresada la idea de que ninguna decisión que tenga injerencia sobre la vida de las personas en situación de discapacidad, debe tomarse sin su participación plena.

⁵ Pautas de Accesibilidad para el Contenido Web 2.0, Recomendación del Consorcio World Wide Web W3C 14 de Diciembre 2021 (<http://www.w3.org/TR/200X/REC-WCAG20-20081211/>, Última versión en <http://www.w3.org/TR/WCAG20/>)

La CDPD resulta el primer instrumento amplio de derechos humanos del siglo XXI y la primera convención sobre estos derechos, que se abre a la firma de las organizaciones regionales de integración. Reglamenta que los países adherentes deben adoptar todas las medidas legislativas, administrativas y de cualquier índole que sean pertinentes, para hacer efectivos los derechos que allí se expresan.

El aporte sustantivo del Modelo Social de la discapacidad, mencionado en párrafos anteriores, retomado por la Convención, lo constituye la idea de que es el *contexto que discapacita a los sujetos* a partir de la construcción de un criterio homogéneo de “normalidad”; siendo la discapacidad entonces, una construcción social. El entorno resulta discapacitante, al presentar barreras de distinta índole- actitudinales, arquitectónicas, sociales, educacionales, comunicacionales, entre otras -, para la participación efectiva y en igualdad de condiciones de las PSD, independientemente de las características que posean, de los ámbitos sociales en los que desarrollan las variadas actividades de lo cotidiano, y a lo largo de la vida. Desde una perspectiva social, la discapacidad se constituye entre la interacción sujeto – contexto. Entonces, resulta ser una experiencia situacional, dinámica e interactiva. Es el espacio de la contingencia y la arbitrariedad asignado a un sujeto en situación de desventaja inmerso en un contexto social (Ferrante y Venturiello, 2014).

En Argentina el Estado, ha suscripto a la obligación internacional y constitucional de respetar, proteger, garantizar y promover los derechos sociales, sin dejar afuera a la problemática de la discapacidad. En el año 2008, la CDPD se aprueba por la Ley Nacional N.º 26.378, tomando rango constitucional en el 2014. A partir de su implementación en el ámbito de la educación superior universitaria, es requisito la incorporación de la perspectiva de discapacidad, desde el Modelo Social, destacando la condición humana como universal y el derecho a la Educación Superior como “bien público y social, un derecho humano y universal y un deber del Estado” (Cres, 2008).

Los procesos de gestión de la política universitaria en discapacidad y accesibilidad permitieron visibilizar la situación de la discapacidad al interior de cada universidad, al demandar un enfoque articulado y activo entre las diferentes áreas de gestión, desde un planteo colectivo y colaborativo del trabajo en la comunidad universitaria.

Tomamos a la dimensión jurídica, como referente de relevancia, puesto que es el derecho, el único dispositivo que nos hace “iguales”; como valor social debemos continuar construyéndolo y protegiéndolo. Es una construcción que se retroalimenta y sostiene con la participación, el compromiso, la empatía, la solidaridad, el respeto de todas y todos quienes integran la sociedad, junto con los desarrollos en investigaciones⁶, la concientización de la problemática a fin de acceder a la implementación de políticas efectivas, que garanticen la accesibilidad jurídica, física, académica, actitudinal y comunicacional de todas y todos los estudiantes, incluso quienes que se encuentran en situación de discapacidad, crónica o temporal, a nuestras instituciones.

El carácter constitucional del derecho a los estudios en general, que incluye a los del nivel universitario, se ha conservado durante mucho tiempo como enunciado meramente formal. Las dificultades para concebir instituciones académicas para todas y todos, sin excepciones, se vinculan a varias cuestiones, entre las que se encuentra el hecho de que siguen revisándose muy poco las tradiciones académicas excluyentes y segregadoras (Pérez, A. y otros, 2017).

En Argentina, contamos con la Ley 24.521 de Educación Superior y su modificatoria, Ley 25.573 referida específicamente a la Educación Superior de las personas con discapacidad, que establece que el Estado deberá garantizar la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad.

⁶ En palabras de Grandaz Ramirez (2015) situar el estudio de la categoría discapacidad nos lleva al reconocimiento de la proximidad atenta, como vía para visibilizar el peso de la perspectiva médica en la formación, como una estrategia biopolítica que controla cuerpos, rostros y manos e invisibiliza o ignora otros modos de conocer y hacer investigación académica. Por eso, es posible proponer rutas locales para transversalizar la inclusión epistémica en los pregrados y dar un espacio a los conocimientos y saberes situados, a la justicia epistemológica y el reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos.

El espacio de concreción de la normativa es el terreno de la vida cotidiana, relacionado con nuestro interés de investigación, la vida universitaria; allí circulan de modo explícito o no, las configuraciones de apoyo que acompañan el hacer de las personas, principalmente las que se encuentran en situación de discapacidad.

Notas sobre lo metodológico

Desde el equipo de investigación, planteamos como objetivo general a indagar, la identificación y posterior análisis de las particularidades y multiplicidades de configuraciones de apoyo desplegadas en la vida universitaria de la UNGS. Al mismo tiempo, nos interesa observar cuáles son las características de la implementación de las configuraciones que identifiquemos, como dispositivos orientados a garantizar el ejercicio del derecho a la educación superior universitaria.

La hipótesis de mayor jerarquía que indagamos sostiene que: La observancia de una accesibilidad arquitectónica, comunicacional y académica constituye un componente decisivo entre los aspectos ligados al cumplimiento del derecho a la educación superior universitaria.

En esta oportunidad, para el presente trabajo, recortamos el primer objetivo específico: Identificar y analizar configuraciones de apoyo generadas por actores universitarios al interior de la UNGS, vinculadas con la accesibilidad arquitectónica, la comunicacional y la académica.

Teniendo en cuenta que el proyecto de investigación se encuentra en desarrollo, para el presente trabajo, nos enfocamos en las configuraciones de apoyo derivadas de la situación de aislamiento, consecuencia de la pandemia.

A partir de la determinación del objeto de estudio de investigación, se decide abordar una metodología de tipo cualitativa. El análisis por realizar aborda un recorte microsocioal. Se centra en las interacciones, sentidos y experiencias de las y los actores institucionales, particularmente las y los estudiantes en situación de discapacidad, con respecto a la temática de accesibilidad en sus tres dimensiones, arquitectónica, comunicacional y académica.

El trabajo en terreno se desarrolla dentro del universo de personas pertenecientes a la Universidad Nacional de General Sarmiento, a partir de dos grupos muestrales: las y los estudiantes en situación de discapacidad, junto a un segundo grupo, compuesto por docentes y referentes institucionales vinculados al primer grupo nombrado.

Tanto el acceso al Campus presencial y virtual, como a los testimonios de las y los actores claves mencionados está facilitado por la pertenencia del equipo de investigación, en primer lugar, a la Comisión de Discapacidad de la UNGS, y luego, a los diferentes claustros y grupos institucionales y comunitarios vinculados a la temática a indagar.

El primer grupo muestral se conforma mediante la estrategia bola de nieve (Hernández Sampieri y otros, 2006) puesto que permite alcanzar a un grupo de sujetos considerados de “baja incidencia” o de “difícil acceso” en términos muestrales, desde una perspectiva probabilística. El inicio de su conformación estará dado por el conocimiento e identificación logrado por miembros del grupo de investigación, varias y varios de ellos pertenecientes al colectivo de PSD, dentro de la comunidad universitaria de la UNGS, población objetivo de nuestro proyecto.

El segundo grupo muestral queda conformado por las y los docentes y referentes institucionales vinculados con las experiencias de accesibilidad narradas por el primer grupo. De esta manera pretendemos aproximarnos a prácticas institucionales o particulares que hayan resultado significativas en el logro de experiencias de aprendizaje relevantes para les estudiantes en situación de discapacidad.

Mediante este modo secuenciado, abordaremos la unidad de observación de los recorridos institucionales realizados por este grupo significativo de estudiantes. El objetivo es reconstruir en sus trayectorias reales, las particularidades y multiplicidades de configuraciones de apoyo que fueron desplegándose en su vida universitaria, como dispositivos orientados a garantizar el ejercicio del derecho a la educación superior. De igual manera, tomaremos registro de las posibles dificultades presentadas en ese recorrido, tanto por el grupo de estudiantes, como por el de docentes. En relación con el primero, por la ausencia de los dispositivos de apoyo, o no reconocimiento de la importancia de éstos para el logro de un aprendizaje valioso. Con respecto al cuerpo docente, por el desconocimiento o inconvenientes al momento de diseñar y poner en práctica las configuraciones de apoyo pedagógicas, pertinentes para los estudiantes de sus clases.

Instrumentos

Se realiza mediante dos estrategias de construcción de datos, la entrevista semiestructurada y los registros de observación. Para ambos grupos muestrales, consideraremos como herramienta principal a la entrevista semiestructurada, como fuente primaria.

Mediante este tipo de entrevista, pretendemos identificar las variables que consideran las y los entrevistados, para definir una situación que requiere de una configuración de apoyo, en cualquiera de las tres dimensiones de accesibilidad, arquitectónica, comunicacional y/o académica; las características propias de aquellas configuraciones de apoyo que acompañaron facilitando la situación de enseñanza y aprendizaje en el nivel universitario; quiénes son las y los actores (institucionales o particulares) vinculados con el diseño y concreción de dichas configuraciones; las características del entorno que permite dicha materialización, y finalmente el objetivo último de la misma, en términos de políticas institucionales referidas a la accesibilidad.

Recuperar las voces de las y los propios actores mediante una entrevista semiestructurada permitirá observar en los discursos, aquellos temas o dimensiones no contemplados a priori en el instrumento de indagación. De igual modo, facilita la puesta en diálogo de los sentidos atribuidos por las y los entrevistados, como experiencia subjetiva, particularmente las y los estudiantes en situación de discapacidad, y las condiciones de las experiencias que “construyen” a la discapacidad.

A partir de la aproximación a los discursos, pretendemos comprender, superando los significados explícitos dados por quienes son informadores, intentando encontrar en los enunciados aquellas pistas que nos permitan identificar la trama de relaciones de sentidos, propios de los grupos a los que pertenezcan (Booth, 1998).

Acerca del proceso de análisis

Se prevén diferentes instancias u operaciones en el proceso de análisis. Durante el primer año de realización del proyecto, el fuerte del trabajo está dado en la vinculación y entrevistas con el grupo de PSD, docentes y referentes; es decir, la inmersión en el campo.

En primer término, se transformarán los datos textuales, obtenidos por medio de los instrumentos mencionados en el apartado anterior, en datos estructurados, mediante un proceso de sistematización y codificación, para poder interpretarlos a posteriori.

Se trabaja con una primera aproximación al terreno para la recolección de las impresiones iniciales, de manera de reevaluar los instrumentos de recolección de datos, las dimensiones y categorías a considerar. En una aproximación posterior al campo, se trabaja con la incorporación de nuevos datos, en búsqueda de un mejor ordenamiento de la información. Posteriormente, como parte de la labor del segundo año de desarrollo del proyecto, se identificará(n) la(s) unidad(es) de análisis o significado adecuada, a la luz del objeto de estudio y la revisión de los datos obtenidos. Luego, se describirán las categorías codificadas que emergieron del primer

nivel de análisis (definiciones, conceptualizaciones, sentidos atribuidos) y finalmente, se agruparán las categorías en temas comunes, patrones compartidos, identificando ejemplos de las relaciones entre las unidades de análisis.

La urgencia y la excepcionalidad en pandemia. Experiencias en la UNGS

Ante la situación de emergencia sanitaria que atravesamos durante el año 2020, el espacio digital del Campus Virtual de la UNGS requirió algunas modificaciones, tanto desde el diseño de las aulas virtuales, como desde las metodologías didácticas y recursos digitales puestos a disposición para facilitar un aprendizaje significativo. La totalidad de las asignaturas de las carreras de la UNGS y las diferentes tareas de gestión y administrativas, fueron realizadas, y aún continúan de igual modo, en el entorno digital.

Encontramos así, configuraciones de apoyo que hacen tanto al contexto, como a las posibilidades de acceso a la información. Tales modificaciones tuvieron consecuencias favorables para la mayoría de las y los estudiantes, con relación a los modos académicos de interactuar, al igual que sostuvo el sentido de pertenencia a la UNGS; aspecto no menor en tiempos de aislamiento social.

Algunas de las configuraciones de apoyo implementadas desde lo institucional, en los inicios de la situación de Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO) fueron, por ejemplo, capitalizar la experiencia y conocimientos de los equipos docentes que ya venían trabajando desde años anteriores en el entorno del campus virtual, para acompañarlos en los ajustes que fueran necesarios con respecto a los contenidos académicos y propuestas didácticas. De igual manera se promovió la utilización de los recursos con los que estuvieran más familiarizados, ofreciendo alternativas viables, dentro del entorno Moodle. Se identificaron aquellas asignaturas que ya contaban con aulas asignadas, articulando las tareas entre la Secretaría Académica de la universidad y los equipos de la Dirección General de Sistemas y Tecnologías de la Información (DGSyTI).

Desde la Licenciatura en Educación, se realizó una guía breve, con aportes para el diseño de un Aula Virtual, con características de accesibilidad. Se insistió en la idea de que los beneficios del diseño de un sitio Web con dichas características alcanzan a la generalidad de las y los usuarios, no solamente a las PSD. Se sostuvo que, desde el trabajo docente, es posible cumplir con pautas de diseño inclusivo, para que el Aula Virtual, sea una herramienta de gestión del aprendizaje lo más accesible posible. Dicha configuración de apoyo pedagógica resultó valorada tanto por el colectivo de estudiantes, como el de docentes.

De todos modos, el acceso a los materiales bibliográficos, las posibilidades reducidas con respecto a la conectividad, no solo por parte del estudiantado, sino de la comunidad académica en general, también fueron parte de los problemas a enfrentar.

Se trabajó entonces en la dimensión que hace a la accesibilidad de infraestructura, ahora digital. En palabras de la Secretaría Académica de la universidad, Natalia Da Representação (2020) se buscó dar respuestas desde la definición de herramientas digitales que minimizaran el consumo de datos móviles, articulando dichas acciones con respuestas más amplias de índole nacional, en relación con alternativas de conectividad gratuitas en el conjunto del sistema universitario.

Otras de las medidas tomadas desde el espacio de lo curricular, fue la flexibilización de los tiempos, al cierre del semestre. Por ejemplo, se extendieron los plazos de entrega de los trabajos finales, de las tareas de seguimiento pedagógico y de los exámenes, pensando en aquel grupo de estudiantes que sostuvieron con mucha dificultad el ritmo de cursada de las asignaturas.

Con respecto a las actividades pensadas para el grupo de estudiantes que ingresan a la Universidad, el equipo de Desarrollo Estudiantil organizó una batería de contenidos generales, útiles para orientar a dichos estudiantes en las gestiones que debían realizar en el espacio de la virtualidad. Tareas que pueden resultar simples y

sencillas de realizar en la presencialidad, pueden complicarse, por desconocimiento de los modos de uso del Campus Virtual. Los estudiantes Orientadores en Gestión Estudiantil (OGES) realizaron cortos audiovisuales y videos breves, que fueron difundidos por las redes sociales de la UNGS. También se trabajó con la asignación de tutores pares por afinidad de carrera, para orientar a ingresantes que perciben becas de estudio.

La enumeración de las distintas acciones realizadas en pos de facilitar el acceso a la educación puede continuar en mayor grado de detalle. Sin embargo, al interior del colectivo de estudiantes en situación de vulnerabilidad, quienes pertenecen al grupo de estudiantes en situación de discapacidad, se vieron más afectados que el resto.

Así fue como entre ellas y ellos, se organizaron diversas redes de trabajo colaborativo ad hoc, donde la información que resultó relevante para alguno/a de las y los estudiantes de este colectivo, circuló de boca en boca. Fueron compartiéndose, por ejemplo, los modos de acceso a las aplicaciones de comunicación sincrónica disponibles *on line*, que se utilizaron para colaborar con la enseñanza y el aprendizaje, tales como Zoom, Meet, Jitsy, Skype, e incluso, los mensajes de voz en la plataforma de WhatsApp.

De igual manera, se organizaron de hecho, grupos de trabajo donde los y las estudiantes, dividieron las tareas, cumpliendo distintos roles, para alivianar las obligaciones y distribuir los recursos como el tiempo invertido en la lectura de textos, su grabación para ser compartida en audios breves, la realización de mapas conceptuales y guías de estudio de los materiales teóricos, entre otras actividades.

En esos momentos, quedó evidenciado, que nadie más indicado que la/el propio usuario/a, en el rol de estudiante o docente, es quien decide cuál herramienta le es conveniente, eficaz y eficiente. La dificultad se presenta cuando la opción no existe; es ahí donde el derecho a la educación se encuentra vulnerado.

A modo de cierre

Como venimos desarrollando a lo largo del escrito, se requiere de condiciones de accesibilidad arquitectónica, o de infraestructura (en este caso, digital), accesibilidad comunicacional y académica, para garantizar el derecho humano a la educación.

La accesibilidad en todas sus dimensiones permite a las personas, comprender el entorno de pertenencia, aquellos/as con quienes se relacionan, los objetos culturales o información que permiten participar de la vida comunitaria, en pos de un estado de bienestar y mejora de la calidad de vida. Posibilita estar mejor informados, favorece una mayor participación ciudadana, de calidad, junto a la inclusión social y cultural consecuente. Todo ello redundando positivamente en un beneficio emocional, social y participativo de los ciudadanos (ADC, 2019).

Consideramos que las trayectorias subjetivas se transforman en experiencias colectivas. Es así como buscamos referenciar trabajos vinculados con la dimensión que venimos desarrollando, surgidos a partir de vivencias particulares de estudiantes en situación de discapacidad, en esta ocasión, derivados de una situación de educación virtualizada de modo imperativo.

Referencias bibliográficas

Asociación por los Derechos Civiles (ADC) (2019) *El acceso a los servicios de la información y la comunicación y las personas con discapacidad. Un estudio exploratorio realizado en la región del Cono Sur.* [Informe Final] Buenos Aires: Disponible en <https://accesibilidad-digital.adc.org.ar/adc-informe-final.pdf> Consultado el 27/02/21.

Booth, T. (1998). El sentido de las voces acalladas: cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultad de aprendizaje. En L. Barton (coord.), *Discapacidad y sociedad*. Ediciones Morata.

Castorina, J.; Pereyra A.; Sadovsky, P; y Scavino, C. (2018). La inclusión educativa como problemática de la profesión docente: tematizaciones a partir de la entrevista de autoconfrontación. En D. Niclot y T. Philippot (comps.), *Assurer la réussite de tous les élèves*. EPURE.

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006)

Declaración de la Conferencia Mundial de Educación Superior en América Latina y el Caribe. CRES (2008). Cartagena de Indias. Colombia

Declaración de Salamanca (1994). Marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales. *Salamanca, España, 7*.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (comps) (2012). *Las políticas educativas después de los '90: regulaciones, actores y procesos*. CLACSO; Facultad de Filosofía y Letras – UBA. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180201025243/LasPolíticasEducativas.pdf> el 25/7/20

Ferrante, C y Venturiello, M. (2014). El aporte de las nociones de cuerpo y experiencia para la comprensión de la discapacidad como asunto político. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 14, 45-59.

Foro Mundial Sobre la Educación (2000). Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. *Dakar (26-28 de abril)*.

Guerrero, A. M. y Seibel, J. G. (2018). A foja cero: regresión de los derechos adquiridos por parte de las personas con discapacidad en la Argentina. En *Actas Universidad Nacional de Quilmes*, E-Book.

Guerrero, A. M. y Seibel, J. G. (2019) El neoliberalismo y la vulneración de los derechos de las personas con discapacidad en la Argentina. En *Actas Universidad Nacional de Jujuy*, E-Book.

Guerrero, A. M. y Seibel, J. G. (2017). Modernización excluyente en el discurso de la discapacidad: reflexión sobre una paradoja. En M. Armelino (comp), *VII Jornadas de Estudios Políticos: "Modernización/Restauración. Pasado, presente y futuro de América Latina*, Los Polvorines, UNGS. ISBN: 2618-4621.

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C; Baptista Lucio, P. (2006) *Metodología de la Investigación*. Cuarta Edición. McGraw – Hill.

Ley Nacional de Educación 26.206 (2006). Congreso de la Nación Argentina. Disponible en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm> Consultado el 25 de febrero de 2021

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A., y cols. (2002) *Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports* (10th ed.). American Association on Mental Retardation. Traducción al castellano de M.A. Verdugo y C. Jenaro (en prensa). Alianza Editorial.

Méndez, M. y Mischia, B. (comps.) (2019). *Políticas en Educación Superior en las Universidades Nacionales. Discapacidad y Universidad. 2014-2015-2016*. Red Interuniversitaria de Discapacidad. EUDENE Secretaría General de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional del Nordeste.

Noticias UNGS (2020). *Garantizar el derecho a la educación*. Entrevista a Natalia Da Representação. Recuperado de <https://www.ungs.edu.ar/new/garantizar-el-derecho-a-la-educacion>. Consultado el 1 de marzo de 2021

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cermi.

Pasillera Díaz, M. y otros (2015). Una experiencia de investigación inclusiva. Personas con discapacidad intelectual como asesoras en una investigación sobre transición a la edad adulta. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação* 69(2), 147-166. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/7204.pdf> Consultado el 27/7/20

Pérez, A. y otros (2017). Inclusión educativa en escuelas secundarias del conurbano bonaerense. En *Actas del XXXI Congreso ALAS "Las encrucijadas abiertas de América Latina. La sociología en tiempos de cambio"*. Montevideo, Uruguay.

Portocarrero Lacayo, A. y otros (2015). *Retos de la Inclusión Social en las universidades: Vínculos entre Interseccionalidad y Justicia Epistémica*.

Schewe, L. y otros, (2017). Experiencias innovadoras en la universidad: el Observatorio de la Discapacidad UNQ. En *Actas del XIV Congreso Internacional de Educación Inclusiva. XXXIV Jornadas de Universidades y educación inclusiva. "Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades"*. Universidad de Oviedo, Principado de Asturias, España.

Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Organización de Estados Iberoamericanos/ Fundación MAPFRE. Colección Metas Educativas 2021. Disponible en: http://www.oei.es/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=144 [fecha de consulta 25/ 07/ 2020].

UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos, Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/> Consultado, el 24 febrero 2021.

Zorz, S y otros (2020). Educación inclusiva y tecnologías digitales como herramientas facilitadoras en el ámbito escolar. En S. Porro, P. Scharagrodsky y R. Baquero (comps.). *Discursos, prácticas e instituciones educativas*. Prometeo Libros.

Fecha de presentación: 2/3/21

Fecha de aprobación: 25/10/21

UNIVERSIDAD INCLUSIVA: ACCIONES DESTINADAS A FAVORECER LA ACCESIBILIDAD EN EL CAMPUS DE UNICEN¹, SEDE TANDIL (Buenos Aires, Argentina).

Inclusive university: actions aimed at favouring accesibility in the UNICEN campus, Tandil (Buenos Aires, Argentina)

Abril Precci, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
abrilprecci@gmail.com

Precci, A. (2021). Universidad inclusiva: acciones destinadas a favorecer la accesibilidad en el campus de UNICEN, sede Tandil (Buenos Aires, Argentina). *RAES*, 13(23), pp. 58-69.

Resumen

El objetivo de este artículo es exponer y debatir las acciones realizadas durante el periodo 2011-2018, por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, en pos de la accesibilidad de estudiantes con discapacidad en el campus de la ciudad de Tandil. El mismo, se desarrollará en base a una Tesis de Grado de la Licenciatura de Trabajo Social en el año 2019. Para la realización de dicha Tesis, se partió de dos postulados; por un lado, se tuvo en cuenta el acceso a la Educación Superior como bien público y social, responsabilidad del Estado y de las mismas Universidades. Por otro, la discapacidad comprendida como una construcción social, que no existe como tal hasta que la persona se encuentra con obstáculos en los espacios donde transita, llevando a una desigualdad de acceso y oportunidades (Angelino, 2009). A través de una investigación de carácter cualitativo, se recuperaron mediante análisis de documentos institucionales y entrevistas a funcionarios de la universidad, las acciones y actividades realizadas. Para ello, las mismas fueron separadas a modo de estrategia metodológica, de acuerdo a sus características, en Accesibilidad Física, Comunicacional y Académica. Se tuvo en cuenta como punto de partida, la creación de la Comisión Universitaria de Discapacidad y la participación en el Programa Nacional de Accesibilidad, como así también las acciones independientes que se realizaron desde cada Secretaría, hasta el año 2017. Cabe aclarar, que toda actividad y acción recuperada no constituye un hecho aislado, sino que es resultado de múltiples determinaciones históricas y sociales que las hicieron posibles.

Palabras Clave: accesibilidad/ estudiantes con discapacidad/ modelo social de la discapacidad/ políticas sociales/ educación inclusiva/ universidad/ educación superior.

Abstract

The aim of this article is to expose and debate UNICEN actions to guarantee the access to disabled students, at the campus located in Tandil (period 2011-2018). This study was developed based on a Thesis of Social Work Degree in 2019. This thesis was carried out based on two tenets; on the one hand, the access to Higher

¹ Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Education is considered as a social and public welfare, a State and Universities' responsibility. On the other hand, disability is understood as a social construction, and does not exist as such until the individual finds obstacles in the places where she/he transits, leading to an access and opportunities inequality (Angelino, 2009). Through qualitative research, the actions and activities carried out were obtained through the analysis of institutional documents and interviews with officials from the Universities. With that object, the activities were separated as a methodological strategy, according to their characteristics, in Physical, Communicational and Academic accessibility. As starting point the creation of "University commission on disability" (Comisión Universitaria de Discapacidad) and the participation in the "National Accessibility Program" (Programa Nacional de Accesibilidad) were taken into account, as well as the independent actions carried out by the different Secretaries, until 2017. To clarify, every obtained activity and action is not an isolated fact, but is the result of multiple historical and social determinations that made it possible.

Key words: accessibility/ disabled students/social model of disability/ social policies/ inclusive education/ university/ higher education.

Introducción

Hablar de inclusión en el contexto universitario, implica favorecer la accesibilidad en todas sus formas y la eliminación de barreras, incluyendo acciones que van más allá del ingreso a la Universidad, como garantizar la permanencia, y las posibilidades de empleo futuras al momento del egreso del estudiantado, favoreciendo de esta forma a la igualdad de oportunidades.

Según el Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2006) la Educación Superior ha demostrado ser el contexto educativo más excluyente de todos, especialmente para las personas con discapacidad. Retomando los aportes de Yupanqui et. al. (2014) a partir de los noventa comenzaron a aparecer evidencias sobre esta realidad educativa, y se hizo posible dar cuenta de la distancia existente entre lo que se espera de una educación superior accesible y lo que realmente ocurre en la práctica, en donde “a pesar de existir grandes avances legislativos, hay múltiples factores que limitan su cumplimiento” (Yupanqui et al, 2014:96).

El objetivo de la investigación, fue recuperar la trayectoria de la UNICEN en el abordaje de esta temática, teniendo en cuenta la legislación que lo respalda, la implicancia de los actores que la componen, y las acciones llevadas a cabo. La elección del tema, se comenzó a gestar a partir de las prácticas pre-profesionales², pertenecientes a la carrera de Trabajo Social en la universidad en cuestión, realizadas en una Escuela de Educación Especial. Allí se observó cómo los niños y las niñas, comienzan a tener talleres pre-laborales desde el nivel inicial, considerando en menor medida (o incluso no haciéndolo) la posibilidad de continuar con estudios superiores luego del egreso del nivel. A partir de esto, y del conocimiento del nuevo paradigma de la Educación Inclusiva, se comenzó a indagar acerca de la relación entre la discapacidad y Educación Superior. Este proceso se dio en el curso de los últimos dos años de la carrera (2016-2017), lo que permitió prestar atención y problematizar cual era la situación en el Campus Universitario, donde cursaba cotidianamente. Las personas con discapacidad que allí transitaban eran la minoría, o incluso no eran visibles.

Para el desarrollo de la tesis, se consideró necesario realizar dos procesos de investigación en paralelo, previo a la indagación situada.

Por un lado, se indagó acerca de cómo se comprende la discapacidad, las modificaciones e interpretaciones que ha ido adquiriendo a lo largo del tiempo. La investigación, se basó en el Modelo Social, ya que se centra en la modificación de los entornos y no en la rehabilitación de los individuo:

[...] sin negar la existencia de una base biológica, el Modelo Social considera que lo importante son las características que posee el entorno o el contexto que es lo que genera la discapacidad de la persona y no el modo de funcionamiento de la misma (Cotán Fernández, 2016: 198)

El hecho de que hayan existido distintos modelos para conceptualizarla e intervenir sobre ella, lleva a comprenderla en la esfera de las relaciones sociales y de producción, como una construcción social, lo que implica que “los significados construidos en torno a la discapacidad son fruto de disputas y/o consensos, y en este sentido, es una invención, una ficción y no algo dado, estático y natural” (Angelino, 2009: 134).

Por otro lado, la Educación Superior Accesible, se comprendió a partir de la conceptualización de la II Conferencia Mundial sobre Educación Superior realizada en 2009, como un bien público y social, responsabilidad de todas las partes interesadas, en particular de los gobiernos. En esta misma línea, en la ley modificatoria de la Ley de Educación Superior N° 24.521 (Ley Nacional N° 25.573) se expresa la responsabilidad que le compete al Estado en garantizar el acceso gratuito y de calidad a la educación superior;

²El recorte de tiempo y lugar, se realizó en base al lugar y al momento de finalización de la cursada en la Lic. en Trabajo Social. Las prácticas pre profesionales se dan el marco de la materia: Seminario Permanente sobre Procesos de Intervención IV y V, realizadas durante los últimos dos años de la carrera Licenciatura en Trabajo Social.

y específicamente en el inciso 2.d. al establecimiento de las medidas necesarias para equiparar las oportunidades y posibilidades a los estudiantes con discapacidad.

La Educación Superior, se considera como un derecho de las personas con discapacidad según el Artículo 24, de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. En su inciso 5 específicamente plantea:

Los Estados Partes asegurarán 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 (CIDPCD; Art. 24.5).

Partiendo de dichos análisis, se considera que garantizar el acceso a la educación superior es responsabilidad tanto del Estado, como también de la institución competente. Ambas partes, tienen el deber de suprimir las barreras que impidan a los estudiantes con discapacidad su plena participación en el ámbito de educación superior, y generar los ajustes razonables para tal fin.

A continuación se presentará en primer lugar la metodología utilizada para el desarrollo de la investigación. En segundo lugar, se expondrá brevemente la situación del sistema universitario actual y las organizaciones a nivel nacional. En un tercer momento, se hará una presentación respecto a la situación en la UNICEN, las intervenciones y las acciones implementadas de acuerdo a la accesibilidad física, comunicacional y académica. Por último, a modo de cierre, se darán a conocer los resultados preliminares y las consideraciones finales.

1. Diseño y metodología

La aproximación al objeto de investigación se llevó adelante a través de un abordaje cualitativo. En este sentido, se considera que la existencia de distintas tácticas varía según los fines y objetivos que tenga la investigación. Cada táctica constituye una forma de vincular ideas con pruebas empíricas para producir una representación de algún aspecto de la vida social. Se consideró la estrategia cualitativa como la más adecuada para este tipo de investigación, ya que, según Souza Minayo (2002), la misma aborda un nivel de realidad que no puede ser cuantificado

Para la recolección de la información, en primer lugar, se indagó a través de la lectura de autores nacionales e internacionales para conocer el estado del tema de investigación. Esto permitió la aproximación a las distintas concepciones que existen respecto de la temática. Se recurrió a artículos académicos de portales de internet como la biblioteca electrónica Scielo, páginas Web pertenecientes a la Universidad, libros de la Biblioteca Central de la UNICEN, así como también Tesis de Grado de la carrera de Trabajo Social, y de Maestría de otras unidades académicas, que facilitaron el conocimiento de autores a través de la consulta de la bibliografía y las diferentes modalidades de presentación de las producciones académicas. Las mayores dificultades se presentaron al momento de realizar una reconstrucción histórica acerca de este proceso en las universidades nacionales debido a que en nuestro país la importancia que tomó la temática fue reciente.

Con respecto al análisis institucional, la información se obtuvo a través de fuentes orales y escritas. Por un lado, a partir de entrevistas semi-estructuradas a representantes de las distintas áreas de la universidad, considerados actores relevantes pertenecientes a la Comisión Universitaria de Discapacidad³, como el coordinador; la secretaria Académica, una de las Trabajadores Sociales de la Secretaría de Bienestar y al

³ Durante 2011, se crea mediante Ordenanza Nro.3820/11 la Secretaría de Extensión, a fines del mismo año se aprueba su reglamento a través de la Resolución 1091/11, creando también la “Comisión Universitaria sobre Discapacidad” La integran un representante de cada facultad, elegido por resolución a criterio de las Unidades Académicas. En el caso del Campus, representantes de la Facultad de Ciencias Humanas, Ciencias Veterinarias, Ciencias Económicas y Ciencias Exactas. Por otro lado, también la componen actores del área de Obras, la Secretaría Académica, de Bienestar y la Biblioteca Central. (Entrevista coordinador de la Comisión de discapacidad, 2017).

Arquitecto responsable del área de Obras, elegidos/as debido a que conocen e intervienen sobre la temática. Por otro lado, el acceso a distintos documentos institucionales, como guías, relevamientos, informes, cursos, proyectos, permitió enriquecer la información recuperada a través de las entrevistas.

La elección metodológica de realizar un recorrido por las acciones de la Universidad en cuestión, y no centrarse en las experiencias de estudiantes con discapacidad, se dio por dos motivos. Por un lado, en la institución no se encontró una sistematización o precedente respecto a la temática; y por otro lado, porque se comprende que las modificaciones se deben realizar y centrar en los entornos, y no en los individuos. De igual forma, se considera como futura investigación dar voz a los estudiantes, docentes y no docentes con discapacidad, destinatarios de dichas acciones.

2. ¿Qué implica una Universidad Accesible?

De acuerdo con la Convención Internacional mencionada previamente, tanto la inclusión como la accesibilidad son derechos fundamentales de las personas con discapacidad, y condiciones sin las cuales no sería posible la plena igualdad de oportunidades. Derechos fundamentales, no solo en el ámbito de la educación, sino también indispensables para llevar a cabo una vida independiente y participar de forma activa en el desarrollo de la sociedad. Según Seda (2014) la accesibilidad es una categoría interdisciplinaria que se construyó junto al concepto de la discapacidad durante décadas.

Desde un informe elaborado por la Secretaría de Políticas Universitarias (2005), se identificaron tres factores que llevan a que las personas con discapacidad no transiten por el nivel superior. En primer lugar, el hecho de que un escaso número de personas con discapacidad accedan a la Educación Primaria y Secundaria, lleva a un grupo aún menor a transitar la Educación Superior. Esto no es algo que ocurre al azar, ya que existen circuitos pensados especialmente para las personas con discapacidad, en donde la educación superior no es tenida en cuenta a lo largo de su vida, o quienes logran acceder a la misma se encuentran con un sistema que no está preparado para recibirlos. En segundo lugar, los mayores obstáculos que se presentan en nuestro país están vinculados a cómo se percibe la discapacidad. Fajardo (2017) plantea que el desconocimiento sobre la temática por parte de los y las docentes, al no tener una formación de base, genera obstáculos al aprendizaje y prejuicios, que traen como consecuencia actitudes negativas hacia la inclusión de las personas con discapacidad.

A este planteo se le pueden sumar los aportes de Ezcurra (2011) acerca de la distancia que existe entre el alumno esperado y el alumno real. Esta brecha, por un lado refiere a un sistema institucional de expectativas y por otro a conocimientos y habilidades que se dan por supuestos.

Así, se trata sobre todo, aunque no sólo del capital cultural esperado, un factor primordial, un eje organizador de la enseñanza. Por otra parte, la noción alude a latencias institucionales, que aquí conceptualizamos como formaciones de sentido colectivas, implícitas y, además eficaces, es decir, que provocan efectos que condicionan la función docente. (Ezcurra, 2011: 54)

Esto genera que los y las estudiantes, con o sin discapacidad, deban adaptarse a un sistema de expectativas constituido previo a su ingreso. Si bien ha sido y es una problemática que afecta y atraviesa los distintos niveles educativos, Cruz Vadillo (2016), plantea que en sus inicios el tipo de sujeto que se esperaba que ingrese a la universidad poseía una serie de atributos en los cuales subyacía una idea de normalidad que a veces se hacía explícita. Sin embargo, “se reconoce que hace varias décadas aquella situación empezó a menguar, dando paso a la pluralidad y a la diversidad” (Cruz Vadillo, 2016:9). En tercer lugar, el hecho de que se espere un estándar de estudiante, conlleva a determinada constitución de los espacios, formas de enseñar, transmisión de la información, que se presentan como barreras para estudiantes con discapacidad, que quieran transitar la universidad. Esta idea de normalidad, se fue modificando a lo largo de los años, gracias a las reconfiguraciones sociales que apostaron al cambio, llevando a tener en cuenta la accesibilidad física, comunicacional y académica.

En el contexto mundial, durante la década de los noventa se comenzó a evidenciar un creciente interés internacional en los y las estudiantes con discapacidad y sus problemáticas vinculadas específicamente al acceso, la permanencia y el egreso de la educación superior, tanto en América Latina como en el Caribe. Las modificaciones y la existencia de legislación que respalde el derecho a la educación superior, sirven para dar cuenta cómo los actores que componen y transitan la universidad, influidos por el contexto, son los que a través de la organización y el diseño de objetivos en común, generan los cambios en pos de mejoras, avances y garantías de derechos.

En Argentina, existe una Comisión Interuniversitaria de discapacidad, la cual fue creada en 2003 y en la que participan más de 40 universidades nacionales. Además de organizar jornadas anuales, la misma presentó una propuesta a la reforma de la Ley de Educación Superior, y se creó un reglamento de la Comisión para poder establecer pautas de funcionamiento, objetivos, líneas de acción, etc. La Comisión a nivel nacional fue partícipe de la constitución de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos⁴. Las autoras latinoamericanas, Tejeda Cerda y Fernández Moreno (2016), destacan la importancia tanto de la Comisión Interuniversitaria Argentina y la Red Interuniversitaria ya que se conforman como:

[...] organismos sólidos que se han construido en el país y que han proyectado su trabajo hacia otros países sudamericanos, que, más allá de cumplir con los objetivos de difusión e intercambio de experiencias, han permitido al continente sudamericano replantear ideas acerca del diseño de políticas universitarias en el contexto de la discapacidad. (Tejeda Cerda y Fernández Moreno, 2016: 35)

Todos estos movimientos y organizaciones a nivel regional y nacional, llevan a que se comience a prestar atención a la temática desde el Estado, logrando la creación de programas que favorecieron la promoción de la accesibilidad en las universidades. Por un lado se diseñó el Programa Integral de Accesibilidad⁵, y dentro del mismo el PODES, el cual refiere específicamente a la garantía de la Accesibilidad Académica, siendo sus siglas: Políticas de Discapacidad para Estudiantes universitarios.

El análisis y recorrido histórico de estos procesos, permite comprender los antecedentes de la instalación de la temática en la UNICEN, la cual no se presenta como un hecho aislado, sino que es resultado de múltiples determinaciones sociales, políticas e históricas que la hicieron posible.

3. Acciones y estrategias implementadas por la UNICEN

El primer relevamiento⁶ que se realiza desde la Universidad para conocer cuántos eran los estudiantes con discapacidad que por allí transitaban, se realizó en el marco del programa PODES en el año 2012. El mismo habilitaba una página web para que los y las estudiantes con discapacidad pudieran completar sus datos, y una vez cerrado ese periodo de inscripción, el Ministerio enviaba la información a cada Universidad. El objetivo era conocer la discapacidad específica de cada estudiante, para poder otorgarle una Netbook “adaptada a sus necesidades”, o para realizar otro tipo de ajuste razonable que necesite. Se observó, que el enfoque se daba desde una perspectiva más bien individual, en la cual con apoyo de la universidad, cada estudiante se hacía cargo de su situación de acuerdo a su discapacidad.

Posteriormente, en el año 2016, se agregó al SIU Guaraní⁷ un apartado con opciones al momento de la inscripción y reinscripción, habilitando la posibilidad de mencionar si se cuenta con alguna discapacidad. A

⁴ Constituida en 2009, en Buenos Aires, junto con representantes de Colombia, Panamá, Brasil, Chile, Uruguay y México, y actualmente conformada por 250 universidades de la región.

⁵ El Programa Integral de Accesibilidad surge como respuesta al Plan Nacional de Accesibilidad promovido por la Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas discapacitadas (CONADIS). El mismo “toma como base las leyes y normativas nacionales que contemplan la eliminación de barreras y todas las declaraciones internacionales, que han manifestado la necesidad de reconocer que todas las personas, sin discriminación, gozan del derecho a recibir educación” (Pieroni, Cano, Murias, García Giménez, 2018:1).

⁶ Según la RAE: m. *Arg.*, *Bol.*, *Chile* y *Ur.* Estudio de un terreno para analizar sus características.

⁷ “El SIU-GUARANÍ es un sistema de gestión académica que registra y administra todas las actividades académicas de la Universidad y sus Facultades, desde que los y las estudiantes ingresan como aspirantes hasta que obtienen el diploma. Fue concebido para administrar la gestión de estudiantes en forma segura”. Recuperado de: <http://ffyl.uncuyo.edu.ar/que-es-y-para-que-sirve-el-siu-guaran>

partir de una entrevista con una de las Trabajadoras Sociales de la Secretaría de Bienestar, se supo que de este relevamiento se realizó solo una sistematización al año siguiente, que luego concluyó en entrevistas con los estudiantes para profundizar acerca de cada situación particular. Estas entrevistas se enfocaron principalmente en su situación socio económica (tenencia o no de obra social, Certificado único de Discapacidad, becas). La Trabajadora Social, aclaró que,

Todo lo que tenía que ver con los estudiantes, nosotros planteamos que nos íbamos hacer cargo e inclusive tenemos la lista de los estudiantes con discapacidad. Porque es secretaria de Bienestar Estudiantil, entonces tiene que ver con las necesidades de los estudiantes (Entrevista Trabajadora Social, Sec. de Bienestar, 2018).

Específicamente en el Campus Universitario de Tandil, en ese entonces se encontraban estudiando 34 personas con discapacidad, entre las cuales desde la Secretaría de Bienestar se planteó que algunos de esos estudiantes “se autodefinieron como discapacitados cuando en realidad no lo son”, refiriéndose a dificultades en la visión como lo son la miopía o el estigmatismo las cuales “no están consideradas como discapacidad, sino que son patologías”. (Entrevista Trabajadora Social, Sec. de Bienestar, 2018). Vallejos (2016) relata que la obsesión por los diagnósticos supone también centrar la mirada en la cuantificación de las deficiencias: importa cuánto es su pérdida auditiva, cuánto es su resto visual si es que lo tiene, buscando un porcentaje que diga objetivamente la medida de la discapacidad de un sujeto, y entonces se pregunta: “¿Qué significa tener un 100% de discapacidad?”. En este aspecto, se percibe un posicionamiento desde el Modelo Médico respecto a cómo se comprende la discapacidad, legitimándose la misma a través de un diagnóstico médico y la presencia o no de una certificación específica.

A fines del 2017, se dio un tercer relevamiento en el marco del programa PODES, el cual consistía a entrevistas estructuradas a estudiantes, graduados, docentes y no docentes. No se logró hacer una sistematización del mismo, y fue la última actividad realizada desde el programa previo a su cierre definitivo en el 2018.

A través de la investigación, se observó que más allá de la existencia de una Comisión de Discapacidad a nivel universitario, la misma no centraliza la problemática de la discapacidad, no posee un programa anual específico con presupuesto detallado o acciones a realizar durante el año lectivo. Esto hace que no se considere a la misma como actor referente e imprescindible al momento de garantizar una universidad accesible. Durante el año 2018, según fuentes consultadas, no se han registrado reuniones entre los miembros de la Comisión, pero si su participación y acompañamiento en situaciones específicas referidas a estudiantes con discapacidad.

El hecho de que esto ocurra solamente a partir de la implementación de programas o políticas que se desprenden del Estado, o a través de acciones individuales o resultantes de distintas Secretarías, no refleja que la UNICEN no tenga en cuenta la temática, sino que no está lo suficientemente presente como para lograr una completa institucionalización de la misma. Entendiendo a la misma como un “proceso mediante el cual un espacio se consolida y es reconocido por otros, siendo acorde con el marco legal vigente, que responde a un fenómeno social y que permanece en funcionamiento independientemente de los cambios de gestión” (Pieroni et al, 2018).

4.1. Conceptos claves: accesibilidad física, comunicacional y académica.⁸

La investigación se realizó en base a tres conceptualizaciones a modo de estrategia metodológica: Accesibilidad física, comunicacional y académica.

En primer lugar, se partió de indagar sobre las acciones que se dieron en pos de garantizar la accesibilidad física. La misma, según Alejandro Palermo (2017) implica la supresión de aquellos obstáculos que impiden o

⁸ La separación estratégica a nivel metodológico, se realizó en base a los tres componentes del Programa Integral de Accesibilidad, el cual ordenaba las acciones a implementar en base a los tres tipos de accesibilidad. Por otro lado, son conceptos utilizados por autores como Juan Antonio Seda en su libro “Universidad y Discapacidad” (2014) o Alejandra Grzona en investigaciones como “Estrategias de accesibilidad académica para los estudiantes con discapacidad en la UNCUIYO (Grzona y otros, SeCTyP, 2013-2016).

dificultan a una persona el libre desplazamiento, acceso y utilización de lugares y/o servicios públicos. La dificultad que se plantea desde esta Secretaría, a partir de la entrevista al arquitecto representante de la misma, es la gran cantidad de desniveles que posee el Campus Tandil, en comparación a los campus pertenecientes a las ciudades de Olavarría o Azul. Esto, sumado a su extensión, implica mayor tiempo para la concreción de obras y mayor presupuesto para llevar a cabo las mismas.

Aun así, en los últimos 10 años las modificaciones en cuanto a Accesibilidad Física, se ha logrado un gran avance. Por un lado, esto se dio en mayor medida por la creación y participación en el Programa Integral de Accesibilidad, mencionado anteriormente, el cual a través de las contraprestaciones también permitió revisar y mejorar aspectos referidos a accesibilidad en la Universidad. Por otro lado, el compromiso de los responsables respecto a la realización de capacitaciones y la recepción de demandas, llevó también a considerar la accesibilidad y la supresión de barreras en la construcción de nuevos edificios y en el diseño de nuevos proyectos: “Hoy el gran cambio que se ha hecho es que no se duda, antes era no, ¿qué se va a poner una rampa? hoy es una locura poner escalera, o si pones un escalón pones una rampa al lado, en eso la universidad ha mejorado mucho.” (Entrevista arquitecto, área de obras, 2018)

Un ejemplo clave del mismo es la creación de la Biblioteca Central, en donde además de estar resueltas desde su construcción, distintas cuestiones de accesibilidad (estacionamientos, baños, rampas, ascensor), también se tiene en cuenta la señalética, una de las claves para garantizar la Accesibilidad Comunicacional.

En segundo lugar, se analizaron qué estrategias se implementaron alrededor de la Accesibilidad Comunicacional. Partiendo del postulado que entiende a la comunicación como derecho humano fundamental (según el Art. 19 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos), las acciones que garantizan el acceso se basan principalmente en la supresión de barreras y en la implementación de canales de comunicación alternativos al lenguaje oral o escrito tradicional. Por lo tanto se tuvieron en cuenta: página web accesible, lenguaje braille, lenguaje de señas, audio-libros, señalética en el campus, entre otros.

Se observó la importancia de las nuevas tecnologías, que permitieron facilitar el acceso a los textos de forma digital con la ayuda de distintos software, diseñados e implementados por actores de la comunidad universitaria, por ejemplo la Biblioteca Central cuenta en sus computadoras, con un software llamado NVDA (Non Visual Desktop Access). El mismo, es un lector de pantalla que se utiliza por las personas con discapacidad visual para poder acceder a los materiales digitalizados. De ahí deviene la importancia de contar con material digitalizado en buena forma, y formatos accesibles a este tipo de software.

La instalación de aros magnéticos⁹ en espacios comunes como el Aula Magna del rectorado y el comedor universitario, así como también un micrófono y una pantalla; la posibilidad de utilizar las netbooks en espacios áulicos y un proyecto específico destinado a la señalización de las áreas comunes en el campus permite destacar, como acciones realizadas sobre el entorno favorecen el paso de los y las estudiantes.

El apoyo de los programas estatales fue un antes y un después para la UNICEN al momento de implementar acciones y prestar atención a la temática desde una perspectiva más amplia, a través de hacerse cargo de las modificaciones y eliminación de barreras necesarias para las personas con discapacidad que transiten esos espacios.

Los dos tipos de Accesibilidad desarrollados hasta aquí presentan como principal obstáculo la falta de presupuesto para la creación de obras e implementación de nuevas tecnologías. Aunque aún más complejo resultan los cambios en las concepciones y formas de abordar a la discapacidad, como veremos a continuación desde los docentes y no docentes que forman parte de la universidad.

⁹El sistema funciona cuando un conjunto de micrófonos capta el sonido del escenario y lo transmite hasta un amplificador especial, que convierte las señales sonoras en ondas magnéticas. Estas ondas en lugar de salir por un parlante, son conducidas hacia un cable que rodea todo el perímetro de la sala -el aro magnético propiamente dicho-, que permite oír sin ningún ruido de fondo perturbador y a un volumen normal. Desde allí se emiten las señales que son captadas por los audífonos de los hipoacúsicos. El único requisito es que éstos sean usuarios de audífono con bobina telefónica o inductiva. Este sistema no perjudica la audición de personas que no son hipoacúsicas, ni la acústica del salón. Recuperado de: <http://extension.unicen.edu.ar/la-uniceninstalo-aros-auditivos-magneticos/>

En lo que respecta a la Accesibilidad Académica, según Grzona y Moreno (2017), implica políticas de admisión y seguimiento, capacitaciones, formación e información, servicios específicos de orientación y acompañamiento, actividades o cursos de orientación, apoyo a la función docente; modificaciones en el formato de los exámenes y actividades prácticas, adaptación, alternativas y flexibilización en los tiempos, tutorías pares, entre otros.

Las acciones realizadas y estrategias implementadas para garantizar este tipo de accesibilidad, se correspondieron en gran medida al programa PODES. El mismo fue lo que movilizó a la universidad a generar actividades destinadas a los docentes, estudiantes y no docentes, para que poder revisar sus prácticas académicas en el cotidiano universitario. En cuanto a formar e informar a los diferentes claustros sobre el acceso a los y las estudiantes con discapacidad y sus derechos, se realizó una jornada de tres encuentros con distintos profesionales especialistas en la temática.

En estas charlas, lo que se propuso fue repensar y desnaturalizar los conceptos de la discapacidad que tenemos incorporados desde el sentido común, así como también las prácticas sociales y cotidianas. Se plantearon las diferencias entre la perspectiva médica y la social de la discapacidad, y cómo las mismas influyen en las políticas universitarias

En las tres actividades se observó una baja concurrencia de los distintos claustros. Esto puede denotar o una falta de interés y desconocimiento en la temática que no se está intentando saldar, o que por parte de las Secretarías no se realizó la difusión pertinente de las mismas. Otra posible causa, es la baja presencia de personas con discapacidad en las distintas unidades académicas, lo que lleva a que los profesores o los mismos estudiantes no se interioricen en la temática porque no lo consideren necesario.

Desde la Universidad, se debería tener un posicionamiento determinado, y medios por los cuales difundir la temática de manera accesible para todos los claustros. Una posibilidad, es incorporar dicho posicionamiento, dentro del Estatuto Universitario¹⁰, para que sea difundido y respalde cada una de las intervenciones de la misma manera.

Se considera de suma importancia aclarar que, más allá de que se haya expuesto la información a través de los distintos tipos de Accesibilidad, las tres poseen una relación dialéctica. Para lograr una completa Accesibilidad Física, es necesario contar con señalética y reconocimiento de espacios a través de la Accesibilidad Comunicacional, y en el mismo sentido, promover la Accesibilidad Académica a través de la formación de los actores universitarios. Ninguno de estas modificaciones podrían llevarse a cabo, si no se tiene conocimiento del acceso a la educación superior como un derecho reconocido a nivel internacional y a la discapacidad como una construcción social, que no genera desigualdad de oportunidades en la medida que se generen entornos accesibles.

4. Resultados preliminares

En términos generales, la universidad reconoce la problemática, y ha intervenido en pos de promover e intentar garantizar la Educación Superior Inclusiva como un derecho. Se observa en el momento que extiende la formación para sensibilizar sobre la temática, participa de los programas estatales, tiene en cuenta los objetivos de la convención, y responde a la legislación en general (aunque como se mencionó anteriormente aún no ha presentado modificaciones en su propio estatuto).

Respecto a la accesibilidad física, las mayores modificaciones realizadas fueron a partir de la participación en programas estatales que incluían también capacitaciones específicas a los responsables de obras. Esto permitió

¹⁰El mismo no ha tenido modificaciones desde su creación, por lo tanto no hace referencia ni a la garantía de la igualdad de oportunidades, a las condiciones de equidad ni a la eliminación de barreras que posibiliten el pleno acceso, así como tampoco a la Educación Inclusiva.

tener en cuenta no solo derribar barreras existentes, sino también tener en cuenta la accesibilidad al momento de proyectar, diseñar y llevar a cabo nuevas edificaciones, como por ejemplo la Biblioteca Central.

En relación a garantizar la accesibilidad comunicacional, más allá que no se observan demasiadas acciones específicas o un proyecto destinado a la misma (a diferencia de la accesibilidad física), se destaca la iniciativa y las posibilidades de trabajo en acciones aisladas. Se consideran de suma importancia las nuevas tecnologías, y el uso de las mismas que permiten por ejemplo facilitar el acceso a formas alternativas de comunicación.

Por último, las acciones destinadas a la accesibilidad académica, también se dieron en el marco del programa PODES, con la exposición de distintos especialistas en el tema, así como también a través de la concreción de cursos para docentes y no docentes. Como se observó a lo largo de la investigación, este tipo de accesibilidad es la más difícil de lograr en totalidad, ya que implica modificaciones en las prácticas docentes, quienes en su mayoría no poseen formación de base respecto a la temática, sumado a que no contar con estudiantes con discapacidad durante sus cursadas, lleva a no tener la necesidad inmediata de involucrarse con el tema por completo.

La importancia de destacar fortalezas y debilidades que presenta la Universidad, tiene el propósito de invitar a una discusión más profunda, para revisar las prácticas llevadas a cabo y lograr contribuir a una Universidad Accesible. Lo que se pudo observar a partir de la investigación fue que la UNICEN presenta una coexistencia de modelos para comprender la discapacidad. Por un lado, se la llega a comprender desde una de sus dimensiones, la médico-biológica, al momento que las opciones dentro del SIU Guaraní se ven el apartado de salud (centrándose en qué tipo y grado de discapacidad). En este punto retomando la perspectiva planteada por Indiana Vallejos (2009), este déficit “se constituye como una falta medible, objetiva, que es posible de ser establecida a partir de la comparación entre lo que es y lo que debería ser; una evaluación de la normalidad” (Vallejos, 2009:206). Por otro lado, el Modelo Social es visible al momento que en la secretaria de Bienestar indaga con los propios estudiantes acerca de las modificaciones posibles en la universidad que le faciliten a ellos y ellas su trayectoria, así como también cuando las intervenciones están destinadas a los distintos claustros a través de charlas informativas de la temática, a docentes a través de capacitaciones y al realizar modificaciones en el entorno en general.

Es decir, se reconoce que más allá de la discapacidad como “déficit” que se identifica por parte de los representantes de la Universidad, también consideran como propia la responsabilidad de la misma generar modificaciones en los entornos para el acompañamiento de estos estudiantes.

La creación de la Comisión Universitaria, fue un gran avance en cuanto a la instalación de la temática, favorecida por el apoyo de la Comisión Interuniversitaria Nacional. En las distintas secretarías a las que se ha podido acceder, se demuestra una gran intención y preocupación por la problemática, aunque continúa siendo un obstáculo la falta de información y formación, lo que se traduce en intervenciones de corte individual que quedan libradas a la buena voluntad de los actores involucrados en esas situaciones.

En el mismo sentido, también se observan dificultades de articulación entre las secretarías y la Comisión, quienes podrían obtener mejores resultados si se trabajara en conjunto, con acciones acordadas de manera transversal. Siguiendo la misma línea, también sería interesante y de suma importancia que se genere un espacio para la representación del claustro estudiantil dentro de la Comisión, y por lo tanto la participación de los mismos en la toma de decisiones respecto a los temas que los competen.

No se debe perder de vista, el importante rol del Estado al implementar programas que fomenten y garanticen esta accesibilidad permitiendo la concreción de relevamientos, talleres y capacitaciones, así como también tener en cuenta las demandas colectivas a través de la organización y lucha de sujetos involucrados en la temática que lo hicieron posible.

En relación a lo mencionado anteriormente, se debe considerar que un Estado ausente también influye en las acciones que decidan llevarse a cabo. El recorte en el presupuesto en la educación pública en general durante el 2018, que afecta en la misma línea a las Universidades, y en particular al destinado a los estudiantes, hizo que las acciones comiencen a decrecer. Al respecto desde la Secretaría de Bienestar, se resaltaron las

dificultades que se presentan en este contexto, en donde las partidas se recortan en primer lugar por las minorías, con la implementación de políticas focalizadas, pero agregando que de igual forma la Universidad no cuenta con un presupuesto específico destinado exclusivamente a favorecer la accesibilidad

5. Consideraciones finales

Tener en cuenta a los y las estudiantes con discapacidad, implica reconocer su acceso a la educación desde una perspectiva de derechos, teniendo en cuenta la legislación y el compromiso que le compete a la institución universitaria. En este punto, se debe tener en cuenta el grado de responsabilidad que adoptaron las secretarías competentes y los distintos actores institucionales de la comunidad universitaria.

Se reconoce que este no es un camino acabado, sino que recién comienza, ya que se evidencia el compromiso institucional con la temática y con los lineamientos que se proponen a nivel nacional y regional. Las mayores transformaciones se dan a largo plazo, por lo tanto se considera imprescindible que se continúe trabajando en pos de una Educación Superior Accesible y de calidad para todos los que quieran formar parte de ella.

Se espera, sensibilizar respecto a la temática en la propia comunidad universitaria, y que sus resultados sean de utilidad para llevar a cabo nuevas investigaciones en distintos contextos.

Referencias bibliográficas

Angelino, M. A. (2009) La discapacidad no existe, es una invención. De quienes fuimos (somos) siendo en el trabajo y la producción. En Rossato, A. y Angelino, M. A. (Comp.) (2009) *Discapacidad e Ideología de la Normalidad. Desnaturalizar el déficit*. (pp. 43-54). Noveduc.

Cotán Fernández, A. (2016) ¿Un entorno que discapacita? Principales barreras de transporte e infraestructura identificadas en la historia de vida de Rafa. *Revista Extramurs*. 3(6),195-214. Recuperado de: <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/kult-ur/article/view/2242>

Cruz Vadillo, R. (2016) Discapacidad y Educación Superior: ¿Una cuestión de derechos o de buenas voluntades? *Revista de Investigación Educativa*, 23, 1-23. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1870-53082016000200002&lng=es&nrm=iso

Ezcurra, A.M. (2011) *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. IEC, UNGS. (pp. 45-60)

Fajardo, M.S. (2017). La Educación Superior Inclusiva en Algunos Países de Latinoamérica: Avances, Obstáculos y Retos. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11 (1), 171-196. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v11n1/art11.pdf>

Grzona, A. y Moreno N.M (2017) *Las prácticas educativas accesibles ara una universidad inclusiva*. Facultad de Educación. Universidad Nacional de Cuyo.

IESALC (Instituto internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe). (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. Editorial Metrópolis.

Ley 25.573 de 2002 (2002, 11 de abril). Modificación de la Ley N° 24.521. Congreso de la Nación Argentina.

ONU (2006) Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD). Ratificada por Ley N° 26.378. en la Rep. Argentina el 6 de junio de 2008

Palermo, A. (2017). *Curso: Comprensión social, legal y pedagógica de estudiantes con discapacidad. Modulo 2: "Abordaje legal de los derechos de las personas con discapacidad"*. Proyecto de Accesibilidad Académica, UNICEN.

Pieroni, N., Cano, S., Murias, M. y García Giménez, P. (2018). *Institucionalizar la discapacidad, ¿Garantiza la accesibilidad en la Universidad Nacional de Rosario?* Secretaria de Extensión Universitaria. UNR (Universidad Nacional de Rosario). Recuperado de: http://extension.unicen.edu.ar/jem/subir/uploads/2018_409.pdf

Seda, J.A. (2014). *Discapacidad y Universidad*. EUDEBA.

Souza Minayo, M.C. (2002). *Investigacion Social. Teoria, método y creatividad*. Lugar Editorial S.A.

Tejeda Cerda, P. y Fernández Moreno, A. (2016). Políticas de educación superior en países del Cono Sur. *Revista Fac. Med*, 63(1), 33-40. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/view/49329/53139>

Vallejos, I. (2009) La discapacidad diagnosticada y la certificación del reconocimiento. En: Rossato, A. y Angelino, M. A. (Comp.) *Discapacidad e Ideología de la Normalidad. Desnaturalizar el déficit*. (pp. 187-213). Noveduc.

Yupanqui Concha, A.; Aranda Farías, C.; Vásquez Oyarzun, C.; Verdugo Huenumán, W. (2014) Educación inclusiva y discapacidad: su incorporación en la formación profesional de la educación superior. *Revista Educación Superior*, 43(171), 93 a 115. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v43n171/v43n171a5.pdf>

Fecha de presentación: 9/2/2021

Fecha de aprobación: 22/4/2021

CARACTERIZACIÓN DE LOS COMPONENTES DE POLÍTICAS Y PROGRAMAS DE INCLUSIÓN EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. CASO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TAMAULIPAS, MÉXICO

Characterization of the components of inclusion policies and programs in Higher Education Institutions. Case of the Autonomous University of Tamaulipas, México.

Teresa de Jesús Guzmán Acuña, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.
tjguzman@uat.edu.mx

Josefina Guzmán Acuña, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.
jguzman@docentes.uat.edu.mx

Juan Antonio Centeno Quevedo, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.
jcenteno@uat.edu.mx

Guzmán Acuña, T., Guzmán Acuña, J. y Centeno Quevedo, J. A. (2021). Caracterización de los componentes de políticas y programas de inclusión en las instituciones de educación superior. Caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. *RAES*, 13(23), pp. 70-83.

Resumen

El derecho a la educación y el enfoque de educación inclusiva es hoy en día una obligación por parte del estado. Las personas deben tener libre acceso a la educación de manera equitativa, como un medio para generar bienestar y desarrollo en las sociedades modernas. En este contexto, se ha realizado este estudio de caso, que pretende mediante una investigación documental, caracterizar en un primer momento, las mejores prácticas de diversas Instituciones de Educación Superior en materia de inclusión. El objetivo es integrar los componentes comunes de diversas políticas públicas o programas institucionales, y contribuir así a la construcción de un modelo integral para el desarrollo de políticas públicas transversales en materia de inclusión en la educación. En un segundo momento se mostrará la estrategia institucional de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) como estudio de caso, caracterizando la forma en la cual, la inclusión se procura en esta institución de Educación Superior, así como la manera en la cual se articula institucionalmente para contribuir a una oferta educativa inclusiva. Las estrategias institucionales para la atención de situaciones de desigualdad al interior de la UAT son abordadas estructuralmente desde el Plan de Desarrollo Institucional UAT 2018-2021, así como en diversas acciones implementadas por diversas Dependencias Académicas con la finalidad específica de ofrecer una cobertura con equidad a los estudiantes de educación superior.

Palabras Clave: Inclusión/ Discapacidad/ Educación Superior/ Políticas públicas/ educación inclusiva/ desigualdad.

Abstract

The right to education and the inclusive education approach is nowadays an obligation of the state. People must have free access to education in an equitable manner, to generate welfare and development in modern societies. In this context, this case study has been carried out, which aims, through documentary research, to characterize at first, the best practices of various Higher Education Institutions in terms of inclusion. The objective is to integrate the common components of various public policies or institutional programs, and thus contribute to the construction of a comprehensive model for the development of cross-cutting public policies on inclusion in education. Secondly, the institutional strategy of the Autonomous University of Tamaulipas (UAT) will be shown as a case study, characterizing the way in which inclusion is pursued in this institution of Higher Education, as well as the way in which it is institutionally articulated to contribute to an inclusive educational offer. Institutional strategies to address situations of inequality within the UAT are addressed structurally from the Institutional Development Plan UAT 2018-2021, as well as in various actions implemented by various academic departments with the specific purpose of providing coverage with equity to higher education students.

Key words: Inclusion/ Disability/ Higher Education/ Public policies/ inclusive education/ inequality.

1.- Planteamiento del problema o tema objeto de estudio

El derecho a la educación y el enfoque de educación inclusiva es hoy en día una obligación por parte del estado. La sociedad mexicana está constituida por una diversidad de culturas y otras formas de jerarquización social, lo que representa un escenario para la presencia de manifestaciones de exclusión.

Los derechos fundamentales deben ser universales; esto es que todas las personas tengan el libre acceso a ellos de manera equitativa, uno de ellos que es el tema que nos ocupa es la educación, como un medio para generar bienestar y desarrollo en las sociedades modernas. Pero para que la educación como sistema sea efectiva, debe también contar con un componente de universalidad.

Como resultado de esta necesidad se ha desarrollado este caso de estudio, que pretende caracterizar la forma en la cual, la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) contribuye a la inclusión en la educación. Este caso de estudio muestra las estrategias institucionales para la prevención de estas situaciones de desigualdad al interior de la institución educativa y como son abordadas estructuralmente desde el Plan de Desarrollo Institucional UAT 2018-2021 (UAT, 2018).

2.- Antecedentes y Fundamentación Teórica

En el tema de inclusión en educación, la UNESCO propone la lucha por una “educación inclusiva y de calidad, tomando como base el derecho de todos y todas a recibir una educación que promueva el aprendizaje durante toda la vida” (UNESCO, 2005a, p. 30).

De acuerdo con UNESCO (2005a), un sistema educativo es de calidad cuando presta atención a los grupos marginados y vulnerables y procura desarrollar su potencial. Es necesario entonces terminar con todas las modalidades de discriminación, fomentar la cohesión social y una educación integradora a través de políticas públicas y la difusión de buenas prácticas.

En México el acceso universal a la educación es un principio establecido en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM], 1917), sin embargo este derecho en la práctica no es del todo implementado ya que aún se registran hechos de desigualdad o discriminación en las Instituciones de Educación Superior. Para contrarrestar esta realidad, las Universidades Públicas Estatales (UPES) han implementado a lo largo del tiempo diversas políticas públicas como un esfuerzo institucional para combatir estos fenómenos.

Marco Normativo Internacional

En el esfuerzo por contribuir a la inclusión, se hay generado una serie de normatividades a nivel internacional que han considerado la educación desde una perspectiva incluyente entre las que se encuentran:

- La Declaración Universal de los Derechos Humanos, en donde se proclama que “Toda persona tiene derecho a la educación” así como la necesidad de promover los derechos y libertades a través de la educación y la enseñanza (ONU, 1948).
- La Convención Relativa a la Lucha Contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, que es el primer documento en el que se fomenta la igualdad de oportunidades con relación al acceso a una educación de calidad y gratuita (UNESCO, 1960).
- El informe Warnock, que establece la educación como un derecho universal y establece como prioridad programas de formación del profesorado y educación a niños y jóvenes con necesidades especiales (Comisión de Educación Británica, 1978).

- Declaración Mundial sobre una Educación para Todos en el marco de la Conferencia mundial “Educación Para Todos”, en donde se firman y se establecen acuerdos sobre la universalidad de la educación (UNESCO, 1990).
- Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas afirma el principio de la igualdad de oportunidades de educación en todos los niveles para los niños, niñas, jóvenes y personas adultas con discapacidad, y especifica que debe ocurrir “en entornos integrados” (ONU, 1993).
- Declaración de Salamanca, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas especiales: acceso y calidad”, en donde se promueve que las escuelas atiendan a todos los niños sin importar sus diversas condiciones (UNESCO, 1994).
- La Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas Portadoras de Deficiencia, conocida también como Declaración de Guatemala, en donde se reconoce que todas las personas tienen el mismo derecho a la vida y al bienestar, a la educación y al trabajo, a vivir independientemente y a la participación en todos los aspectos de la sociedad (OEA, 1999).
- Convención sobre la protección y la promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, en donde se destaca la dignidad por igual y el respeto a todas las culturas (UNESCO, 2005b).
- Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad, en donde se garantiza el acceso a la educación a personas con discapacidad con una enseñanza de calidad, gratuita y obligatoria (ONU, 2006).
- Agenda 2030, Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación de Calidad que reconoce que cuando las personas acceden a una educación de calidad, pueden escapar del ciclo de la pobreza, la educación contribuye a reducir las desigualdades y a lograr la igualdad de género (UNESCO, 2015).
- Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. (UNESCO, 2016).

Marco Normativo Nacional

En México también se cuenta con un marco normativo que articula los programas e instituciones capaces de lograr la inclusión en la educación en todos los niveles, que se desarrolla a continuación:

- La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), establece las garantías individuales, particularmente la prohibición de la discriminación (artículo 1º), derecho a la educación (artículo 3º) y a la igualdad entre hombres y mujeres (Artículo 4º); de esta ley superior, se derivan diversas leyes y reglamentos (CPEUM, 1917).
- Ley General de Educación, que establece que todo individuo tiene derecho a recibir educación y las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, de acuerdo con las disposiciones generales aplicables (LGE, 2019).
- Plan Nacional de Desarrollo, en el precepto “No dejar a nadie atrás, no dejar a nadie fuera” se rechaza toda forma de discriminación por características físicas, posición social, escolaridad, religión, idioma, cultura, lugar de origen, preferencia política e ideológica, identidad de género, orientación y preferencia sexual (PND, 2019-2024).
- Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, que busca prevenir y eliminar todas las formas de discriminación que se ejerzan contra cualquier persona (LFPED, 2003).

- El Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) es un órgano del Estado creado en 2003 por esta misma Ley. Es la institución rectora para promover políticas y medidas tendientes a contribuir al desarrollo cultural y social, y avanzar en la inclusión social y garantizar el derecho a la igualdad (CONAPRED, 2003).
- Ley General para la Inclusión de las personas con discapacidad, que reconoce a las personas con discapacidad sus derechos humanos y mandata el establecimiento de las políticas públicas necesarias para su ejercicio (LGIPD, 2011).
- La Ley General de Educación Superior, aprobada por el senado el 10 de diciembre de 2020 en donde las autoridades educativas concurrirán para garantizar la prestación del servicio educativo superior en todo el territorio nacional y su gratuidad, considerando la perspectiva de derechos humanos y de igualdad de género, con especial atención a la inclusión de los pueblos indígenas, las personas afro mexicanas y los grupos sociales más desfavorecidos (LGES, 2021).
- Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa; este programa propicia el desarrollo de condiciones, la canalización de recursos para la transformación de las prácticas escolares y el fortalecimiento de los servicios de educación indígena, migrante y especial, que brindan atención educativa a niñas, niños, y jóvenes en contexto de vulnerabilidad, contribuyendo a que dicha población cuente con mejores oportunidades y herramientas que les permita el acceso a una educación integral, equitativa e inclusiva (SEP, 2019).

La educación superior es uno de los principales derechos establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que en su artículo 3° especifica claramente que toda persona tiene derecho a la educación; también se menciona que la educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, lo que genera un punto mínimo de partida para definir las características mínimas que debe tener la educación en México (CPEUM, 1917).

Sin embargo, de manera particular, respecto a la educación superior, la misma Constitución establece en su artículo 3° fracción X:

La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado. Las autoridades federales y locales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad, en términos que la ley señale. Asimismo, proporcionarán medios de acceso a este tipo educativo para las personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas (CPEUM, 1917).

De lo anterior es fácil entender que la Constitución prohíbe la exclusión y la discriminación en cualquiera de sus formas, al interior de las Universidades Públicas Estatales (UPES), sin embargo, existen situaciones que demuestran que este es un problema aún existente en las instituciones.

La educación superior juega un papel fundamental en el desarrollo y bienestar de las personas, en los estudios realizados por la OCDE se encontró que las personas con educación superior tienen 10% más de posibilidades de ser empleados, ganan 56% más que quienes solo terminaron la educación media superior y tienen menos probabilidades de sufrir depresión (OCDE, 2017).

En Tamaulipas, miles de jóvenes ingresan a la educación superior cada año, en la búsqueda de mejoramiento de sus capacidades y de oportunidades para desarrollarse en un mundo competitivo y global. Hay que señalar que no todos los jóvenes logran llegar al nivel superior por lo que siguen siendo privilegiados quienes logran terminar sus estudios superiores.

Al respecto Casillas, Chain y Jácome (2007) señalan que en México, la educación superior es una oportunidad rara, puesto que no está disponible para toda la población, debido a los rasgos de profunda desigualdad social que enfrenta el país.

La discapacidad es un término genérico que engloba deficiencias, limitaciones de actividad y restricciones para la participación. Según el censo de población de 2010, INEGI, la prevalencia de estas patologías es del 5.1% a nivel nacional y a nivel estatal es del 4.0%, consecuencia de las 5'739,270 personas en el país y las

130,765 personas con alguna discapacidad en Tamaulipas. La prevalencia por cada cien habitantes más elevada corresponde a caminar o moverse con 2.11 y ver con 1.21, los demás tipos de discapacidad tienen prevalencias menores a 0.39. Del total de discapacidad registrada, la mayor frecuencia corresponde a caminar o moverse, con el 43.76%, en segundo lugar a ver con 25.13%, mental el 8.07%, escuchar 7.78%, hablar o comunicarse el 7.55% y el resto de causas con porcentajes menores (INEGI, 2010).

Para lograr una educación libre de exclusión y discriminación se requiere la aplicación sostenida de estrategias que fomenten la equidad en el acceso, permanencia y egreso a la educación superior, que juega un papel fundamental en la transformación de la sociedad. Las UPES mexicanas deben tomar las acciones necesarias para ofrecer educación superior sin exclusión y garantizar una inclusión efectiva de los sectores más desfavorecidos a una educación de calidad.

Las políticas públicas sobre Educación Inclusiva tienen la responsabilidad ética de analizar las dimensiones comunes y transversales e identificar los grupos minoritarios que se ven afectados por cambios en las tecnologías, prácticas y contextos y que derivan en situaciones de exclusión o discriminación.

Surge entonces la necesidad de realizar estudios que permitan comprender y explicar estos fenómenos sociales; es fundamental identificar los componentes y factores comunes que explican la manifestación de desigualdad y discriminación.

Conceptos básicos

En un primer momento, es necesario definir lo que se entiende como mejores prácticas; para esto, se adapta la definición del Instituto Mexicano para las Mejores Prácticas Corporativas (IMMPC, 2021) y se definen buenas prácticas como todas aquellas metodologías, sistemas, herramientas y técnicas que permiten obtener resultados sobresalientes, buenos resultados o que permiten cubrir adecuadamente las necesidades de una institución de educación superior.

Para el desarrollo este estudio, también es necesario establecer lo que se entiende por educación inclusiva, pero hemos encontrado que no necesariamente significa lo mismo para diversas organizaciones.

El Centro de Estudios de Educación Inclusiva (CSIE por sus siglas en inglés) con sede en Reino Unido, define la educación inclusiva como:

Posibilitar a todos los estudiantes a participar de lleno en la vida y el trabajo dentro de las comunidades, sin importar sus necesidades. Es el proceso de mayor participación de los alumnos en el colegio y la reducción de la exclusión de las culturas, el currículo y la comunidad de los colegios locales. (CSIE, 2019, s/p).

La UNESCO respecto a este concepto explica que:

La educación inclusiva es una aproximación de desarrollo a partir de la búsqueda de atender las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos con especial énfasis en aquellos que son vulnerables a la marginalización y la exclusión (UNESCO, citado en CSIE, 2019, s/p).

Para la Secretaría de Educación Pública:

La educación inclusiva garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos; que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las prácticas (SEP, 2015, p.18).

Como puede notarse, la variedad de definiciones hace complejo el definir de una sola vez el concepto de educación inclusiva, sin embargo si se pueden encontrar aspectos fundamentales que son comunes, quizás el más importante es el acceso a la educación sin distinción o discriminación de ningún tipo, y es aquí donde las instituciones deben encontrar un punto medular para el diseño de sus políticas públicas, programas o acciones en la materia.

3.- Diseño y Metodología

El presente es un estudio de caso documental que pretende identificar en un primer momento, las mejores prácticas en materia de inclusión de las Instituciones de Educación Superior, con el objetivo de encontrar los componentes comunes de las diversas políticas públicas o programas institucionales para contribuir a la construcción de un modelo integral para el desarrollo de políticas públicas transversales en materia de inclusión y combate a la discriminación en cualquiera de sus manifestaciones ya sea por género, nivel socioeconómico, cultura, origen o contexto de los individuos, con la intención fundamental de que la educación superior sea realmente accesible y cuente con mecanismos y políticas públicas de vanguardia.

Mediante la identificación de los factores comunes para el éxito de una estrategia institucional en materia de inclusión y equidad, es que se puede realizar el diseño de políticas públicas institucionales con estándares mínimos de calidad, buscando incrementar la eficiencia de los recursos destinados a estos temas y el aprendizaje de experiencias de terceros como una buena praxis de las instituciones. Como resultado de este trabajo se podrá contar con un catálogo de buenas praxis, como acciones o componentes en la construcción de políticas públicas pertinentes.

En un segundo momento se mostrará la estrategia institucional de la UAT como caso de estudio, explicando la forma en la cual, la inclusión se procura en una institución de Educación Superior así como la manera en la cual se articula institucionalmente para contribuir a una oferta educativa inclusiva.

Se trata también de una investigación idiográfica (Gilgun, 1994) ya que implica la descripción amplia y profunda del caso en sí mismo, sin el propósito de partir de una hipótesis o teoría en particular. Se trata también de un estudio descriptivo ya que pretende dar cuenta de la problemática en términos de la lógica establecida en un análisis primario del sujeto de estudio.

4.- Resultados o Discusión de Resultados

Características de políticas públicas exitosas

Cuando nos referimos a Universidades Públicas Estatales (UPES), es menester hablar también de políticas públicas, ya que son compuestas por los esfuerzos expresados en planes, programas y proyectos en estas instituciones. Existen características comunes de políticas públicas en materia de inclusión en la educación superior.

Como regla general, sin embargo, Rawls (citado en Chiroleu, 2009) sostiene que cuando se diseña una política pública de inclusión, se debe buscar el apoyo a quien se encuentre en una situación social más precaria. El Estado debe aspirar a maximizar el bienestar de la persona que se encuentra peor situada en la sociedad, aunque esto por sí mismo no garantice la construcción de una sociedad totalmente igualitaria.

En el caso de Rosanvallon. (citado en Chiroleu, 2009), considera que la equidad de oportunidades debe apuntar a lograr una equidad sostenida de las situaciones en el tiempo y no sólo en el punto de partida. Es necesario buscar una equidad de resultados que obedezca a los cambios propios de cada situación particular, la equidad de oportunidades no consiste sólo en participar en el punto inicial, sino que se debe trabajar de manera permanente para contribuir a una mayor igualdad.

Desde otra perspectiva, Bobbio (citado en Chiroleu, 2009), sostiene que para situar a individuos que tienen condiciones desiguales por nacimiento en una igualdad de condiciones, requiere favorecer al desposeído y afectar a los mejores situados, generando discriminaciones necesarias para generar la igualdad. En esencia se requieren dos desigualdades, una preexistente y una resultante para generar una nueva igualdad.

En el caso de México, se ha avanzado de manera importante para articular las políticas públicas en materia de inclusión, con acciones específicas que no necesariamente corresponden a las UPES y que sin lugar a duda pueden ayudar de manera sustancial. A continuación, se presentan prácticas que contribuyen a la inclusión en las Instituciones de Educación Superior (IES) de diversos países:

- La existencia de organizaciones de la sociedad civil que protegen los derechos humanos, la igualdad y el respeto a personas desprotegidas o grupos vulnerables, lo que amplía la cobertura del servicio y facilita a los grupos vulnerables ser identificados y canalizados a una mayor velocidad.
- Estos organismos privados u organizaciones no lucrativas juegan también un papel fundamental en la generación de propuestas, maximización de recursos e incluso sistemas de contraloría social para garantizar en cumplimiento de los objetivos trazados.
- Programas institucionales de seguimiento a trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad, ofreciendo acompañamiento durante el acceso, retención y egreso y otorgando apoyos pedagógicos acordes a las necesidades de los estudiantes y su discapacidad particular.
- Planes de formación docente que contienen indicadores de medición específicos, con una estrategia que atiende desde dos perspectivas, por un lado la formación de los docentes que actualmente trabajan frente a grupo y por otro lado la formación de las nuevas generaciones de docentes con una perspectiva de inclusión.
- Búsqueda de capacitación e intercambio con instancias de gobierno y organizaciones no gubernamentales vinculadas a las temáticas específicas de grupos vulnerables en temas de igualdad de género, derechos humanos, discapacidad, desarrollo económico o salud.
- Establecimiento de políticas públicas nacionales en temas de inclusión y no discriminación; esto se traducirá en presupuestos nacionales y locales, en instituciones, leyes, reglamentos y normatividad para articular los programas y políticas públicas conforme a una realidad actual.
- El desarrollo y construcción de infraestructura física y tecnológica en las áreas de servicios escolares, admisiones, apoyo académico, investigación para lograr la autonomía académica y de movilidad de los estudiantes con discapacidad.
- Estrategias de difusión y diseminación de una cultura de inclusión; es fundamental realizar la promoción de los derechos de los universitarios y la no discriminación. Es importante utilizar los canales de comunicación natural que utiliza la comunidad educativa, independientemente de los medios oficiales de difusión.
- Establecimiento de protocolos de atención y capacitación al personal de las áreas de admisiones, los procesos administrativos pueden servir también como medio de identificación de población vulnerable mediante llenado de cuestionarios de identificación o registro de los aspirantes, identificando necesidades específicas y logrando la canalización a áreas específicas en su caso, así como mantener bases de datos actualizadas.
- Preparación de los profesores que atenderán estudiantes con necesidades especiales de docencia, minimizando la espontaneidad en las adaptaciones metodológicas y facilitando el aprendizaje de los estudiantes y la enseñanza para el docente.
- Articulación de herramientas para la impartición de clases para alumnos con necesidades específicas como por ejemplo, contratación de intérpretes de lengua de señas, digitalización de textos, departamentos de

creación de cátedra accesible, préstamo de infraestructura tecnológica, adaptación tecnológica y tutoría a los alumnos.

- En atención a la Ley de Protección de Datos Personales, gestión de la información reservando la identidad del alumno del resto de su información personal y académica, esto se puede lograr mediante el establecimiento de un protocolo de captura anónima de datos o con mecanismos innovadores de entrega y verificación de documentación.
- La creación de manera institucional de servicios de apoyo a la discapacidad, en forma de comité, programa o centro de acuerdo con las características, necesidades y posibilidades de cada institución. Es importante el establecimiento de áreas especializadas en la detección atención y seguimiento de necesidades de personas con discapacidad.
- Implementación de programas o sistemas de otorgamiento de becas y apoyos a poblaciones vulnerables, particularmente con apoyos económicos, con el objetivo de contribuir a la absorción, retención y egreso de éstos grupos vulnerables.
- Desarrollo de programas de Educación Universitaria Intercultural, para el rescate y respeto de las diferentes culturas de las minorías étnicas.
- Desarrollo de programas institucionales sobre temas de Género y Diversidad Sexual, en la búsqueda de una mayor igualdad y el respeto a los derechos individuales.
- Crear asignaturas de inclusión social y equidad que sean de obligatorio cumplimiento para toda la comunidad estudiantil en pregrado y posgrado.
- Redefinir carreras, asignaturas y programas de estudio de pregrado y posgrado, tomando en cuenta la inclusión social y equidad desde la perspectiva de género inter seccional.
- Incorporar perspectiva de inclusión social, equidad e interseccionalidad en procesos de investigación del cuerpo docente.
- Fomentar la investigación académica con perspectiva de inclusión social, equidad e interseccionalidad a través de semilleros de investigación o el trabajo coordinado de investigadores desde diversas perspectivas o líneas de investigación.
- Establecimiento de un sistema institucional de indicadores de inclusión social y equidad que permita monitorear el comportamiento de la institución en temas relacionados con la inclusión.

El caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas

La UAT es una institución pública de educación superior que tiene presencia en 14 de los 43 municipios del estado de Tamaulipas, en donde ofrece programas educativos de licenciatura, posgrado, técnico superior, bachillerato y cursos de educación continua.

En el ciclo escolar 2017-2018 se registró una matrícula de 37,193 estudiantes de los cuales 6.73% corresponden al nivel medio superior; 88.64% a nivel licenciatura, TSU y profesional asociado y 4.64% estudiantes de posgrado. (UAT, 2018).

Estas cifras muestran el impacto que la institución tiene en el estado, en lo referente a educación superior; sin embargo no se trata solamente de la cobertura o la absorción de egresados de educación media superior, sino de garantizar éstos últimos tengan igualdad de oportunidades para ingresar al nivel superior y esto implica contar con condiciones para evitar situaciones de desigualdad o discriminación por género, condición social, discapacidad, origen étnico o cualquier otro factor.

Con estos antecedentes generales, en el presente caso de estudio se describe la forma en la cual la UAT procura el acceso a la educación superior de manera inclusiva sin distinción de género, condición social, origen étnico y por supuesto por condición de discapacidad de manera institucional.

En un primer momento es necesario revisar el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2018-2021 que fue construido con el ejercicio de planeación estratégica, que permite replantear las bases institucionales y favorecer la congruencia entre todas las dimensiones fundamentales de la Institución.

Para la construcción de este PDI, de manera adicional, se implementaron 6 foros por medios electrónicos para el levantamiento de la información y se abrió un buzón de sugerencias permanente en la página web de la UAT generando un ejercicio de participación directa por parte de la comunidad educativa mediante el cual se lograría escuchar y sistematizar las opiniones, sugerencias, demandas y propuestas de la comunidad universitaria y de la sociedad civil organizada para identificar las problemáticas o requerimientos institucionales. (UAT, 2018).

El resultado de este ejercicio es el Plan de Desarrollo Institucional 2018-2021 que establece una estrategia contenida en diez ejes rectores, tres de ellos transversales y siete estratégicos; en cuyo planteamiento original realiza un análisis acerca de la cobertura como sigue:

Actualmente la Universidad tiene presencia en 14 de los 43 municipios del estado donde se concentra el 79% del total de la población. En el ciclo escolar 2017-2018 se atendió a un tercio de la población estudiantil de Tamaulipas inscrita en educación superior.

Para incrementar la cobertura, será necesario consolidar la capacidad instalada, hacer uso de las tecnologías para fortalecer la educación a distancia y el modelo de Campus en Línea, con programas de estudios cortos, flexibles e integrales. Así mismo, se incrementarán los apoyos tanto para la inclusión como la reducción de la deserción escolar. (UAT, 2018, p. 29).

En el citado Plan de Desarrollo, se incluye en el Eje estratégico 2. Igualdad de género; en donde se establece el “Transversalizar una cultura de la igualdad en la comunidad universitaria, con énfasis en la docencia, la investigación, la extensión y la gestión institucional” (UAT, 2018, p. 20).

Esta es una primer expresión de la igualdad como una política transversal, esto significa que la perspectiva de igualdad debe permear en todas las actividades de la UAT; es decir que la perspectiva de igualdad es fundamental en la toma de decisiones institucional.

Posteriormente en el Eje Estratégico 4. Cobertura con equidad se establece así la búsqueda de una cobertura con equidad desde un planteamiento institucional con enfoque a las actividades académicas y administrativas

Se plantean también una serie de objetivos para contribuir a la equidad en educación, como contribuir al incremento de la cobertura y absorción educativa en el estado con equidad, a partir de una oferta formativa equilibrada en las regiones por áreas de conocimiento; consolidar el proceso de acompañamiento de los estudiantes durante su trayectoria profesional; fortalecer la atención para la formación profesional e integral de los estudiantes acorde al modelo educativo y a las necesidades de los sectores empleadores.

Con estos planteamientos institucionales, la UAT busca, en esencia, permitir que haya condiciones estructurales para permitir una oferta educativa equitativa.

Desde la perspectiva administrativa, la Universidad cuenta con un área de atención a estudiantes con discapacidad denominada CODIS UAT, perteneciente a la Dirección de Participación Estudiantil, adscrita a su vez a la Secretaría de Gestión Escolar, en donde se da atención especializada y seguimiento puntual a estudiantes con discapacidad; identificando a los más vulnerables y brindando un acompañamiento o diversos apoyos acordes a las necesidades de cada caso.

Dentro de las acciones que implementa el programa CODIS se registran:

- La gestión de exenciones de pago a estudiantes pertenecientes al programa y que mantengan un promedio mínimo, para fomentar el buen desempeño académico de los estudiantes pertenecientes al programa.
- Se brinda apoyo en la gestión e impartición de asesorías o tutorías académicas para fortalecer los aprendizajes y evitar la reprobación y deserción.
- Se imparten pláticas de sensibilización a la comunidad educativa (estudiantes, maestros y personal administrativo) en diversas temáticas relacionadas con la inclusión, como por ejemplo: taller de sensibilización “te presto mis zapatos”.
- Impartición de cursos gratuitos de Lengua de Señas Mexicana a la comunidad educativa de la UAT para contribuir a la atención de estudiantes sordos.
- Se realiza préstamo de equipo tecnológico y software especializado para la enseñanza - aprendizaje a estudiantes con discapacidad y vulnerabilidad económica.

De manera adicional, la UAT propone e implementa proyectos en el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el tipo superior en las Convocatorias 2018 y 2019 mismas que tienen como objetivo el desarrollo y fortalecimiento del Programa de Atención para Estudiantes con Discapacidad o en Situación de Vulnerabilidad para la comunidad educativa de la UAT mediante:

- La adecuación de la infraestructura disponible, con la instalación de elevadores o plataformas de elevación en Facultades o Dependencias de Educación Superior para mejorar la accesibilidad a las instalaciones para la población con discapacidad.
- El fortalecimiento de habilidades institucionales, mediante el equipamiento y adquisición de herramientas que impacten en la formación académica de los estudiantes en situación de vulnerabilidad, con la adquisición de Tablet para préstamo en comodato a estudiantes con discapacidad.
- Adquisición de software especializado para el uso de los alumnos que lo requieran y facilitar su desarrollo educativo.
- También se impartió el curso básico de Lengua de Señas Mexicana orientado a docentes a fin de que los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad auditiva reciban una mejor atención.

Estos proyectos buscan contribuir a reducir las posibles brechas de desigualdad mediante la adecuación de espacios físicos, la instalación de infraestructura física y recursos tecnológicos de las que dispone la UAT para facilitar el desarrollo educativo de los estudiantes con discapacidad, contribuyendo a garantizar el acceso a la educación superior y brindar al alumno una educación incluyente durante su acceso y permanencia en la universidad.

De manera adicional, se desarrollan actividades para el fomento de la inclusión en todos los aspectos, no solamente para discapacitados, con acciones como:

La impartición de diversos cursos y talleres con la temática de igualdad de género como el Webinar “Lenguaje incluyente, No sexista”, el Panel “La inclusión de la perspectiva de género en las políticas universitarias”, el Webinar: “Claves para entender las brechas de género”, el Taller de Incorporación de la perspectiva de género a los programas universitarios, el Taller Institucionalización y Transversalización de la Perspectiva de Género en la Universidad y la participación de la UAT en el Observatorio Nacional para la Igualdad de Género.

De esta forma se pretende establecer una estrategia institucional de inclusión, con acciones variadas y con finalidades específicas; atendiendo mejores prácticas en materia de inclusión educativa a personas con discapacidad.

5.- Conclusiones, limitaciones del estudio y en su caso prospectiva

Las IES públicas tienen la obligación de ofertar servicios educativos a la población, sin distinción de sexo, posición social, origen étnico y por supuesto discapacidad, para ello existen una serie de buenas prácticas que han sido empíricamente desarrolladas y que en muchos casos representan situaciones exitosas para la atención a estudiantes con discapacidad en las instituciones.

El catálogo es amplio y permite a las instituciones de todos tamaños, echar mano de opciones para contribuir a la oferta educativa con un sentido de inclusión, buscando disminuir las brechas de desigualdad aún existentes en algunos aspectos de la sociedad.

Lo anteriormente desarrollado obedece a una mirada estructurada de la inclusión en la educación superior, particularmente para el diseño e implementación de políticas públicas que favorecen la inclusión en las Universidades Públicas Estatales.

A nivel internacional se ha desarrollado un marco normativo amplio en materia de inclusión y no discriminación, en donde organizaciones como la ONU o la OEA articulan los avances en mejores prácticas para que los países miembros adopten estas mejoras y las implementen hacia el interior. La referencia más reciente la encontramos en los Objetivos del Desarrollo Sostenible de la UNESCO (2015) en donde se establece que a través de una educación de calidad se permitirá escapar del ciclo de la pobreza generando desarrollo.

En la práctica se han implementado estrategias específicas que permiten un mayor impacto de los programas, son actividades presentes en diversos países latinoamericanos como la participación de la sociedad civil organizada, seguimiento a trayectorias escolares o formación docente, aunada al establecimiento de políticas públicas nacionales en temas de inclusión, por mencionar algunos ejemplos.

En México, el derecho a la educación está garantizado en la CPEUM y cuenta con un engranaje de acuerdos, convenciones, declaraciones, leyes, normas e instituciones que en conjunto pretenden establecer una universalidad en la educación superior en nuestro país.

El diseño e implementación de políticas públicas requiere hoy en día repensar todo el contexto de la problemática que representa la discriminación, para la implementación de estrategias institucionales acordes a las necesidades reales de la comunidad educativa. Esto requiere de la participación de docentes, administrativos, estudiantes, instituciones, organizaciones de la sociedad civil y de la comunidad en general. La educación superior es un motor del desarrollo de las comunidades y como tal debe ser accesible a todas las personas de una manera eficiente y maximizando los recursos con los que se cuentan en el sistema educativo mexicano.

En el estudio de caso, se muestra que la UAT cuenta con un Plan de Desarrollo Institucional que considera la inclusión y no discriminación como uno de sus ejes de trabajo y proporciona información estratégica para la atención de posibles casos de discriminación, así como las principales manifestaciones, entendiendo lo anterior se logrará sin dudas un efectivo combate a la desigualdad.

También se articula la atención mediante la asignación de áreas operativas específicas para la atención de estudiantes con discapacidad, brindando servicios especializados a las necesidades de cada alumno y su respectiva discapacidad, así como diversos apoyos y asesorías con el firme objetivo de contribuir al ingreso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad.

La gestión de recursos federales focalizados a la inclusión y atención de estudiantes con discapacidad es también fundamental para el desarrollo de estrategias; permite la articulación en lo referente a recursos económicos y contribuye a la inversión propia en la materia de las mismas instituciones.

La estrategia institucional como se ha podido mostrar, tiene que surgir de un diagnóstico, construirlo con la diversidad de opiniones y voces de la UAT, la estructura de un Plan de Desarrollo Institucional en el que se considere la inclusión como un aspecto medular de la vida universitaria. Este PDI permite a su vez la

articulación de acciones y la designación de una estructura operativa al interior de la Universidad con una especialización en atención a estudiantes con discapacidad. Lo anterior es complementado con la gestión de recursos externos.

Cada IES deberá realizar un análisis a profundidad de su situación particular, desde el contexto geográfico, financiero, de infraestructura y de composición de la matrícula. Este análisis permitirá el diseño de estrategias institucionales para la inclusión; lo verdaderamente importante es la pertinencia de estas acciones a la realidad, que los estudiantes con discapacidad sean realmente apoyados con la única finalidad de brindarles las mismas oportunidades de acceder, continuar y culminar su educación superior.

Referencias bibliográficas

Casillas, M., Chain R. y Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de Educación Superior*, 36(142), 7-29.

Chiroleu, A (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições, Campinas*, 20(2), 141-166.

Comisión de Educación Británica (1978). *Informe Warnock*.

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) (2003). Página institucional. Recuperado de: <https://www.conapred.org.mx/>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación, México, 5 de febrero de 1917, Artículo 1°, 3° y 4°

CSIE Centre for Studies on Inclusive Education (2019). *Educación Inclusiva, Cómo la definen diversos grupos*, Página institucional. Recuperado de: <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=2>

Gilgun, J.F. (1994). A case for case studies in social work research. *Social work*, 39, 371-380

Instituto Mexicano para las Mejores Prácticas Corporativas (IMMPC). (2021, 11 de diciembre). ¿Qué son las Mejores Prácticas Corporativas? Recuperado de: <https://www.immpc.org.mx/que-son-mejores-practicas>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2010). *Censo Nacional de Población y Vivienda 2010. Anuario Estadístico*.

Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2003, 11 de junio, actualizada al 9 de abril de 2012).

Ley General de Educación Superior (2021, 20 de abril). Diario Oficial de la Federación, México.

Ley General de Educación. (2019, 30 de septiembre). Diario Oficial de la Federación, México.

Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. (2011, 30 de mayo). Diario Oficial de la Federación, México. Últimas reformas DOF 12-07-2018.

Organización de Estados Americanos (OEA) (1999). *Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas Portadoras de Deficiencia*. Recuperado de: <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1948). *Asamblea General, Declaración Universal de Derechos Humanos*, 10 diciembre 1948, 217 A (III), Recuperado de: <https://www.un.org/es/documents/udhr/law.shtml>

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1993). *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*. Recuperado de: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/dissres0.html>

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2006). *Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de: https://www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyTool_sp.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1960). *Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza*. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion/convencion-contradiscriminacion>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1990). *Declaración Mundial sobre una Educación para Todos*. Jomtien, Tailandia. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086289_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1994). *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2005a). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*, UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2005b). *Convención sobre la protección y la promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142919_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de: <http://www.onu.org.mx/agenda-2030/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2016). *Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2017). *Los beneficios de concluir la educación universitaria son aún altos, pero varían mucho según las áreas de estudio*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/los-beneficios-de-concluir-la-educacion-universitaria-son-aun-altos-pero-varian-mucho-segun-las-areas-de-estudio-dice-la-ocde.html>

Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (2019). DOF12/07/2019. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2015). *Glosario de Educación Especial/Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa/s*.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019). *Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa*. DOF 28/02/2019.

Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) (2018). *Plan de Desarrollo Institucional 2018-2021*.

Fecha de presentación: 11/2/2021

Fecha de aprobación: 19/10/2021

LOS ESTEREOTIPOS PROFESIONALES Y LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES. ANÁLISIS DE UNA DENUNCIA DE DISCRIMINACIÓN EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Professional stereotypes and assessment of learning. Analysis of a complaint of discrimination in the university

Juan Antonio Seda, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
juan.antonio.seda@gmail.com

Seda, J. A. (2021). Los estereotipos profesionales y la evaluación de aprendizajes. Análisis de una denuncia de discriminación en el ámbito universitario. *RAES*, 13(23), pp. 84-95

Resumen

Aquí se describirá y analizará la persistencia de estereotipos profesionales, que guardan correlación directa con conductas discriminatorias en el ámbito universitario. La negativa injustificada por parte de un docente y una institución a realizar ajustes razonables para estudiantes con discapacidad, constituye una forma de discriminación arbitraria. Para graficar tal situación, se analizará el caso de una estudiante argentina con discapacidad motriz, que inició una acción legal contra la universidad privada a la que concurría, por entender que no le brindaba efectiva igualdad de oportunidades en la última instancia de evaluación de sus conocimientos en la carrera. Esta situación tuvo lugar en la ciudad de Gualeguaychú, en la provincia de Entre Ríos, en la República Argentina, donde la estudiante percibió una actitud hostil por causa de su discapacidad. La joven alumna se presentó trece veces a rendir su última materia, todas sin éxito. Ella alegó que su reprobación obedecía a la negativa del profesor para modificar razonablemente la metodología del examen. Por lo tanto, denunció, a través de una nota periodística en un medio local, que esta reprobación no era producto de una falta de conocimientos de su parte, sino de una conducta discriminatoria del profesor. Este artículo, a través del análisis socio-antropológico y con la utilización de entrevistas no estructuradas, expondrá la génesis, el desarrollo y la resolución del reclamo, desde la perspectiva de la protagonista.

Palabras Clave: estereotipos/ discriminación/ evaluación/ ajustes razonables/ amparo.

Abstract

This work will describe and analyse the persistence of professional stereotypes, which are directly correlated with discriminatory behaviors in a university environment. The unjustified refusal by a teacher and an institution to make reasonable accommodations for students with disabilities constitutes a form of arbitrary discrimination. To graph this situation, the case of an Argentinian student with a motor disability will be analysed, who initiated legal action against the private university she attended, because she understood that it did not offer her effective equal opportunities in the last instance of evaluation of her knowledge. This situation took place in the city of Gualeguaychú, in the province of Entre Ríos, Argentine, where the student perceived a hostile attitude due to her disability. The young student showed up thirteen times to take her last test, all

without success. She alleged that her failure was due to the teacher's refusal to reasonably modify the test methodology. She therefore denounced, through a journalistic note in a local medium, that this disapproval was not the product of a lack of knowledge on her part, but of a discriminatory behavior by the teacher. This article, through socio-anthropological analysis and with the use of unstructured interviews, will expose the genesis, development and resolution of the claim, from the perspective of the protagonist.

Key words: stereotypes/ discrimination/ evaluation/ reasonable accommodation/ judicial action.

Introducción: la producción social de la discapacidad

En este trabajo se describirá y analizará la persistencia de estereotipos profesionales que discriminan a las personas con discapacidad en el ámbito universitario. La palabra “estereotipo” tiene origen griego y refiere a una sólida impresión o molde. El estereotipo es una generalización, una imagen que un grupo de personas puede hacerse sobre otro grupo. De allí surge una atribución de características esperables en el otro, que no siempre es necesariamente negativa. Por ejemplo, al concebir a un profesional de cierta carrera solamente de una forma, en particular cuando se enfatiza en la apariencia. Quien no se ajuste a esas características superficiales, no encaja en el estereotipo y, por lo tanto, no es admitido como un par.

La hipótesis subyacente de este trabajo es que la estudiante cuyo caso analizaremos, era reprobada por no coincidir con el estereotipo de abogada que tenía el profesor que le tomaba examen. A partir del análisis de un caso real, ocurrido durante el año 2020, se expondrá cómo esos estereotipos profesionales pueden influir de un modo discriminatorio en las evaluaciones de aprendizajes en el nivel educativo superior. Esa evaluación sesgada se puede producir sin la clara conciencia de los docentes o la institución de estar ante una situación de discriminación arbitraria. De allí que tenga tanta trascendencia la reflexión sobre las actuaciones o *performance*, que permitieron sacar a la superficie esa conducta discriminatoria. Para esta clase de análisis son útiles las categorías socio-antropológicas que permiten el uso del análisis etnográfico, a partir del estudio de procesos performativos (Hymes, 1976, Baumann, 1992). A su vez, la interpretación socio-antropológica permite descubrir una perspectiva sobre los hechos que no sea solamente la que surge de la primera lectura. Por el contrario, abre la posibilidad de hallar explicaciones a expresiones sociales que aparentan opacidad (Geertz, 1987).

Podremos ver, a través del desarrollo de los hechos y su explicación por parte de la principal protagonista, que hay una relación dialéctica entre hechos discapacitantes y acciones emancipadoras o que recuperan la voz para el sujeto. Así como la discapacidad se produce socialmente, también hay procesos e interacciones que la ponen en controversia y que promueven la autonomía y la plena participación. La postura desafiante contra esa naturalización, seguida de una actuación comunicacionalmente idónea, puede provocar la restitución de esa potencialidad que fue denegada a través de la etiqueta discriminadora.

Este artículo surge como resultado de una investigación realizada entre los meses de diciembre de 2020 y enero de 2021. No se analiza aquí el funcionamiento de la institución, ya que ello requeriría un trabajo de investigación mucho más extenso, con un enfoque más global. Pero sí se ofrece cierta información, a través de las entrevistas, de donde surgen algunas características que tiene esta sede regional de una universidad privada en una ciudad mediana del interior de la República Argentina. Este proceso de atribución de etiquetas a partir de estereotipos profesionales, constituye uno de los nudos centrales sobre los cuales reflexionar en los trayectos de formación docente.

En esa rigidez y homogeneidad en el proceso de evaluación de aprendizajes, se detecta una especie de discriminación por omisión. La estudiante con discapacidad no está pidiendo ninguna ventaja extra, ninguna facilidad, sino sólo que se adapte el examen a sus posibilidades comunicativas. Al no adaptar el examen, no se le permite poner de manifiesto su conocimiento sobre los contenidos curriculares. Hablamos por supuesto, de modificaciones que no son significativas, no varían la esencia de las habilidades o destrezas para la práctica profesional. Lo que se necesitan son ajustes razonables en la manera de tomar examen para una persona con discapacidad, para permitir a esa estudiante demostrar que conoce adecuadamente los contenidos y tiene las habilidades y competencias para ejercer la profesión de abogada. Al insistir sobre una determinada modalidad de examen que no le es posible llevar adelante a esa alumna por causa de su discapacidad, no se le permite desarrollar su potencialidad y, por lo tanto, no se la evalúa realmente por su idoneidad.

Un reclamo por ajustes razonables en la evaluación de aprendizajes

El enfoque socio-antropológico nos brinda valiosas categorías teóricas para entender la discriminación y el fenómeno de la construcción de alteridad. Cuando se trata de conflictos en el ámbito universitario, una precaución metodológica que se debe tener en estudios sociales de esta naturaleza, es evitar la distorsión que

podría provocar la carencia de distancia del investigador con el campo. Al tratarse de una situación que se desarrolla al interior de una institución universitaria, quien investiga también forma parte de ese mundo, aún sin formar parte de esa unidad académica en particular. Esta necesidad de mantener distancia ante el campo empírico también forma parte de los debates en el mundo antropológico de las últimas décadas (Althabe, 1999). El antropólogo no solamente investiga en su propia sociedad, sino que también lo hace en un mundo del cual forma parte, lo cual implica un permanente ejercicio de reflexividad (Hidalgo, 2006).

El estudio de un caso específico no tiene por propósito dar un carácter representativo a esta situación. En cambio, se pretende estudiar en profundidad los argumentos brindados a través de las entrevistas, de donde surgen también las representaciones de la propia protagonista sobre los derechos de las personas con discapacidad. Por ese motivo, se expondrán algunos detalles de un reclamo que tuvo lugar en la ciudad de Gualeguaychú, en la provincia de Entre Ríos, en la República Argentina. Se trata del caso de una estudiante con discapacidad de la carrera de Abogacía, que cursaba en una institución privada, la Universidad de Concepción del Uruguay.

La joven estudiante se presentó trece veces a rendir su última materia, todas sin éxito. Entonces, decidió denunciar esa situación que consideraba discriminatoria, a través de una nota periodística en un medio local. Allí planteaba que esta reprobación no era producto de una falta de conocimientos de su parte, sino con una conducta de segregación y falta de diálogo por parte del docente que tomaba el examen. El profesor utilizaba una modalidad de examen que resultaba de imposible cumplimiento para la alumna, por una discapacidad motriz y, por lo tanto, no llegaba a demostrar su conocimiento durante esas evaluaciones. El profesor tampoco permitía ninguna sugerencia o pedido de adaptación de la modalidad.

Vamos a anticipar que la resolución del reclamo fue favorable para la estudiante, pero que antes debió transitar un trayecto litigioso para hacer valer sus derechos. Utilizaremos su nombre porque ella así lo autorizó expresamente en la entrevista que se realizó y que más adelante se extracta. La joven de referencia es Noelia Romero Pared y tiene una discapacidad motriz que afecta diferentes funciones de su actividad. Se trata de una secuela de una parálisis cerebral que le dificulta mucho la movilidad. Noelia puede caminar por sí sola, valiéndose de bastones canadienses, aunque siempre por recorridos breves. Una de las consecuencias de esta condición es la cuadriparesia espástica, que se expresa en la falta de equilibrio para los movimientos. Noelia no tiene ninguna clase de compromiso cognitivo, o sea que no afecta las funciones mentales del aprendizaje, lo cual le ha permitido desarrollar el pensamiento abstracto, habilidades lingüísticas sofisticadas y el aprendizaje de la lógica deductiva en el nivel que se exige en una carrera universitaria. De hecho, ella había tenido un recorrido muy exitoso en el nivel secundario y también en la facultad, hasta llegar a esta materia en cuestión.

Noelia cursó la carrera entre los años 2010 y 2018, completando todos los requisitos curriculares, hasta que se enfrentó al último examen de su carrera, el de la asignatura "Práctica Forense III". Había aprobado los aspectos teóricos de esa asignatura, pero reprobó trece (13) veces el examen final. Esta última evaluación constaba de un examen de opciones múltiples (*multiple choice*) con veintidós preguntas. Para aprobar esa evaluación, los estudiantes deben responder bien al menos quince de los interrogantes. Luego de esa primera instancia, debía redactar varios escritos judiciales, con el propósito de evaluar si había adquirido la habilidad de la redacción forense.

Uno de los ejes en cuanto a los ajustes razonables, es si se puede medir si una estudiante adquirió esas competencias a través de otros medios, sin modificar los contenidos, ni el nivel de exigencia. Lo que alegaba Noelia era que el tiempo que le otorgaban para realizar su examen, no le era suficiente porque ella tardaba más en los movimientos debido a su discapacidad motriz. Por ese motivo solicitaba, a modo de ajuste razonable, que se le brindara más tiempo para la labor de esa evaluación, o bien que le tomaran examen oral. Buscó por varios medios que se adaptara la forma de tomar examen a sus posibilidades motrices en esta última materia, pero no lograba que los profesores a cargo aceptaran dialogar sobre ello.

Noelia transitó por diversas vías institucionales dentro de la propia universidad, tuvo contacto con el área de bienestar estudiantil y le ofrecieron tutorías. Sin embargo, todos esos trámites eran inútiles para llegar al espacio de la cátedra donde se tomaban las decisiones acerca de la evaluación de conocimientos. Vale la pena reiterar que el método que solicitaba Noelia era el examen oral, que es una modalidad de evaluación utilizada con asiduidad en varias carreras de abogacía de las facultades en la Argentina y en muchos otros lugares del mundo.

Luego de conocida la denuncia mediática, hubo una gran cantidad de reacciones en la misma ciudad de Gualeguaychú y también de otros sitios del país. Una intervención que llama la atención es la del Colegio de Abogados de Entre Ríos, debido a que no es un organismo gubernamental, que puede influir de forma relevante en lo que habíamos denominado antes como “estereotipos profesionales”. Esta entidad, que supervisa el ejercicio profesional en la provincia, envió un mensaje a la Universidad de Concepción del Uruguay el día 4 de diciembre de 2020. Esa comunicación surgió de forma espontánea, como una inquietud a partir de la repercusión mediática que había tenido el caso, para solicitar participar de las posibles adecuaciones que requiriera la evaluación de aprendizajes de esta alumna. La nota del Colegio de Abogados fue suscripta por su presidente, Alejandro Canavesio y por la directora del Instituto de Discapacidad de la entidad profesional, Andrea Nassivera y tuvo respuesta favorable por parte de la universidad, como veremos más adelante.

Desde la denuncia en medios y redes sociales, no podría decirse que hubo una actitud abiertamente agresiva de la universidad, más bien todo lo contrario. Tampoco hubo una reacción negativa luego del inicio de la demanda judicial, ni de las notas institucionales. El rector de la universidad, Héctor C. Sauret, respondió enseguida a la comunicación que le había dirigido el Colegio de Abogados de Entre Ríos y aceptó el apoyo del Instituto de Discapacidad de esa entidad para aportar recomendaciones que colaboren a la accesibilidad de los estudios universitarios, en el marco de la legislación argentina y los compromisos adoptados por la Argentina a través de los tratados internacionales de derechos humanos. Informó que, a partir del amparo presentado y el acuerdo logrado en ese proceso judicial, la universidad se compromete a abrir espacios interinstitucionales para debatir el tema. A continuación, la narración de los hechos se realizará a través de la voz de varias de las protagonistas, que consintieron y alentaron esta investigación.

La voz de la protagonista

Durante esta sucinta investigación, tuve la oportunidad de entrevistar a la estudiante protagonista de este caso, Noelia Romero Pared, junto con su abogada, María Marta Simón. También participó del diálogo una representante del Instituto de Discapacidad y Derechos del Colegio de Abogados de Entre Ríos, Andrea Nassivera. El propósito de la entrevista era conocer los hechos e indagar sobre las perspectivas subjetivas. Así, nos enteramos que habían existido otras situaciones, en principio similares, en asignaturas anteriores durante su carrera. Pero allí, el diálogo con sus profesores y con la propia institución, fueron útiles para remover las barreras.

La última materia, la que provocó el reclamo, significó un cambio radical, por la actitud hostil que ella percibió de parte del docente. Vale la pena detenerse en el proceso de toma de decisión de la propia Noelia, que implicó una tarea de auto-reflexión subjetiva, a modo de una toma de conciencia y una transformación en la percepción. Pero no fue meramente individual, sino que se produjo en diálogo con varias otras personas de su entorno:

En el 2010 empecé la carrera y había cursado ya con este docente la materia Práctica Forense I, en el 2011. En el 2012 hice Práctica Forense II y en el 2013, Práctica Forense III. Esta materia no era fácil y yo no promocionaba, por eso volvía a cursar. En ese transcurso yo me doy cuenta que necesitaba apoyos, se lo planteé al docente y la respuesta que recibí fue “*vos no tenés coronita*” o “*esas cosas las tenés que plantear en Dirección*”. Yo notaba poco interés de parte del docente. Cuando quedé libre me di cuenta que la modalidad del examen no me servía. Pero de todo esto me fui dando cuenta después. En 2017 hice un post-título sobre educación inclusiva y me di cuenta que en la facultad había cosas que estaban mal y que yo había naturalizado. Entonces es ahí donde digo que sola no voy a poder. No tenía respuestas. Y como ya la

conocía a María Marta por esas cuestiones de salud y demás, dije le voy a plantear a ella, a ver qué se puede hacer. Felizmente María Marta supo asesorarme y tenemos el resultado.

La denuncia mediática y la acción de amparo constituyeron dos etapas complementarias de un proceso de defensa de sus intereses como estudiante. Noelia sólo pedía que le adaptaran el tipo de examen para poder allí demostrar sus aprendizajes:

Los exámenes los daba de manera oral, pero tuve que ir ‘negociando’ con cada docente la modalidad. Todos aceptaban que yo rindiera oral, pero este último docente no. De hecho, me había “sentenciado” que yo nunca iba a ser abogada. Entonces no sabía qué hacer, fue ahí que me di cuenta que alguien más iba a tener que intervenir. Lo que llamó la atención fue el silencio de la facultad. Porque yo enviaba notas y tampoco respondían.

Durante toda su carrera, Noelia había logrado un diálogo productivo con casi todos sus docentes, para remover las barreras que le impedían estudiar en la universidad. Salvo por el profesor que, en la última materia, se negaba a modificar la modalidad del examen:

En general yo les decía que tenía una dificultad motriz. Yo grababa las clases o sacaba fotocopias de los apuntes de clases de mis compañeros. Porque a mí tomar apuntes se me complicaba. Les decía a los docentes que un examen escrito se me iba a complicar y entonces me tomaban examen oral. Casi todos aceptaban sin problema, porque sabían que no era una cuestión de capacidad. En cambio este último profesor me decía “*vos me tenés que demostrar a mí que tenés capacidad*”. Y se enojaba si yo pedía que me tome examen oral, como “*¿Qué me venís a cuestionar?*”. Luego lo escuché en una nota diciendo que una alumna no va a imponer cómo se tiene que tomar un examen.

La actitud de Noelia nunca fue la de intentar imponer a sus profesores cómo debían ser sus exámenes. Sólo les comunicaba sus limitaciones motrices para ciertas actividades. Esto daba lugar a un diálogo sobre cuál sería la forma más idónea para desarrollar el respectivo examen, según la materia y la metodología de cada docente, siempre asegurando el grado de exigencia en la lectura y comprensión de los contenidos. Así, durante sus años en la universidad, llevó adelante diferentes tipos de evaluaciones, aunque aclara que la mayoría fueron a través del examen oral. En cambio, destaca en la charla la resistencia que encontraba por parte del equipo docente de su última materia:

Notaba hostilidad de este docente en particular sí. Si yo algo no lo podía hacer, decía bueno... a ver después vemos cómo lo resolvemos. Pero no me daba respuestas. Yo no puedo cargar peso porque tengo problemas de articulación en el hombro. Entonces yo pedía que me presten una computadora de la facultad y él no quería. Me decía que me vaya a mi casa y en una hora le mande el trabajo por e-mail. ¿Pero cómo hago yo para enviarlo en una hora? Entre que me subo al remise, viajo a mi casa, hago el trabajo y lo envío, era imposible. Tenía que escribir una demanda y contestación. Pero ya la forma de hablar era soberbia, era muy cerrada.

La imposibilidad del diálogo entre docente y alumno impedía encontrar ese acuerdo sobre el método para evaluar los aprendizajes. En otros casos, los procesos conducían paulatinamente hacia avenencias sobre la forma de los exámenes:

El caso de ese profesor que dijo ‘*cuando nos entendimos*’ fue porque primero me tomaban de una forma, pero luego cuando entendió que yo necesitaba rendir oral. Es que al principio no entendía mi situación. Me pasó con él y otras veces también, por ejemplo en Penal. Cambiando la modalidad del examen, pasaba lo más bien. Le quería explicar que yo ‘*no tenía coronita*’...

Muchos de los docentes estaban familiarizados con adaptaciones en la modalidad de exámenes. Por eso fue tan sorprendente la respuesta cortante que le daba el profesor de su última asignatura. Esto la dejó en estado de perplejidad e inmovilidad durante bastante tiempo. Sin embargo, luego tomó nuevamente la iniciativa:

Acá hubo una intervención muy fuerte, que fue la de mi psicóloga, que me hizo ver que algo no estaba bien y que había que buscar otro tipo de apoyos. Y después de la séptima vez que rendí mal, pedí revisión de

examen y el docente se enojó, me insultó y mi mamá vio. Como ella es docente intervino y le habló a la Rectora del centro regional, pero esa charla no tuvo resultado. Le dijeron que se iban a encargar, pero el tiempo pasaba y el calvario seguía. No modificaban prácticamente nada.

Noelia llevó adelante, durante varios años, una especie de micro activismo, explicando a sus docentes y a la institución, la necesidad de dialogar para cambiar la modalidad de evaluación, sin reducir exigencia ni contenidos, pero adaptando la forma. El efecto multiplicador es algo que surgió luego, ya que ni ella ni su abogada tenían interés por la exposición pública. La jueza que intervino en el amparo le hizo notar a Noelia, en un breve intercambio, este efecto positivo para el futuro:

Al principio me costó entender que lo que estaba haciendo no era exclusivamente por mí, sino por todos. La Dra. Pauletti en la audiencia tuvo unas palabras muy lindas conmigo, me dijo que quizás no me doy cuenta, pero esta acción va a abrir puertas a otras personas.

El desarrollo de su reclamo movilizó a mucha gente, más adelante veremos cómo explica su abogada la gran cantidad de adhesiones que recibieron durante el proceso. Esto hace que esta situación social tenga una trascendencia que amerite su análisis, más allá de las circunstancias individuales. Acerca de su futuro profesional, Noelia expresa que tiene preferencia por una de las áreas de ejercicio, el derecho de familia. Sin embargo, su experiencia de vida influye para que sienta que puede también ocuparse de temas relacionados a la defensa de los derechos de las personas con discapacidad:

Me gustaría trabajar en derecho de familia, pero discapacidad la vivo y la entiendo. No muchos lo pueden hacer. Cuando cursé Familia me encantó, era materia integradora porque tenía que dar final de todo. Y me saqué 7 en el parcial y 7 también en el final.

Como ya dijimos, las dificultades motrices de Noelia obligan a ciertas adaptaciones y apoyos, también en su vida personal. Ella lo asume de modo natural porque esta condición la acompaña desde su nacimiento y así fue toda su crianza, marcada por la necesidad de superar barreras. Noelia valora mucho su autonomía en la vida diaria e inclusive se podría pensar que se presenta en público de ese modo, como alguien que afronta diversos desafíos cotidianos y los resuelve de modos diversos:

En ese sentido, soy bastante independiente. Vivo sola hace siete años y lo único que necesito es la asistencia de alguien por la mañana, por la colocación de aparatos, el tema de higiene y demás. Pero después, hago todo prácticamente sola. Desde chica yo estaba entrenada para moverme sola, poder subir y bajar a un auto. Si necesitaba ayuda, la pedía sin problema pero por lo general soy muy independiente.

Una afirmación de auto confianza de esta naturaleza no es incompatible con una perspectiva socio-política más trascendente en esta materia. Noelia asumió ese rol activista cuando las circunstancias lo ameritaron. Más allá de la atención que su persona atrajo a través de los medios de difusión masiva y las redes sociales, en la charla siempre remarcó que el logro era colectivo y no individual. Sobre el final de la entrevista, Noelia pidió expresamente dejar constancia de su reconocimiento y gratitud hacia quienes la acompañaron en la tramitación de este reclamo. Nos dijo a quienes estábamos en ese momento con ella, en la entrevista realizada a través de la plataforma Zoom, que no sentía que hubiera sido un logro individual, sino una labor colectiva, donde especialmente valora a su abogada:

Me gustaría agradecerles el tiempo y el interés sobre mi caso. Y también destacar la actuación profesional de María Marta. El acompañamiento es fundamental, sin eso hubiera sido imposible... Yo pude hacer todo esto porque tenía gente que me acompañaba. Yo tenía muy en claro que quería ser profesional y nadie me iba a detener.

El interés en estudiar, formarse y el derecho a la educación se fusionaron para la combustión que necesitaba una acción jurídica y social como la que llevó adelante Noelia. Todas las expresiones de adhesión que lograron ella y su abogada, no hubieran tenido sentido, sin aquella primera chispa que ella encendió con el deseo de un proyecto de vida que incluía el desarrollo de una carrera profesional. A continuación, veremos los aspectos

más relevantes del proceso judicial, cuyo objeto fue defender el derecho a la educación de Noelia. El relato se va a condensar en los hechos que surgen del acta de la audiencia llevada en el marco de una acción de amparo.

La acción de amparo y la audiencia del acuerdo

En este tramo del texto se darán detalles de la audiencia en la que se llegó a un acuerdo entre las partes de este proceso judicial. Luego de varias notas a la universidad, sin respuesta favorable, se inició una acción de amparo que fue caratulada como "Romero, Noelia Fabiana c/ Asociación Educacionista La Fraternidad s/ Acción de Amparo". Su abogada, María Marta Simón, alegó que la universidad no cumplía con lo que establece la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ni tampoco con la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, ya que la demandada se rehusaba a realizar ajustes razonables.

Una vez recibido el escrito de demanda, la jueza Ana Clara Pauletti, quien intervino en esta causa, convocó a una audiencia en la cual escucharía personalmente los argumentos de ambas partes. En el encuentro surgieron otros reclamos, por ejemplo, que el edificio de la Facultad de Derecho donde cursó Noelia, no era realmente accesible para personas con discapacidad motriz. La sede donde funciona la Facultad es un centro regional que depende de la sede central de la universidad, ubicada en la ciudad de Concepción del Uruguay (provincia de Entre Ríos, Argentina). Este centro regional contaba con pocas aulas a las que ella pudiera ingresar y, por lo tanto, cuando se le asignaba una inaccesible, trataba de resolver esa barrera a través del diálogo con cada profesor.

Los representantes de la Universidad de Concepción del Uruguay respondieron que sí habían ofrecido ajustes razonables a Noelia, inclusive habían sancionado una resolución a través del Decanato de la Facultad con ese propósito. Mostraron durante la audiencia que conocían bien las normas constitucionales y convencionales en materia de discapacidad. En primer lugar, se había designado un asistente para el examen cuya tarea sería tipear las respuestas indicadas por la alumna. Además, desarrollaron diversas formas de tutoría, con la plena participación de la alumna, aunque no habrían obtenido el resultado esperado. Los ajustes eran razonables, pero no suficientes para que Noelia pudiera expresar en su examen lo que sabía sobre esa asignatura.

El proceso de amparo se resolvió de la mejor manera posible, porque el mismo día de la audiencia, 8 de diciembre de 2020, ambas partes suscribieron un acuerdo. Eso evitó que la magistrada tuviera que resolver si correspondía que se ordenara judicialmente a la universidad la entrega del título, dando por cumplido el requisito académico. Tal paso hubiera sido una intromisión en el funcionamiento académico de una institución de nivel superior, con graves implicancias. En cambio, se logró un acuerdo beneficioso para ambas partes y que representaba un reconocimiento de la situación discriminatoria que sufría la estudiante.

La institución logró, por este medio, mantener a su cargo la evaluación de los aprendizajes y asumió la necesidad de implementar los ajustes razonables. No olvidemos que llevó adelante el proceso formativo universitario de Noelia y esa experiencia de varios años podía ser útil para su examen final. En la resolución de la jueza, que homologa el acuerdo al que llegaron las partes, se detallan los compromisos que asumió la Universidad de Concepción del Uruguay. El principal es el de garantizar que se realicen los ajustes razonables que fueren necesarios para que Noelia pueda demostrar su conocimiento ante el tribunal examinador. O sea, que el examen mantenga las exigencias académicas pero que se eliminen las barreras comunicacionales para que la estudiante pueda expresarse.

Obviamente, las partes no acordaron la aprobación del examen por parte de la alumna, ya que eso sería imposible e inclusive ilícito. En el acta de la audiencia, se aclaró que el examen abarcaría los temas que corresponden a los contenidos de la asignatura, con lo cual estuvieron plenamente de acuerdo ambas partes. En cambio, lo que sí se garantizó fue la búsqueda de adaptaciones para la evaluación de los aprendizajes.

Uno de los elementos que más molestaban a la estudiante era la falta de comprensión de una situación específica que requería de adaptaciones en la forma de tomar el examen. Expresó que hubo una especie de hostilidad por parte de los docentes de esa materia. Por tal motivo, también formó parte del acuerdo que la universidad designe a otros profesores, que pudieran evaluar este último examen. En la audiencia se expresó algo que estaba latente en las evaluaciones, aunque de manera solapada, el pronóstico sobre la futura actuación profesional de Noelia.

En los intercambios producidos en esta instancia, aparece una de las expresiones más comunes en cuanto a estereotipos en el nivel universitario: los representantes de la universidad admitieron que se hacía una especie de pronóstico sobre el futuro ejercicio profesional. Así, se expresa en el acta de homologación del acuerdo en el proceso de amparo: "...no era posible pensar la forma en la cual desarrollará la profesión, pero que era un tema exclusivamente de ella". Esta es la clase de evaluación que no se corresponde con los contenidos explícitos, sino con una proyección mental que hace el docente acerca de su discípulo en situaciones propias de la profesión.

Uno de los puntos cuestionables de esta sentencia es que se obliga a la universidad a acudir a instancias políticas en el orden nacional, como el Ministerio de Educación de la Nación, el Consejo Interuniversitario Nacional o del orden local, como la municipalidad de la ciudad de Gualeguaychú (Entre Ríos, Argentina). Primero que nada, hay que decir que, por tratarse de una institución privada, la Universidad de Concepción del Uruguay no pertenece al Consejo Interuniversitario Nacional, que es una asociación de universidades nacionales. Esto no obsta a que todas las universidades, sean nacionales, provinciales o privadas, deban cumplir con lo que ordena la Constitución Nacional y los tratados internacionales de derechos humanos. Hay que criticar expresamente la posibilidad de intervención de las autoridades estatales en los procesos de enseñanza en el nivel superior, ya que la autonomía universitaria es un principio fundamental, cuyo propósito es que las decisiones académicas no estén teñidas por la presión del poder político.

En la resolución de la jueza Pauletti, se deja bien claro que se tomaron en cuenta las normas constitucionales sobre autonomía universitaria, respetando la labor educativa. A través de la audiencia se logró encaminar el diálogo entre la estudiante y la universidad. Como efecto secundario, se promovieron medidas sobre accesibilidad hacia el futuro por parte de esta institución. Entre varias medidas complementarias, se incorporó como apoyo al proceso de evaluación al Colegio de Abogados de Entre Ríos, que se había interesado por el caso de manera espontánea por medio del Instituto de Discapacidad de la entidad. En el próximo segmento, veremos por qué ha sido tan acertada la decisión de darle participación en el debate a esa entidad que supervisa y controla el ejercicio de la abogacía en la provincia.

Confluencia entre el campo académico y el profesional

En este segmento se transcribirá un extracto de la entrevista a la abogada de Noelia, realizada especialmente para esta investigación. Su nombre es María Marta Simón y ejerce su profesión desde hace varios años en la ciudad de Gualeguaychú, luego de haber cursado su carrera en la Universidad de Buenos Aires. Primero que nada, María Marta contó sobre las principales características de la universidad donde cursó Noelia y además da sus impresiones sobre el inicio de este conflicto, que finalmente terminara en la interposición de la acción de amparo:

Esta es una universidad muy chiquita, es privada. Y esta sede, tiene unos quince años, acá en Gualeguaychú. Yo pensé que esto se iba a resolver con una nota con patrocinio o con alguna conversación con alguien que pudiera comprender cómo era la situación. Nunca pensé que íbamos a llegar a judicializar este caso. Muchos docentes se solidarizaron con Noelia, hay una comunidad entre alumnos y docentes, todos se conocen.

María Marta tiene una opinión formada sobre el origen del conflicto. Entiende que la institución en la que cursó Noelia es compleja, como cualquier otra universidad, sin importar la magnitud ni la antigüedad que pueda tener. A partir de allí, reconoce las dinámicas y tensiones internas del mundo académico:

... La barrera que había acá era actitudinal. Este hombre era absolutamente rígido e inflexible en la forma de tomar examen. Creí que hablando con el Decano y con la Rectora de la sede regional se iba a resolver. Nosotros presentamos con Noelia unas nueve notas y no tuvimos respuesta. La respuesta no era por escrito, sino por conversaciones informales y me decían que no iban a “correr” a este docente. Yo pedía que este profesor no le tomara a Noelia y que el examen fuera oral, que era como dio todas las materias... es la forma natural que ella tiene de transmitir sus conocimientos. Pero este hombre me decía que no, el esfuerzo siempre lo tenía que poner Noelia: estudiar un poco más, esforzarse más.

Enfatiza la vocación al diálogo que siempre tuvieron Noelia y ella misma con respecto a este conflicto. Inclusive recuerda que esa clase de interacción tuvo buenos resultados anteriormente, con otros docentes:

Me tomé el trabajo de ir a hablar con tres docentes y todos me dijeron lo mismo, que Noelia era una alumna muy aplicada. Uno de ellos me dijo “*cuando nos pudimos entender, me di cuenta que sabía y aprobó*”. Noelia tiene 8,19 de promedio en su secundario, tenía una alta autoestima para convencer a sus profesores sobre sus posibilidades, ella sabía que podía. En cambio con este otro docente se notaba la soberbia, llegaba a tomar examen y cuando la veía ya se quejaba: “*Ah, rendís vos... Entonces hay que trasladar todo abajo...*”. Y así, siempre una muy mala actitud. ... Sentí violencia. Un abuso de una posición. Ahí me di cuenta que no iba a ser fácil.

La conflictividad se presenta como una respuesta adecuada ante una respuesta inflexible, que se percibió como soberbia y violenta. María Marta destacó el cuidado profesional que se tuvo para evitar una exposición morbosa. En tal sentido, siempre tuvieron claro que la difusión era un medio para obtener el objetivo de los ajustes razonables que se reclamaban:

Nosotros hablamos únicamente con una periodista acá en Gualeguaychú, cuando vimos que ya no había otro camino. Traté de evitar hasta lo último, exponerla a Noelia por una cuestión de cuidarla ante la facultad. La facultad se veía muy cerrada en su posición y a veces exponer estas situaciones complica más de lo que ayuda. Acá en Gualeguaychú son pocos periodistas, buscamos a una que tiene una radio y nos hizo una nota, que fue pasando a otros periodistas y así llegamos a TN, a La Nación, a Telefé. No pedíamos notas, ellos nos llamaban. No era nuestra intención alimentar morbo ajeno, cuando vimos que ya se encaminaba el amparo, directamente les dije que ya íbamos a pelear a través del recurso de amparo. La difusión sirvió. Pero falta todavía, esta es una facultad que todavía no tiene rampas, no tiene baños adaptados.

El proceso también sirvió para que la facultad busque un nuevo edificio, que sea accesible, para mudar allí la sede regional. Noelia ha sido consultada en este sentido por las autoridades de la facultad. Destaca el apoyo local y nacional:

...tuvimos mucho apoyo de mucha gente, inclusive de gente que no conocíamos. Nos escribieron de todos lados. Esta es una profesión muy individualista y de repente tuvimos tanta colaboración desinteresada, que ha sido maravilloso.

También participó de la entrevista otra abogada, integrante del Instituto de Discapacidad del Colegio de Abogados de Entre Ríos. Se trata de Andrea Nassivera, que cuenta cómo se involucró esa institución en este reclamo de Noelia:

...nos enteramos por los medios y nos pareció importante acompañar institucionalmente... Lo charlamos con el presidente, que enseguida dio su apoyo... Esto porque el Colegio de Abogados tiene la competencia para hacer el contralor del ejercicio de la profesión. ... Terminamos presentando una nota a la universidad, casi al mismo tiempo que Noelia y María Marta presentaban el amparo y fue significativo porque la jueza, la Dra. Pauletti, lo tuvo en consideración en la sentencia. Esto trasciende el caso particular, obliga a la universidad a que se plantee un acompañamiento para estudiantes con discapacidad.

Esta participación es clave para entender el punto de conexión entre la lógica académica y la lógica profesionalista que rige a carreras como abogacía. Los colegios de abogados no tienen injerencia en la forma de enseñar en el ámbito universitario, pero sí en la habilitación formal para ejercer la profesión. Se trata de una inscripción que debe hacer cada graduado en el colegio profesional de su respectiva jurisdicción, si quiere trabajar como abogado. Recordemos que en otros países son estas entidades las que otorgan la matrícula

para ejercer la profesión, regulando la cantidad de profesionales en el mercado laboral. En cambio, en la República Argentina, son las universidades las que brindan el título habilitante.

Cierre: la construcción y deconstrucción de estereotipos

Los estudios etnográficos son valiosos para la reflexión sobre las situaciones discriminatorias en instituciones educativas. Dicha metodología, proveniente de la antropología socio-cultural, tiene relevancia teórica y metodológica para esta clase de investigaciones. Ello, sin perder de vista la importancia de la perspectiva interdisciplinaria, ya que a veces se requiere intercalar este análisis social con categorías legales y mucho más en instituciones complejas como son las universidades. Aquí hemos intentado transmitir lo más fielmente posible, un proceso que tiene componentes jurídicos, pero también sociales, políticos y culturales. No podemos decir que en este breve artículo se realizó una etnografía en profundidad, pero sí se tomaron algunas categorías socio-antropológicas para analizar los procesos comunicacionales que llevó adelante una joven estudiante, junto con su abogada, para confrontar y poner en controversia la discriminación que estaba sufriendo.

El acontecimiento que aquí analizamos, logró conmover a la ciudad de Gualeguaychú, pero además trascendió a nivel nacional por medio de las redes sociales. Los intérpretes tomaron en cuenta el contexto, para elegir sus movimientos y poner en juego las herramientas comunicacionales que tienen a su disposición, incluyendo la última instancia, que es el proceso judicial. La perspectiva socio-antropológica permite estudiar las prácticas y representaciones sociales, utilizando un caso al cual analizar en profundidad. Aquí, el proceso de reacción de una estudiante con discapacidad motriz y de su entorno cercano ante una situación discriminatoria, supera por mucho a la circunstancia individual de esa alumna. No se trata solamente de obtener la aprobación de su examen, sino de lograr que la institución universitaria habilite el diálogo con una estudiante con discapacidad. De manera cotidiana aparecen muchas otras situaciones que no llegamos a conocer porque no trascienden, ya que se plasman acuerdos dialogados en el aula. No siempre hace falta la intervención de una burocracia de superestructura nacional o provincial. Es un tema que requiere del compromiso de los profesores y del reconocimiento de la subjetividad de los alumnos para participar en su propio proceso de aprendizaje.

Así como se construye socialmente la discapacidad, también se construye socialmente la inclusión. A través del lenguaje y la actuación social se producen consensos sobre relaciones sociales, el estudio de estos discursos en el proceso performativo tiene una larga tradición en la antropología social, a través de lo que se llamó la etnografía del habla (Hymes, 1976). Y los recursos puestos en juego para mejorar las posiciones, incluyen también a los vínculos jurídicos que rigen dentro de las instituciones universitarias. Hemos tratado de mostrar cómo el proceso de construcción de discapacidad puede ser revertido mediante la actuación social, utilizando una serie de recursos comunicativos y legales. Por la vía del reclamo se despliegan argumentos clásicos, pero también se ponen en juego recursos comunicativos heterogéneos que van saltando de un formato a otro. Se despliegan lo que se han denominado “actuaciones verbales”, en términos de una *performance*. Se trata de un tipo de comunicación social que los individuos utilizan para hacer valer sus derechos o intereses, una actuación estratégica que no necesariamente tiene una planificación, pero que sí se puede analizar a través de las herramientas de la teoría de la actuación (Bauman, 1992; Blache y Magariños de Morentín, 2001).

En este texto se pudo entrever una cierta rigidez de algunos profesores universitarios para respetar la voz de sus alumnos. No es el caso de todos los docentes, ya que también vimos que en el trayecto de esta estudiante hubo muy buenos acuerdos, basados en consensos dialogados. ¿Cuál es el problema en que los profesores pueden considerar la participación de sus estudiantes en la forma de evaluación? No hablamos de hacer más fácil un examen, ni tampoco de dar ventajas demagógicas, sino de la disponibilidad de escuchar al otro (Jacobo, 2015).

Para Erving Goffman el estigma es un vínculo que se produce socialmente entre un atributo y un estereotipo (Goffman, 2001). Los estereotipos profesionales son difíciles de evitar, ya que hay procesos de identificación de cada cofradía laboral, según tareas que se desempeñan en la sociedad. La clase de prejuicio que hace que no pueda imaginarse a una persona con discapacidad como integrante de cierta cofradía profesional, no

proviene de la evaluación de los contenidos aprendidos, sino de otras consideraciones más difusas y que seguramente contienen ideas preconcebidas. Por lo tanto, la incorporación de este tema en los contenidos de la formación docente universitaria puede favorecer a una mirada integral y basada en el diálogo.

Referencias bibliográficas

- Althabe, G. (1999). Lo microsocioal y la investigación antropológica de campo. En G. Althabe y F. Schuster (Comp.). *Antropología del presente* (pp. 61-68). Edicial.
- Bauman, R. (1992). El arte verbal como actuación. *Serie de Folklore*, (14), 3-56.
- Blache, M. y Magariños, J. (1987). Lineamientos metodológicos para el estudio de la narrativa folklórica. *Revista de Investigaciones Folklóricas*, (2), 16-19.
- Dundes, A. (1994). Textura, texto y contexto. En M. BLACHE (Comp.). *Narrativa folklórica I* (pp. 135-152). Centro Editor de América Latina.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Goffman, E. (2001). *Estigma: la identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Hidalgo, C. (2006). Reflexividades. *Cuadernos de Antropología Social*, (23), 45-56. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4419/3922>
- Honko, L. (1994). Textos vacíos, significados completos. Sobre la significación transformal en Folklore. En M. BLACHE (Comp.). *Narrativa Folklórica I* (pp. 167-173). Centro Editor de América Latina.
- Hymes, D. (1976). La sociolingüística y la etnografía del habla. En E. ARDENER, (Comp.). *Antropología social y lenguaje* (pp. 115-151). Paidós.
- Jacobo, Z. (2015). Hacia el pensar de la diferencia. Una propuesta de subversión a la discapacidad. *Revista Inclusiones*, 2(2) 166-175. <http://www.revistainclusiones.cl/volumen-2-nba2/oficial-articulo-2015-dra.-zardeljacob.pdf>

Fecha de presentación: 26/1/2021

Fecha de aprobación: 9/3/2021

DESAFÍO DOBLE: VIRTUALIZACIÓN DE UNA ASIGNATURA TEÓRICO-PRÁCTICA EN EL MARCO DE LA PANDEMIA- COVID 19 CON ESTUDIANTES CON SÍNDROME DE ASPERGER

Double challenge: Virtualization of a theoretical-practical subject in the framework of the Pandemic-COVID 19 with students with Asperger's Syndrome

Guido Fernández Marinone, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
guidofm@gmail.com

Romina Gaudin, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
rogaudin@gmail.com

María Beatriz Nuñez, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
betinunezi@gmail.com

Juan Manuel Pérez Iglesias, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
juanmapi@gmail.com

| |
|--|
| Fernández Marinone, G., Gaudin, R., Nuñez, M. B. y Perez Iglesias, J. M. (2021). Desafío doble: Virtualización de una asignatura teórico-práctica en el marco de la pandemia- COVID 19 con estudiantes con Síndrome de Asperger. <i>RAES</i> , 13(23), pp. 96-106. |
|--|

Resumen

Uno de los componentes que más influye en el avance y el progreso de un pueblo es la educación. Además de brindar conocimientos, también enriquece la cultura, el espíritu, los valores y todo lo que nos identifica como seres humanos. Frente a situaciones extremas, como una pandemia, la educación debe ser una herramienta fundamental para mantener el desarrollo de las sociedades. En este proceso es fundamental incluir a las personas con discapacidad, a veces requiere mayores esfuerzos por parte de estudiantes y docentes, sumado al desafío propio de la modalidad no presencial. En este sentido, el objetivo de este trabajo fue buscar diferentes tipos de herramientas virtuales para lograr la conveniente inclusión de todos los estudiantes. Dentro del curso había dos estudiantes con Síndrome de Asperger, por tal motivo, se tuvo en cuenta las apreciaciones de dichos estudiantes y, además se consultó a una Especialista en Educación Especial, sobre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) adoptadas. Como conclusión destacamos los ajustes realizados para alcanzar los objetivos en nuestros estudiantes de la materia “Biología General”.

Palabras Clave: universidad/ virtualidad/ discapacidad/ Síndrome de Asperger/ pandemia.

Abstract

One of the components that most influences the advancement and progress of a people is education. In addition to providing knowledge, it also enriches culture, spirit, values and everything that identifies us as human beings. Faced with extreme situations, such as a pandemic, education must be a fundamental tool to maintain the development of societies. In this process it is essential to include people with disabilities, sometimes it requires greater efforts on the part of students and teachers, added to the challenge of the remote modality. In this sense, the objective of this work was to search for different types of virtual tools to achieve the convenient inclusion of all students. Within the course there were two students with Asperger's Syndrome, for this reason, the appreciations of said students were taken into account and, in addition, a Special Education Specialist was consulted on the use of Information and Communication Technologies (ICTs) taken. In conclusion, we highlight the adjustments made to achieve the objectives in our students of the subject "General Biology".

Key words: University/ virtuality/ disability/ Asperger Syndrome/ pandemia

1. Planteamiento del problema o tema objeto de estudio

En el presente trabajo se propone resignificar la experiencia educativa que tuvo lugar a partir del ingreso a la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia (FQBF) perteneciente a la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), de estudiantes que manifestaron tener Síndrome de Asperger (SA), en el contexto de pandemia consecuente al COVID-19.

En épocas de pre-pandemia, la asignatura “Biología General” que se dicta para las Licenciaturas en Biotecnología (LBT), en Ciencias Biológicas (LCB) y en Biología Molecular (LBM), era de tipo presencial, con actividades teóricas y prácticas. Esta materia corresponde al primer cuatrimestre del primer año en las tres carreras mencionadas. Por tal motivo, es importante la conexión entre los estudiantes y los docentes ya que es una de las primeras materias que cursan de su carrera y de su vida universitaria.

En el año 2020 en pleno contexto de pandemia COVID-19, los esfuerzos educativos del equipo de la materia estuvieron direccionados por dos emergentes: primero la virtualización de la materia y, segundo, responder a las necesidades educativas de los estudiantes con Síndrome de Asperger para ofrecerles una oferta educativa de calidad.

Del grupo inicial compuesto por 75 estudiantes, teníamos conocimiento que 2 de esos estudiantes manifestaron tener Síndrome de Asperger. Esto generó movilización al interior del equipo docente y disposición con intenciones de contemplar y diseñar prácticas inclusivas, en el contexto de virtualización que debíamos ir construyendo de manera impuesta por la pandemia COVID-19. Este trabajo intenta dar cuenta de cómo identificando barreras frente al aprendizaje, se pueden generar puentes que anclan con fortalezas en los estudiantes con SA, y el impacto demostrado en sus procesos de aprendizaje de contenidos disciplinares de “Biología General”.

Cabe remarcar que en la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia, el cuerpo docente no realiza cursos sobre Discapacidad, o en algunos casos ni siquiera de pedagogía, porque hasta hace unos años “no eran necesarios” para ganar un concurso docente, se evaluaban otras cosas como posgrados y publicaciones científicas sobre la temática de investigación del docente, por suerte esto cambió. Ahora, con la nueva generación también se abren nuevas actitudes. Cuando se nos presentó el caso de tener 2 estudiantes con SA, no sólo hablamos con ellos sino también con la Especialista en Educación Especial. Quizá, no parezcan demasiados los esfuerzos realizados, pero para nosotros sí, ya que no manejanos con la seguridad que nos brindaba la presencialidad y mudarnos a la virtualidad, más la incertidumbre inicial que generaba acompañar a dos estudiantes con SA, nos obligó a replantearnos hasta la forma de preguntar en las evaluaciones, porque no nos habíamos percatado de la ambigüedad en algunas consignas. De allí surgió una pregunta ¿podemos virtualizar esta asignatura y a su vez que sea inclusiva para todos los estudiantes del grupo?

2. Fundamentación teórica

2.1 Contexto de la experiencia

El año 2020 vino cargado de términos distintos como epidemia, pandemia, cuarentena, aislamiento social, virtualidad, mutación del virus, entre otros. Si bien, la pandemia del COVID-19 fue en alguna medida anticipada en nuestra región al conocerse su impacto en Asia y Europa, tuvo una suerte de efecto sorpresa en la vida cotidiana de nuestras instituciones. En Argentina, se debieron cerrar los edificios educativos, entrar en una fase de distanciamiento social y a trabajar aceleradamente para generar prácticas de enseñanza que se empezaron a denominar, indistintamente, “remotas”, “virtuales” o “a distancia”. Equipos de conducción, de docentes y de apoyo, tuvieron que redefinir estrategias que permitieron seguir enseñando y aprendiendo, en un contexto vital y social muy complejo (Maggi 2020). Cabe recordar que la educación es un derecho humano fundamental y, por ende, la igualdad educativa es un objetivo primordial. El garantizar una educación inclusiva, equitativa, de calidad y promover oportunidades, ha cobrado interés en las esferas política y

académica en medio de la pandemia del COVID-19 y los cambios en los modos de vida involucrados (Rama 2013, Formichella y Krüger 2020).

El impacto de este cambio de paradigma en los procesos de enseñanza-aprendizaje, naturalmente también llegó al Nivel Superior, particularmente en la FQBF de la UNSL se suma al desafío de atención a la diversidad con la concurrencia de estudiantes con Síndrome de Asperger.

En Argentina, la educación superior de personas con discapacidad se encuentra contemplada en la Constitución Nacional (1994, Arts. 14 y 75), en la cual se expresa la libertad de elección de la carrera universitaria y se garantiza el derecho al estudio (Rossito 2009, Valerga y Trombetta 2018).

La Discapacidad es un constructo que ha ido variando a lo largo del tiempo, actualmente se acepta la perspectiva expuesta en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU 2006) que en el Inciso “e” de su preámbulo reconoce:

que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

En el artículo 24 de la citada Convención sobre los Derechos de Personas Con Discapacidad (ONU 2006), se alude a:

(1) 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...”, “...(3) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales.

En continuidad con el marco normativo a nivel nacional, que expresa lineamientos tendientes a amparar la Inclusión de estudiantes con discapacidad, estableciendo responsabilidades y el compromiso del Estado Argentino también se encuentran: Ley 24.521/95 de Educación Superior y su modificatoria 25.573/02 – referida específicamente a la educación superior de las personas con discapacidad-, la Ley Educación Nacional N° 26.206/06 (Grzona y Moreno 2014).

2.2 Conocimiento sobre los Estudiantes con Síndrome de Asperger

Los investigadores González Alba, Cortés González y Mañas-Olmo (2019), realizaron una revisión bibliográfica en torno al ámbito clínico y educativo sobre el Síndrome de Asperger:

El DSM-5 (Manual Diagnóstico y estadístico de enfermedades mentales, 2014) es el manual más utilizado por los psiquiatras y psicólogos para realizar los diagnósticos y evaluaciones en el ámbito clínico. La APA (American Psychiatric Association) que es la responsable de su elaboración, ha revisado en su última edición una serie de categorías diagnósticas entre las que se encuentra el síndrome de Asperger (SA), provocando que este cuadro diagnóstico haya pasado a establecerse en los considerados TEA (Trastornos del espectro autista), formando parte de un continuo mucho más amplio.

El SA se encuentra enmarcado dentro de los Trastornos del Espectro Autista (TEA) que engloba un conjunto heterogéneo de alteraciones del neurodesarrollo cuya sintomatología definitoria incluye, además de un trastorno en el desarrollo socio comunicativo y un patrón restringido de actividades e intereses, otro tipo de manifestaciones clínicas que varían enormemente de un individuo a otro (Martos Pérez y Llorente Comi 2013).

González Alba, Cortés González y Mañas Olmo (2019) dan cuenta del cambio de “que el síndrome de Asperger haya perdido su autonomía como entidad diagnóstica, con todo lo que significa tanto en el ámbito clínico como educativo”:

ha provocado confusión, indignación y controversia entre el colectivo de personas con SA, sus familias, y los profesionales, pues esta nueva denominación no facilita la comunicación ni el trabajo entre los

especialistas, debido a la imprecisión diagnóstica a la que hace referencia el término TEA nivel de gravedad grado I “necesita ayuda”, tal y como se describe en el nuevo manual.

En este sentido, González Alba, Cortés González y Mañas-Olmo (2019) agregan que:

En los últimos años han surgido diferentes grupos formados por personas diagnosticadas con SA que prefieren utilizar el concepto “aspie” para autodenominarse y definirse como colectivo, abogando por la neurodiversidad. Esta denominación les permite diferenciarse de las personas llamadas “neurotípicas” y de las personas diagnosticadas con autismo o autismo de alto funcionamiento, pues entienden que son diferentes, y sus necesidades sociales, psicológicas y educativas e identitarias también lo son.

Las primeras investigaciones que indagan sobre el SA, como las dirigidas por Lorna Wing a partir de la década de 1980, identifican tres grandes áreas afectadas, las cuales dieron lugar a la denominada Triada de Wing, siendo estas áreas: 1) competencia de relación social, 2) comunicación, 3) inflexibilidad mental y comportamental (Cobo González y Moran Velasco 2011).

En este sentido, la expresión ‘trastornos del espectro’ se refiere a que los síntomas de cada uno de ellos pueden aparecer en diferentes combinaciones y en distintos grados de severidad, es decir, las personas que expresan SA funcionan de manera diversa, pudiendo manifestar en mayor o menor medida, las limitaciones descritas anteriormente (Cobo González y Moran Velasco 2011). Dentro de las características generales que comparten este grupo de personas podemos mencionar limitaciones en (1) Área relaciones sociales, en este punto Rivieri (Martos-Pérez y col, 2006) expresa: el trastorno cualitativo de la relación las personas con SA muestran serias dificultades de relación interpersonal, dificultades que están principalmente motivadas por la falta de sensibilidad a las señales sociales, las alteraciones en las pautas de relación expresiva no verbal, la falta de reciprocidad emocional y las dificultades para comprender intenciones ajenas y especialmente "dobles intenciones". También es característica su importante limitación en la capacidad de adaptar las conductas sociales a los contextos de relación; (2) Área comunicación, aquí Pérez Rivero y Martínez Garrido (2014) en sus investigaciones mencionan un perfil lingüístico de las personas con SA se caracteriza por una serie de alteraciones graves en la pragmática, que contrastan con una adecuada estructura formal del lenguaje; dificultades en la comprensión de actos de habla indirectos, tales como las metáforas, las bromas y el sarcasmo, y por el uso de un lenguaje retórico, poco ajustado al interlocutor, con ausencia de verbos mentalistas; dificultades en el uso de la deixis y de vocabulario abstracto, y escaso uso o uso inadecuado, de las preguntas, que tienden a ser repetitivas. También dificultades para la comprensión de los conceptos de tiempo y espacialidad y del lenguaje figurativo; (3) Área inflexibilidad mental y comportamental, describen que las principales alteraciones a nivel frontal en los individuos con TEA, están relacionadas con el déficit en el razonamiento verbal, la memoria verbal, el lenguaje complejo, la flexibilidad cognitiva, la inhibición, la memoria de trabajo, la soltura verbal, el juicio social, el sentido común, la integración visomotora y la percepción visoespacial (Pérez Rivero y Martínez Garrido 2014).

Por otro lado, en relación a los procesos atencionales, suelen ser muy competentes en el procesamiento de características de estímulos y particularmente hábiles para detectar características detalladas en un entorno visual, mientras que pueden mostrar una dificultad en el procesamiento global visual de figuras (Martos-Pérez et al. 2006). Bowler y col. (2000) han afirmado que “las personas con SA tienen una capacidad intacta de almacenamiento, pero que tienen dificultades en organizar la información y aplicarla a tareas específicas de memoria, por lo cual obtienen un mejor rendimiento en tareas de recuerdo dirigido o con pistas” (Pérez Rivero y Martínez Garrido 2014)

La intención de dar a conocer las características generales que pueden manifestar las personas con SA, no es a los fines de describir el diagnóstico, sino más bien ilustra la heterogeneidad de esta población, que tienen en común la diversidad en su funcionamiento. Conocer este perfil de funcionamiento brinda posibilidad como institución educativa para detectar necesidades del estudiantado, comprender su modo peculiar de aprendizaje y así, generar pautas de acompañamiento implementando ajustes adecuados para eliminar las barreras que limitan el acceso al conocimiento.

Uno de los principios que sostienen la Convención sobre los Derechos de Personas Con Discapacidad (ONU 2006) refiere a la Accesibilidad, y a los fines de garantizar la mismas es necesario considerar el artículo 2: Por

"ajustes razonables" se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.

En este sentido, si los ajustes que se le ofrecen a la persona con discapacidad son adecuados a su funcionamiento y lo mejoran al eliminar las barreras del entorno, esta persona podría participar plenamente en su contexto. Teniendo esto en cuenta, el siguiente trabajo tiene como objetivo evaluar herramientas pedagógicas adaptadas a la situación de pandemia para alumnos con Síndrome de Asperger (SA).

2.3 Virtualización de la materia

La asignatura en la que desarrolla la experiencia educativa es "Biología General" que se dicta para las Licenciaturas en Biotecnología (LBT), en Ciencias Biológicas (LCB) y en Biología Molecular (LBM). En época de pre pandemia, era de tipo presencial, con actividades teóricas y prácticas. Esta materia corresponde al primer cuatrimestre del primer año en las tres carreras mencionadas. Por tal motivo, es importante la conexión entre los estudiantes y los docentes ya que es una de las primeras materias que cursan de su carrera y de su vida universitaria. Los objetivos de esta materia son que los estudiantes comprendan el proceso de construcción del conocimiento científico y los fundamentos de la Biología, que conozcan las teorías que actuaron o actúan como paradigmas en la disciplina y adquieran la capacidad de obtener y organizar información. También que comprendan la composición química y los procesos característicos de los seres vivos, que conozcan y discutan las hipótesis que explican el origen y la diversificación de la vida en la tierra, que adquieran nociones generales sobre genética, diversidad y las tendencias actuales en la clasificación de los organismos. Finalmente, que logren utilizar los conceptos aprendidos en la resolución de problemas y promover un espacio para la expresión y desarrollo de aptitudes y actitudes críticas, participativas y solidarias.

3. Uso de TICS en educación

La UNESCO (2013) establece el uso de las TICs, no sólo deben tener un sustento pedagógico, sino que también las establece como herramientas que permiten la extensión del aula para aquellos estudiantes que no pueden concurrir, además de que permite generar un material dinámico, colaborativo y generar tareas específicas en foco a las inteligencias múltiples.

Cabe recalcar que a su vez permiten la inclusión, si lo pensamos en el caso de personas con audición disminuida, ya que algunas cuentan con subtítulos, aumentar las letras en personas con visión disminuida o hasta lectores de artículos para personas ciegas.

Las TICs no sólo fueron la forma de dar clases durante el 2020, sino también que proporcionan solución ante algunas situaciones, por ejemplo, en el caso de nuestros estudiantes con SA, tuvimos que arribar a ciertos acuerdos para que el ambiente fuera accesible, cambiando formatos (uso de micrófono o el uso de la cámara que les generaba un alto nivel de ansiedad).

4. Metodología de estudio

4.1 Objeto de estudio

El objeto de estudio del siguiente trabajo fue la cohorte de estudiantes ingresantes a las carreras de LCB, LBT y LBM durante el año 2020 en donde la situación de pandemia llevó a un aislamiento y confinamiento que llevó la educación a su totalidad virtual. En este sentido, el objetivo de este estudio es generar herramientas

para lograr virtualizar una asignatura de contenido teórico-práctico con el objetivo de que este proceso sea inclusivo para todo el claustro estudiantil que se encontraba cursando en el 2020.

4.2 Estrategias pedagógicas aplicadas: TICs

Durante el dictado de esta materia en forma virtual, se combinaron dos plataformas digitales: Canvas y Google (Meet y Drive). Las actividades teóricas y prácticas fueron explicaciones de los temas del programa que se realizaron de manera sincrónica mediante la plataforma Google Meet, los cuales a su vez quedaban grabados y se subía el link para que quede a disposición de las y los estudiantes. Durante las clases teóricas y de trabajos prácticos (TPs), se estableció una comunicación con las y los estudiantes, ya que al ser de tipo sincrónico, se hacían preguntas sobre lo que se estaba enseñando en ese momento. Algo parecido a lo que se realiza en el aula cuando es de tipo presencial. Esto permitió que se lograra una relación más estrecha con los estudiantes y que los contenidos fueran mejor entendidos. Esto se vio reflejado en los resultados de los parciales. La plataforma Drive a su vez fue empleada para cargar archivos y contenidos de la materia: guías de Trabajos Prácticos, material bibliográfico, videos explicativos e interactivos así como la progresión y el trayecto de los estudiantes a lo largo de todo el curso. La plataforma Canvas fue de suma importancia para la programación de eventos y permitió una forma cómoda y sencilla a la hora de evaluar cuestionarios de TPs y parciales con el contenido teórico ya que la misma permitía hacer bancos de preguntas, ordenar aleatoriamente las preguntas y las respuestas de múltiple opción. Las evaluaciones contaban con dos partes A y B. La A era de opción múltiple, la B era desarrollar, debían en ambas partes obtener más del 70% para regularizar o más del 80% para promocionar. La desaprobación de una de las partes significaba la recuperación total de la evaluación.

Las actividades prácticas contaron con dos formatos: a.- Seminarios: se les enviaban trabajos científicos, junto con un cuestionario que debían responder, posteriormente se realizaba un encuentro virtual sincrónico, en horarios fijos para la materia. En ese espacio, se revisaba cada pregunta y aclaraban dudas, no era de carácter obligatorio. b.- Trabajo Práctico de Laboratorio: fueron modificados utilizando distintas aplicaciones para celulares de realidad aumentada (para célula y procesos celulares), links de acceso abierto para microscopía, en la que se simulaba el uso de un microscopio óptico (los mismos con los que se cuenta en el Área) y por último, realizar experimentos en sus hogares con elementos sencillos para poder hacer la práctica de diferentes temas. Por ejemplo, papa y sal para ósmosis, levadura y azúcar para el trabajo correspondiente al tema metabolismo. Para este tipo de trabajo se tuvo que hacer una curación de lo que se encontraba en internet (Capel 2016, Rossaro 2016) y tutoriales de no sólo del procedimiento sino también del uso del aula y de algunas aplicaciones ya que si bien son nativos digitales (Prensky, 2001, 2010) no lo eran para este tipo de uso.

4.3 Descripción de la experiencia

Entre las tres carreras (LCB, LBM y LBT) cursaron de forma regular 75 estudiantes, dos de los cuales expresaron manifestar Síndrome de Asperger (SA). Si bien al momento del diseño y organización de la materia se contaba con información sobre las particularidades generales del SA aún no conocíamos a los estudiantes, naturalmente esto sucedió con el transcurso de los días.

Primero identificamos al estudiante “A” quien fue presentado por su madre que asistió a la Universidad a comunicarnos sobre el diagnóstico de su hijo. En ese momento fue relevante saber que el estudiante cuenta con el apoyo familiar. En el entorno virtual, A se mostraba retraído, bastante tímido, en él eran notorias mayores dificultades para iniciar y mantener conversaciones, y esto dificulta la posibilidad de entablar un vínculo ya que los temas propuestos parecían no estar dentro de sus intereses. En las clases sincrónicas, no tuvo problemas en el uso de la plataforma digital Google Meet pero solo participaba mediante el chat. En las actividades académicas se observó ciertas dificultades para comprender consignas extensas o consignas que dieran lugar a ambigüedad por ejemplo que inicien a modo de sugerencias. Si bien la modalidad no presencial limita la observación de las dinámicas grupales, al finalizar el cuatrimestre no se pudo indagar si el estudiante A participaba activamente en un grupo de pares.

Al interactuar en este ámbito virtual con el estudiante A, se diagramaron ciertas estrategias para su acompañamiento:

- Confección de consignas con enunciados claros y concisos, explicitando las tareas a desarrollar y detallando recursos necesarios. Se evitaron términos como “se sugiere” y se reemplazaron por verbos instructivos.
- Desdoblamiento de consignas extensas en varias partes, secuenciando la actividad.
- Propiciar más instancias de socialización personalizadas en las que él pudiera despejar dudas y expresar sus necesidades académicas, así como conocer normas propias del mundo universitario.

Por su parte, el estudiante B se presentó al equipo e informó sobre su SA y sus necesidades en torno al mismo. Manifestó que se enteró del inicio de las clases por sus compañeros que le avisaron. En las clases virtuales sincrónicas nos pidió permanecer con la cámara apagada y hacer uso del chat para comunicarse, modalidad que adoptó durante toda la cursada. Su comprensión en torno a consignas escritas era literal, en un examen parcial se encontró la siguiente actividad con respuesta de opción múltiple: ¿Con qué objetivo usted observaría una hoja de lirio? No marcó ninguna de las opciones dado que no encontró la respuesta que él consideraba correcta. Luego se contactó por mail para solicitar aclaración a este interrogante, fue necesaria una explicación del objetivo a partir de la que él comprendió que en realidad la pregunta apuntaba a la observación de las células de la hoja de lirio.

Dada la disposición del estudiante B, se generó gran fluidez comunicativa con el equipo docente, él participaba activamente de todas las instancias, se comunicaba vía mail en caso de dudas y/o consultas, y se mantenían conversaciones que incluían aspectos extracurriculares, lo que permitió advertir que en la oralidad manejaba metáforas y podía responder frente a situaciones con enunciados imprecisos, pero no así en la lengua escrita en la que presentaba mayores dificultades, sobre todo en desarrollos extensos. Esta retroalimentación permitió una identificación más rápida y precisa de sus necesidades educativas, así los ajustes a las propuestas se fueron diseñando de manera continua. Conociendo su desempeño en este contexto virtual, se desarrollaron las siguientes estrategias:

- Confección de consignas con enunciados específicos, precisos, concretos que no precisen de inferencias (como claves contextuales) para su comprensión.
- Generación de oportunidades para participar en situaciones propias de las dinámicas universitarias como exposición de temas o defensa de trabajos.
- Se le brindaron estrategias para ganar confianza con las situaciones de exposición, anticipación de actividades y rutinas de estas instancias de carácter evaluativo con el fin de disminuir los niveles de ansiedad que le suscitaban.

5. Resultados y reflexiones finales

Si bien el contexto de pandemia obligó a los docentes universitarios a virtualizar de manera acelerada una asignatura con contenidos teóricos-prácticos y enfrentar diferentes problemáticas nuevas. En nuestro caso, consideramos que las herramientas que en un primer momento fueron diseñadas por y para estudiantes con Síndrome de Asperger resultaron significativas para asimilar los conceptos de la materia para todo el grupo. Además, con los estudiantes con SA se implementaron estrategias pedagógicas que resultaron beneficiosas para todo el grupo.

El grupo en general pudo aprobar la materia al finalizar el cuatrimestre, de 75 estudiantes promocionaron 9 y 55 regularizaron, mientras que 11 quedaron libres. En particular, los estudiantes con SA pudieron llevar a cabo la mayoría de las consignas asignadas por los docentes, en la medida que iban manifestando algunas dificultades para acceder a los contenidos se fueron implementando distintos ajustes para posibilitar el acceso

a la comprensión de los trabajos prácticos y parciales, tarea que implicó al equipo docente en un proceso de revisión y reestructuración continua.

El estudiante A, tuvo un muy buen rendimiento en las evaluaciones de opción múltiple, a diferencia de las actividades a desarrollar. En los trabajos prácticos usó sólo el chat, pero la cámara encendida, para comunicarse con el equipo docente, además en este caso, tuvimos que cambiar el uso de expresiones como se “se sugiere corregir” por “corrija”. Logró alcanzar la regularidad de la materia, en las instancias de recuperación. A su vez se presentó a la mesa de examen, turno en el cual se rindió escrito y virtual aprobando la asignatura.

El estudiante B, tuvo una participación más activa en las clases sincrónicas, aunque siempre mediante el chat y con cámara apagada (a pedido de él). Logró alcanzar calificaciones que le permitieron la promoción de la materia, instancia que iba a realizarse de manera virtual y oral. Sin embargo, conversamos por otras opciones o directamente ser evaluado por uno sólo de los docentes que era con el que tenía mayor comunicación. Dentro del abanico de opciones brindadas él decidió rendir de forma oral, con la cámara y micrófono encendido. Aprobó la materia en esta instancia.

A pesar de preocupación inicial en torno a la virtualización de una asignatura teórico-práctica sin perder de vista objetivos relevantes como el vínculo con estudiantes, dado que es una de las primeras materias del trayecto formativo, se logró mediante el esfuerzo docente contemplar otros aspectos extracurriculares que introducen experiencias propias de la vida universitaria en estudiantes ingresantes a esta casa de estudios. En este sentido, la modalidad virtual permitió integrar distintos y variados elementos organizativos como calendarios de actividades (brindan información secuenciada de la programación didáctica, permite visualizar las tareas, posibilitando la anticipación) y dinámicas grupales para evacuar dudas del tipo no curriculares. En este sentido, se evidenció la diversidad del grupo y rescatamos desde este lugar el valor de la diversidad, incluyendo en el grupo a los estudiantes con SA.

En la medida que conocimos en mayor profundidad a los estudiantes que dimos a conocer como A y B, fue notorio coincidir con Martos-Pérez y col. (2006) quienes destacan que las personas con SA, con su peculiar estilo de procesar la información, su original manera de percibir e interpretar el mundo y, en general, su fascinante perfil cognitivo, suponen un reto a las concepciones más tradicionales de enseñanza y a los modelos más clásicos de aprendizaje en las aulas. En este sentido, tal vez la modalidad virtual resultó beneficiosa para estos estudiantes en tanto que brindan “un soporte facilitador de desarrollo y aprendizaje” (Lovari 2019). Destacamos que las ventajas de las TIC en este contexto presentan estímulos preferentemente visuales, son predecibles y controlables; facilitan la decodificación de la información de manera concreta y visual, situada en un espacio, a diferencia del lenguaje (que es abstracto, temporal e invisible); admiten un cierto grado de error o por el contrario, presentan funciones de autocorrección; agilizan los tiempos de escritura y proporcionan resultados más gratificantes; y otorgan refuerzos inmediatos que favorecen la motivación y la organización de la conducta.

Por último, resaltar que la experiencia de poder utilizar las TICs en estudiantes con SA nos posicionó como actores intervinientes en generar puentes entre estudiantes y la Universidad, en este sentido permitió abrirnos a la siguiente reflexión, “si la discapacidad se da sólo cuando una persona que tiene ciertas características se enfrenta con una barrera u obstáculo para el ejercicio de sus derechos, cuando eliminamos esas barreras u obstáculos, las características de las personas quedan, pero no hay discapacidad” (Cobeñas y col. 2017).

Referencias bibliográficas

Bowler, D., Gardiner, J., Grice, S. (2000). Episodic memory and remembering in adults with Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 30(4), 295-304.

Capel, G. (2016). Acompañamiento a un estudiante asperger. Orientación y dispositivos de accesibilidad inclusivos. Libro de Resúmenes. *IV Encuentro Nacional de Orientación Universitaria*. Quilmes, Argentina.

- Cobeñas, P., Fernandez, C., Galeazzi, M., Noziglia, J., Santuccione, G., Schnek, A. (2017). *Educación inclusiva y de calidad, un derecho de todos*. COPIDIS- Grupo Art. 24.
- Cobo González, M., Morán Velasco, E. (2011). *EL SÍNDROME DE ASPERGER Intervenciones psicoeducativas*. Asociación Asperger y TGDs de Aragón.
- Formichella, M.M. y Krüger, N. (2020). Pandemia y brechas educativas: reflexiones desde la Economía de la Educación. Proyecto de Grupos de Investigación (PGI) "Equidad educativa: Segmentación escolar en la localidad de Bahía Blanca", financiado por la SCyT, UNS. Argentina.
- Grzona, M.A., Moreno, A.N. (2014). El significado de la equidad en los estudios superiores para los estudiantes con discapacidad. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Buenos Aires. Argentina.
- González-Alba, B., Cortéz-González, P., Mañas-Olmo, M. (2019). El diagnóstico del Síndrome de Asperger en el DSM-5. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSP*, 17(2), 332-353.
- Lovari, C. (2019). *Eliminando barreras para el aprendizaje y la participación en alumnos con trastorno del espectro autista (TEA)*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Argentina. Archivo digital: ISBN 978-987-47076-8-0. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006580.pdf>
- Maggi, M. (2020). Prácticas educativas reinventadas: orientar a los docentes en la irrupción de nuevas formas de enseñanza en contextos de emergencia. 5 desafíos, 5 propuestas. *Serie: Los equipos de conducción frente al COVID-19: claves para acompañar y orientar a los docentes, familias ya los estudiantes en contexto de emergencia*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Martos Pérez J., Llorente Comí M. (2013) Tratamiento de los trastornos del espectro autista: unión entre la comprensión y la práctica basada en la evidencia. *Rev Neurol.*, 57(1),185-191.
- Martos Pérez J., Pascual, R., Freire Prudencio, S., Gonzalez Navarro, A., Llorente Comí M. (2006). *El síndrome de Asperger: otra forma de aprender* (12 ed.). Consejería de Educación: Comunidad de Madrid.
- ONU (2006). Asamblea General, Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad. Visitado: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Pérez Rivero, P., Martínez G., L. (2014). Perfiles cognitivos en el Trastorno Autista de Alto Funcionamiento y el Síndrome de Asperger. *CES Psicología* 7(1), 141-155.
- Prensky, M. (2001 / 2010). *Nativos e inmigrantes digitales*. En Cuadernos SEK 2.0.
- Rama, C. (2013). La educación virtual como la modalidad educativa para las personas con necesidades especiales: solo en la red no hay personas con discapacidad. *Rev. Diálogo Educ.*, 13(38), 325-345.
- Rositto, S.A. (2009). *Derecho a la educación superior de las personas en situación de discapacidad en Argentina*. [Tesis Doctoral. Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario]
- Rossaro, A. L. (2016). *Clase Nro. 2: Curaduría de contenidos educativos digitales. El docente como curador. Recursos digitales para la educación primaria. Especialización docente de nivel superior en Educación Primaria y TIC*. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Argentina.
- Valerga, M., Trombetta, L. (2018). La educación universitaria para personas con discapacidad visual. Educación Médica Continua. *Revista de la Asociación Médica Argentina*, 131(9), 27-30.

Fuentes electrónicas:

Día Internacional del Síndrome de Asperger – Federación Internacional de Asociaciones de Estudiantes de Medicina (IFMSA) – Argentina (2021) [Día Internacional del Síndrome de Asperger – IFMSA – Argentina](#). Guía para la atención del alumnado universitario con síndrome de asperger. Asociación Asperger Andalucía. Federación Andaluza de Síndrome de Asperger. (s.f). <http://www.asperger.es/andalucia>.

Ley 23.678 (2008) [Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad](#). UNESCO: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) (2013): <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf>

Fecha de presentación: 9/2/21

Fecha de aprobación: 20/4/21

UN ACERCAMIENTO AL TRATAMIENTO DE LA “INCLUSIÓN” DE PERSONAS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD EN UN PROFESORADO DE PRIMARIA DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

An approach to the treatment of the inclusion of people in a disability situation inside a primary teacher training institute of the Buenos Aires province

Emilio Tevez, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
tevezemilio@gmail.com

Juliana Román, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Tevez, E. y Román, J. (2021). Un acercamiento al tratamiento de la “inclusión” de personas en situación de discapacidad en un profesorado de primaria de la provincia de Buenos Aires. *RAES*, 13(23), pp. 107-118.

Resumen

El presente artículo, elaborado desde el campo de la Antropología y Educación, trata en forma exploratoria la implementación en la formación docente de políticas orientadas a la educación escolarizada de personas en situación de discapacidad. Particularmente, nos preguntamos sobre las representaciones que producen docentes y estudiantes de un profesorado de primaria en el marco de sus experiencias durante el tratamiento de la inclusión de personas en situación de discapacidad a la denominada escuela “común”. A partir de este abordaje, reflexionamos en torno a las formas en que se vincula el término “discapacidad” a las personas a fin de elaborar una crítica a ciertos usos y vincularlo al concepto de interculturalidad. Incorporando esto último, planteamos la complejidad de ejercer cotidianamente en la escuela la aceptación de la diversidad -en términos de equidad - analizando la perspectiva de las docentes y los “temores” de sus estudiantes. Sobre ello identificamos ciertas resistencias a las políticas de inclusión, considerando que ésta última pone en discusión formas históricas y hegemónicas de la escolarización. El abordaje metodológico se realizó desde un enfoque etnográfico mediante las técnicas de observación participante y entrevista, además de indagar en fuentes documentales. El trabajo de campo se desarrolló en un Profesorado de Educación Primaria de un Instituto de Formación Docente en la localidad de Olavarría (Prov. de Buenos Aires – Argentina), teniendo en cuenta los procesos de implementación y apropiación de políticas públicas en relación a la Ley de Educación Nacional (N°26206) y la Ley de Educación Provincial (N°13688).

Palabras Clave: apropiación/ educación inclusiva/ formación docente/ discapacidad.

Abstract

This article, elaborated from the anthropology and education field, explores the implementation of schooling policies/ educational policies aimed at the inclusion of people with disabilities in a Primary Teacher career inside a Teacher Training Institute. In particular, we wonder about the representations produced by teachers and students of the primary school career framed in their experiences during the treatment of the inclusion of

people with disabilities in the so-called "common" school. From this approach, we reflect on the ways in which the term "disability" is linked to people in order to elaborate a critique of certain uses and relating it to the concept of interculturality. Incorporating the latter, we pose the complexity of exercising the acceptance of diversity in the school on a daily basis - in terms of equity - analyzing the perspective of the teachers and the "fears" of the students. On this, we identify certain resistance to inclusion policies, considering that the latter puts into discussion historical and hegemonic forms of schooling. The methodological approach was carried out from an ethnographic approach using participant observation and interview techniques, in addition to investigating documentary sources. The fieldwork was developed in the Primary Education career inside a Teacher Training Institute of the town of Olavarría (Province of Buenos Aires - Argentina), taking into account the processes of implementation and appropriation of public policies in relation to the Law of National Education (N° 26206) and the Provincial Education Law (N° 13688).

Key words: appropriation/ inclusive education/ teacher training/ disability.

Introducción

El artículo aborda el tratamiento de la inclusión de personas en situación de discapacidad a la escuela “común” durante la formación docente de estudiantes de Profesorado de Primaria. Sobre dicho planteamiento nos interesa realizar dos consideraciones. Por un lado, hacemos uso de *en situación de* discapacidad planteada desde el SENADIS (Servicio Nacional de la Discapacidad Chile) ya que discute “...la idea que la persona tiene la culpa de su propia discapacidad, sino que en realidad la discapacidad viene por el contexto que la sociedad impone, tanto barreras físicas como barreras sociales.” (Sección de Participación, Género e Inclusión, 2017: 1). Por el otro, explicitar que las denominaciones que diferencian a los tipos de escuela entre “especiales” y “comunes” son expresiones de la normativa que organiza el sistema educativo en Argentina. Por ejemplo, el artículo 42 de la Ley Nacional de Educación 26.206 al referirse a la “Modalidad Especial”, la define como la encargada de brindar: *atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común.*

En la Provincia de Buenos Aires, la denominada “Educación Especial” cuenta con un total de 91.743 estudiantes. Durante 2019 el 46% de ellos asistían a escuelas “especiales”, mientras que el 54% restante estudiaba en escuelas “comunes” de nivel primario o secundario (Dirección General de Cultura y Educación, 2019). Sobre este dato, nos interesa analizar el conjunto de tensiones que se generan en la formación docente al abordar la inclusión de personas en situación de discapacidad a las escuelas “comunes”. A partir de ello, proponemos problematizar y reflexionar los procesos de implementación y apropiación del enfoque referido a la “educación inclusiva” por parte de estudiantes y docentes en un profesorado de educación primaria de un instituto de formación docente en el centro del Provincia de Buenos Aires.

Esta investigación se inscribe dentro del proyecto *Diversidad cultural y formación docente: un estudio sobre la incidencia de la interculturalidad en las experiencias formativas de estudiantes de profesorado en una localidad del centro de la Provincia de Buenos Aires* (PICT 01508/2018). Su objetivo general es investigar las relaciones entre la perspectiva intercultural, materializada en políticas educativas estatales que abordan contenidos referidos a: pueblos originarios, migrantes, género y discapacidad, y las experiencias formativas de estudiantes de profesorado de educación primaria. En este caso, el abordaje se centra al tratamiento de la discapacidad en contextos escolares durante la formación docente.

El artículo se divide en cinco apartados. En el primero se presentan los enfoques teóricos y metodológicos sobre los que se organizó el desarrollo de la investigación. En el segundo se describen y analizan las políticas públicas que promueven la inclusión de personas en situación de discapacidad dentro de la modalidad de la escuela “común”. En el tercero se analiza las formas en que asume su tratamiento en el diseño curricular de nivel superior para la formación docente de nivel primario e inicial y el diseño curricular propuesto para la educación primaria. En el cuarto apartado, se relaciona lo anterior con los procesos de implementación y apropiación que realizan docentes y estudiantes en sus experiencias cotidianas. Teniendo en cuenta las fuentes documentales relevadas nos preguntamos cómo es abordada dicha política al interior del profesorado de Educación Primaria en el Instituto de Formación Docente, con un interés particular en los sentidos que producen las y los estudiantes sobre el trabajo en el aula en relación a dicha temática. Finalmente, en el quinto, desarrollamos una serie de reflexiones a modo de consideraciones finales con el objetivo de continuar profundizando en la investigación.

Aspectos teóricos y metodológicos

Una primera cuestión a incorporar al abordar las apropiaciones que realizan estudiantes de profesorado sobre la “inclusión” de personas en situación de discapacidad es la definición socioantropológica de educación. Esta última, plantea a la escolarización como una forma educativa específica e histórica -entre otras- que, a pesar de su extensión global, se vincula a otras. En este sentido, “... todas las sociedades proveen algún tipo de entrenamiento y algún conjunto de criterios mediante los cuales los miembros puedan ser identificados como más o menos entendidos.” (Levinson y Holland, 1996, 2). Esta amplitud permite tener presente que dentro y fuera de la escuela existen formas educativas socioculturales que inciden en la vida de las personas y en los

procesos de escolarización. Una de las maneras en que esto se visibiliza es en el reconocimiento de las relaciones interculturales el interior de las escuelas desde el campo de la Antropología y Educación. Principalmente, al problematizar la relación entre la escuela y las poblaciones originarias o migrantes (Neufeld y Thisted, 1999; Sinisi, 1999; Franzé Mudanó, 2002; Novaro, 2011).

Teniendo presente los antecedentes mencionados, consideramos necesario complejizar las nociones de interculturalidad que limitan su abordaje a la cuestión indígena o las prácticas discriminatorias hacia las poblaciones migrantes. Estas, como plantea Hecht et ál. (2015), se caracterizan por un uso no problematizado del término incorporándolo como lo hace la legislación desconociendo otras problemáticas vinculadas a la diversidad que incluyen, por ejemplo, a las personas en situación de discapacidad. Atendiendo a este planteamiento, recuperamos la categoría *interculturalidad en acto* (Achilli, 2008) que alude a los procesos que involucran a todas las personas y se configuran en las interacciones cotidianas. A fin de establecer un principio de conceptualización, entendemos "... que cualquier relación humana es intercultural en tanto estamos poniendo en circulación diferentes valores, trayectorias, pertenencias socioculturales, etc. y que, en esos intercambios e interacciones se configura y transforma la vida en sociedad y, también, nos transforma como sujetos de una época." (Achilli, 2008, 130): "Esto significa abordar las diferencias no como una descripción de formas culturales diversas sino como procesos sociales de significación, construcciones históricas cambiantes y contradictorias (Thisted et ál., 2007; Martínez et ál., 2009; Villa et ál., 2009). Así, en toda práctica social se encuentran involucradas cuestiones de significado que -como señala Moreira (2002)- se construyen en un escenario caracterizado por las luchas alrededor del conocimiento y de los significados narrados y vividos que expresan la complejidad de las relaciones de poder. Los significados producidos y que estructuran los diferentes discursos son dinámicos y expresan las formas particulares en que el mundo social es representado y conocido y han sido puestos en circulación tramando las mallas del poder (Foucault, 1999) (Martínez y Cobeñas, 2014, 50)

Incorporar estas definiciones de educación e interculturalidad permite el tratamiento de problemáticas vinculadas a las personas en situación de discapacidad en términos de diversidad, siendo aún resistido en determinados escenarios de discusión académica y/o política. Notamos que esto no ocurre cuando se trata de pueblos originarios, poblaciones migrantes o cuestiones de género. Para reflexionar sobre ello consideramos relevante encontrar que en el pasado las diversidades sexuales tuvieron las mismas resistencias de ser vinculadas al tratamiento de la interculturalidad siendo, como ocurre con las personas en situación de discapacidad, poblaciones medicalizadas. Como plantean Planella y Pie (2012), existen puntos en común en el pasado del movimiento LGBT y la actualidad de las poblaciones en situación de discapacidad al ser problematizadas desde "realidades hipercorporalizadas, reducidas a un cuerpo físico, que no se ajustan al estándar. Realidades medicalizadas y raptadas por un paradigma biomédico que ignora la confusión entre norma biológica y norma social" (citado en Martínez y Cobeñas, 2014, 56).

Sin embargo, como mencionamos anteriormente, cuando se hace referencia a la situación de discapacidad existen posicionamientos que no la consideran parte del campo de producción de conocimiento de la interculturalidad y educación. Para discutir esto último, resulta pertinente el trabajo de Martínez y Cobeñas (2014) en el que reflexionan sobre la biologización/medicalización de las personas en situación de discapacidad:

la opresión a que son sometidas las mujeres se dirige al cuerpo, normalizándolo mediante saberes (médicos, pedagógicos y psicológicos) que regulan la apropiación y el control de su propio cuerpo. Así, esos son reducidos a su (dis)funcionamiento biológico, objeto de abuso, control, vigilancia, medicalización, cirugía, colonización, regulación, rehabilitación, desecho (Meekosha, 1998) y, frecuentemente, explotados para evocar lástima, para reponer formas subordinadas de ser mujer y generar ganancias a través de donaciones a organizaciones benéficas. (Martínez y Cobeñas, 2014, 91).

Teniendo en cuenta este escenario, partimos desde una perspectiva de interculturalidad en la que, como plantean las autoras citadas, se abordan las diferencias no como una descripción de formas culturales diversas sino como procesos sociales de significación, construcciones históricas cambiantes y contradictorias. Dichos procesos se han dado en un mundo donde la vida social ha sido creada "... sobre la base de la exclusión y la eliminación de aquellos que fueron considerados como anormales bajo el imperativo de la normalización."

(Martínez y Cobeñas, 2014, 50). Esto último, brinda una orientación para reconocer la diversidad en aquellas poblaciones que están por fuera de los parámetros de lo que hegemonícamente es considerado normal o común. Al visualizar el proceso sobre el que se han establecido las construcciones históricas de alteridad (Segato, 2007) en Argentina, dicha normalidad tiene su expresión en una población blanca, heterosexual, patriarcal, binaria, de origen europeo, medicalizada, con capacidades plenas, entre otras. Todo lo que no se ajusta a estas construcciones queda por fuera de lo común.

Al referirnos a la inclusión de personas en situación de discapacidad en la escuela, Diez (2004) aborda las prácticas y los significados socialmente asignados a la incorporación de alumnos de la modalidad “educación especial” en escuelas “comunes”. Sobre ello plantea que el reconocimiento de las posibilidades y ventajas que ofrece la inclusión de estudiantes en situaciones de discapacidad a escuelas “comunes” presente tanto en documentos oficiales como en bibliografía sobre educación especial, fue posible a partir de “... un viraje en las categorías utilizadas tanto en las teorías como en los usos de los docentes de educación especial” (Diez, 2004, 158). En el nuevo marco teórico se considera a toda la población estudiantil con necesidades estableciendo un continuo que no recorta categorías excluyentes según el tipo de minusvalía establecida por el modelo médico. En esta definición encontramos puntos coincidentes con la categoría de *diversidad funcional* planteada desde 2005 por el movimiento “Por una Vida Independiente” en España con el objetivo de suprimir las nomenclaturas negativas que han sido aplicadas históricamente a las personas incluidas bajo la idea de “discapacidad”. De esta manera, *diversidad funcional*:

pretende una calificación que no se inscribe en una carencia sino que lo que señala es un desenvolvimiento cotidiano, una funcionalidad, diferente a lo que se considera usual; y además asume que esa funcionalidad diversa implica discriminación y que es, no la peculiaridad fisiológica, sino el entorno social el que la produce. (Rodríguez Díaz y Ferreira, 2010, 294).

Al mismo tiempo que acordamos con estos posicionamientos, reconocemos que la implementación de políticas orientadas a la inclusión de personas en situación de discapacidad a la escuela “común” resulta de una enorme complejidad. En principio, porque las implementaciones de reformas políticas y programas socio-educativos constituyen efectos de procesos más amplios no limitándose a una simple imposición (Montesinos y Sinisi, 2009). Atendiendo a ello proponemos abordar las experiencias de los sujetos -donde rechazan, aceptan, redefinen y/o transforman las prescripciones educativas-, atendiendo a las complejidades que implican los procesos de implementación de las políticas educativas en la institución educativa seleccionada. Sobre ello creemos necesario relevar y analizar los procesos de *apropiación* y *resistencias* que se producen a partir del tratamiento de la “educación inclusiva” durante la formación de profesorado. Definimos la primera como un proceso complejo de carácter *múltiple, relacional, transformativo y arraigado en conflictos sociales*. De esta forma, *apropiación* (Rockwell, 2005) apunta a la manera en que las personas se apropian selectivamente y de diferentes maneras de los “recursos culturales” disponibles e interactúan en relación con la transformación de las fuerzas sociales que intervienen en el proceso reinterpretando y transformando dichos recursos en el marco de las luchas sociales que caracterizan al contexto. En relación a la categoría *resistencia*, seguimos la línea desarrollada desde trabajos anteriores definiéndola como la fuerza que se opone a la que se considera la fuerza activa expresada en las acciones escolares (Rockwell, 2006).

El abordaje metodológico se realizó desde un enfoque etnográfico (Rockwell, 2009) que, en principio, implica *documentar lo no documentado*, la estancia prolongada en el campo -manteniendo la centralidad del investigador-, la atención a los significados, valorando el conocimiento local y la elaboración de un texto descriptivo producto del trabajo analítico, para lograr la producción de nuevos conocimientos. En este marco, desarrollamos diferentes técnicas/estrategias (Achilli, 2005) de investigación. Por un lado, realizamos observación participante en los momentos de clase y otras actividades -como salidas a diferentes escuelas o lugares relacionados-. Por el otro, hicimos entrevistas indagando sobre los significados, perspectivas y definiciones de los actores acerca del trabajo con estudiantes en situación de discapacidad en la escuela. También trabajamos con fuentes documentales a partir del análisis de diversas normativas, reglamentaciones y materiales escolares. El trabajo de campo se realizó en la carrera del Profesorado de Educación Primaria -dividida en cuatro años con un total de 42 materias- de un Instituto Superior de Formación Docente de la

ciudad de Olavarría (provincia de Buenos Aires, Argentina) fundado en el año 1967. Particularmente, en las materias donde se trabajaban contenidos vinculados al tratamiento de la inclusión de personas en situación de discapacidad. Estos son, el espacio de la práctica docente donde se encuentran las materias *Práctica en Terreno* y los *TFO* (Talleres de Formación Opcional) -este último se denomina *La diversidad atraviesa la escuela-*. También se encuentra el campo de la subjetividad y las culturas integrado por las materias *Configuraciones Culturales del Sujeto de Educación Primaria* y *Pedagogía Crítica de las Diferencias*. El plantel docente estaba compuesto por 21 profesoras/es y en el año 2018 contaba con una matrícula de 165 estudiantes.

Aspectos normativos sobre el tratamiento de la “discapacidad” en el sistema educativo

El artículo 11 de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 plantea: “Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos”. Siguiendo este principio de inclusión educativa, el artículo 42 -que se encuentra en el capítulo de la modalidad Educación Especial- expresa: “El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona”. En consonancia, el artículo 16 de la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688 dice: “Establecer prescripciones pedagógicas que les aseguren, a las personas con discapacidades temporales o permanentes, el desarrollo de sus posibilidades, la integración social y el pleno ejercicio de sus derechos”. Ambas leyes contemplan modalidades escolares particulares para dar respuesta a requerimientos específicos entre las que se encuentran la denominada “educación especial”. Una cuestión a destacar que surge de una primera lectura a la normativa fue caracterizar la relación entre los términos interculturalidad y discapacidad. Por un lado, la Ley Nacional limita el primero a la modalidad “Educación Intercultural Bilingüe” y el derecho de los “pueblos indígenas”. Por el otro, la ley de Educación Provincial resultó más extensiva al reconocer el “lenguaje de señas” como una cuestión a incorporar en los diseños curriculares -aunque se centraliza en los pueblos originarios y las poblaciones migrantes-.

A pesar de lo planteado, es importante reconocer que la normativa de la provincia -a diferencia de la nacional- establece una noción de interculturalidad amplia orientada a:

Diseñar y desarrollar propuestas pedagógicas y organizativas que tiendan a preparar a todos los integrantes del Sistema Educativo de la Provincia para una vida responsable en una sociedad democrática basada en los Derechos Humanos, la comprensión, la paz, el respeto, el reconocimiento mutuo y la igualdad en un marco de aceptación de las diferencias culturales, étnicas, de origen, religiosas, de sexos, géneros, generacionales, lingüísticas, físicas, entre otras.

Esta perspectiva también propone comprender la diversidad vinculando los procesos de desigualdad social a los de diferenciación cultural, discutiendo “... la idea de un ser educable único y monolítico, distanciándose del afán de homogeneizar...” (Aportes para la construcción de prácticas educativas interculturales, 2007). La ampliación del alcance de la perspectiva intercultural fue reforzada al aprobarse una resolución provincial titulada: “Educación inclusiva de niños niñas y jóvenes con discapacidad”. Allí se considera la matriculación de niños en situación de discapacidad del nivel primario como una forma de garantizar el derecho a una educación inclusiva planteando: “Es responsabilidad de todos los integrantes de los equipos escolares, el desarrollo de los procesos de inclusión de los estudiantes con discapacidad...” (Resolución Educación inclusiva de niños niñas y jóvenes con discapacidad, 2017).

La normativa mencionada tiene continuidad en los Diseños Curriculares. Particularmente, en el de educación primaria hay un apartado titulado “Educación Inclusiva” que plantea la necesidad, responsabilidad y desafío de “atender a la diversidad” eliminando “... las desigualdades derivadas de cualquier tipo de discapacidad, problema de aprendizaje, creencias religiosas, diferencias lingüísticas, situación social, económica o cultural.” (Diseño Curricular, 2018, 22). Además, brinda orientaciones metodológicas para superar las “barreras” que impiden el acceso a los conocimientos. El apartado propone tres ejes para la construcción de un aula inclusiva.

El primero se refiere a las formas en las que se puede ofrecer múltiples modalidades de información -auditiva, audiovisual, visual, táctil-, allanando significados y recuperando conocimientos previos de los y las estudiantes. El segundo plantea opciones para que se expresen habilitando métodos de respuesta o fomentando el uso de equipamientos tecnológicos de apoyo, como los teclados adaptados y pantallas táctiles. El tercero se centra en las implicancias del aprendizaje a través de propuestas para el trabajo en el aula como tareas con distintos niveles de resolución, actividades de refuerzo o ampliación para ser utilizados en momentos y en contextos diversos.

En relación a la formación docente, el diseño curricular para el nivel superior propone retomar y resignificar tradiciones dentro de las que la educación pública constituye uno de los ejes políticos centrales. En esta línea, plantea que él o la docente es un actor clave para reconstruir el sentido sociopolítico de la escuela y la educación pública como una política inclusiva que reconozca las diferencias a partir de una percepción crítica de las tensiones entre diversidad y hegemonía cultural. La interculturalidad implica *el reconocimiento del “otro”, de otro saber, otra experiencia, otra vivencia*. Dentro del diseño de formación superior podemos vincular dos campos específicos en torno a la educación inclusiva. Por un lado, el de la práctica docente, donde se hace referencia a la reflexión ético política en el que se encuentran la materia *Práctica en Terreno* y los TFO (Talleres de Formación Opcional) que, en el instituto donde se realiza trabajo de campo, se denomina *La diversidad atraviesa la escuela*. Por el otro, el campo de la subjetividad y las culturas en el que se encuentran las materias *Configuraciones Culturales del Sujeto de Educación Primaria* y *Pedagogía Crítica de las Diferencias*. Estas propuestas de diseños curriculares se ven atravesadas por el denominado *posicionamiento docente* que se expresa de tres maneras: 1) como trabajador de la cultura e intelectual transformador frente a la problemática áulica, institucional y social; 2) en la comunidad, en el campo y el sistema educativo, en la institución escolar y en el trabajo educativo áulico concreto, situado en sus expresiones singulares y 3) el posicionamiento ético-político del docente en su praxis educativa. Dicho posicionamiento, como veremos en el apartado siguiente, estaba presente en los discursos de las y los profesores.

Abordajes y tensiones durante el tratamiento de la inclusión de personas en situación de discapacidad

Los primeros registros vinculados a los procesos de implementación y apropiación de políticas referidas a la *educación inclusiva* surgieron a partir del análisis de los programas y consignas de materias que eran parte del diseño curricular de formación superior mencionado en el apartado anterior. La materia *Pedagogía Crítica de las Diferencias* proponía a los estudiantes oportunidades para desarrollar una conciencia crítica y reflexiva permitiendo analizar y desarrollar una manera de mirar sus vidas y experiencias: “... el problema de las diferencias (culturales y de capacidades), ha sido evidente dentro de los espacios educativos y que desde la formación es necesario contribuir a poner en tensión diversos discursos”. Entre sus objetivos estaba el de lograr:

Reconocimiento de la importancia del docente como sujeto significativo en una relación de reciprocidad con el alumno donde se garantice el valor de la presencia y se respete la pluralidad, la diversidad, donde la educación se convierta en un verdadero encuentro con el otro.

Para lograr esta propuesta una de las metodologías de trabajo era elaborar *relatorías* con el objetivo de reflexionar sobre la actuación de estudiantes y docentes durante la práctica reconstruyendo lo vivido.

Durante una clase la docente comentó como ejemplo el caso de un niño que estaba en una escuela “normal” y fue derivado a una escuela “especial” sin que el familiar a cargo se resistiera. Sobre ello comentó: *hay padres con vergüenza al ser citados por la escuela. Las especialistas rotulan... pero no sólo las especialistas. Si yo como docente no sé qué hacer, qué va a saber el padre qué tiene que hacer*, destacando críticamente que la decisión solo la tomaba “la especialista”. Ante esta situación lo primero que le planteó al grupo de estudiantes fue que recuerden la importancia de “educar la mirada”. Sobre todo comprendiendo la situación de las familias: *ante una reunión tenemos que pensar qué vamos a decir, cómo lo vamos a decir, qué les vamos a*

pedir. Siempre llamamos para marcar, al que se sale de la norma, eso lo hacen mucho los docentes, siempre llaman para marcar, nunca para felicitar. En relación al caso mencionado, consideraba que había que hacer el esfuerzo por explicar al papá y la mamá del niño la situación en la que estaba y encontrar formas conjuntas de acompañar el proceso.

Otra materia del mismo campo era *Configuraciones Culturales del Sujeto Educativo de Primaria*. Proponía abordar *la problemática educativa con atención al trazado del diseño, los diferentes contextos y modalidades* mediante la metodología de trabajo de *análisis de casos* a fin de fortalecer la formación de los y las estudiantes a través del desarrollo de la investigación y del debate sobre las nuevas infancias. La modalidad de presentación era a través de un trabajo monográfico a partir de las observaciones que realizaban en las escuelas de primaria a partir de las prácticas docentes. En 2018 dichas producciones abordaron como eje temático: “La infancia atravesada: discursos y prácticas humanizantes” y algunas referían a la inclusión de personas en situación de discapacidad a la escuela “normal”. Particularmente, la dislexia en el aula, los problemas y dificultades en el aprendizaje y las formas de vivenciar la inclusión en la escuela.

En los trabajos los y las estudiantes referían a la falta de preparación ante la situación de tener niños y niñas en situación de discapacidad en el aula:

La dislexia... es un trastorno del que se habla frecuentemente, pero ni los docentes ni los futuros docentes tienen información adecuada ni capacitación para abordarla. Creemos que es necesario investigar y capacitarnos para lograr estrategias didácticas que nos permitan trabajar dentro de la diversidad en la que hoy en día está inmersa la sociedad.

En otro trabajo se plantea:

Nosotras desde la experiencia en nuestra carrera de formación docente no recibimos la información, las herramientas ni estrategias necesarias para trabajar a futuro en un aula con niños disléxicos ni que posean alguna otra patología u afección. Consideramos que debería ser obligatoria la capacitación referida a trastornos en el aprendizaje desde la formación docente y también para aquellos que ya la han finalizado.

Otro trabajo, relacionado con las dificultades del aprendizaje en educación primaria, mencionaba: *dado que somos estudiantes de la formación docente nos resulta de vital importancia saber acerca del tema, para lograr afrontar dicha situación en la institución escolar.* Todo esto se reforzó en entrevistas realizadas a estudiantes acerca de cómo estaban pensando su trabajo como futuros docentes en relación a la inclusión de personas en situación de discapacidad:

voy a tener que aprender braille si tengo un chico ciego. O yo lo voy a tener que aprender o tiene que haber alguien que lo ayude a poder interpretar lo que yo esté diciendo... tiene que tener sus herramientas para ir a la par de la clase. No largarlo así y que se arregle la maestra del salón porque tampoco podés dedicarte toda la hora a él porque tampoco estarías incluyendo al resto.

Otro ámbito en el que se registraron instancias referidas a la educación inclusiva fue en el TFO denominado *La diversidad atraviesa la escuela*. Dicho espacio surgió a partir del interés que se generó en un encuentro de TAIN (Taller Integración Interdisciplinaria), instancia que se realizaba una vez por mes y buscaba reflexionar sobre la tarea docente a través de la participación de profesores y estudiantes del instituto. El programa planteaba entender la diversidad en un sentido amplio y abordaba contenidos que referían a la integración de sujetos en situación de discapacidad. También planteaba entrenar la postura y mirada docente acerca de la diversidad haciendo hincapié, entre otras cuestiones, en la elaboración de planes pedagógicos individuales para alumnos en situación de discapacidad en proyectos de integración. El TFO tenía su espacio en el curso de ingreso al formar parte de una serie de encuentros en las que presentaban las materias de la carrera. Durante

2019 la profesora presentó una serie de actividades en relación a la diversidad y, al preguntar acerca de la “discapacidad”, una de las ingresantes respondió:

A uno se le cruza la idea de un nene con síndrome de down incluido en la escuela pública, depende también de la maestra, la capacitación que tenga, también la idea de un chico con déficit de atención, hiperactividad que ahora es re-común, antes no se veía. Antes esa situación la profesora le respondió: El tema de la capacitación, de sentir que no estamos capacitadas es una cuestión de posturas. Ya nos vamos a capacitar... no podemos saber todo. Por ejemplo, aunque no sepamos de memoria que es la hiperactividad no olvidemos que tenemos en frente a una persona que ya viene con una etiqueta. Otra de las profesoras agregó: Son docentes y trabajan con una media de estudiantes y por ahí tienen 1 o 2 que tienen acompañante y... ¿ya son los alumnos de la acompañante? ¡No! son tus alumnos también, vos sos la que tiene que hablar con el acompañante. Ustedes son maestras de primaria no de educación especial. Eso es otra carrera... nos excede.

La última materia en la que relevamos aspectos vinculados a la inclusión de personas en situación de discapacidad a la escuela “común” fue *Prácticas en terreno*. Su programa planteaba: *atender a la diversidad sociocultural y personal de los/as estudiantes a través de la elaboración de propuestas didácticas flexibles que promuevan la calidad y la equidad educativa*. Al hablar de diversidad en una de las clases el profesor comentó: *es trabajar para todos, hay diversidad de tiempos, de necesidades, de conceptos previos, es dar cuenta de la heterogeneidad*. En una de las clases observadas se realizaron *microclases* en las que una o dos estudiantes preparaban una pequeña clase donde se trataba un contenido específico. Por ejemplo, los números del 1000 al 1500 para tercer grado de primer ciclo. En este ejercicio se ponía en escena una situación escolar en la que las y los estudiantes que preparaban el contenido asumían el rol de docentes y el resto de sus compañeras actuaban como estudiantes. En una de las observaciones realizadas se produjo el siguiente intercambio:

- *¿Terminaron?*, dice quien actúa de maestra.

-*Sí*, contesta la mayoría.

-*Me está costando, soy medio lenta*, dice una estudiante.

- *No, eso no se dice, todos tenemos distintos tiempos*, le responde la maestra.

Luego de algunos minutos la estudiante que plantea que es “lenta” finaliza el ejercicio y quien hace de maestra pide un aplauso para ella y el resto del curso lo hace. Unas estudiantes, siguiendo con la actuación, plantean: *hizo diferencia* (remarcando el trato especial a la estudiante “lenta”). La maestra les responde: *No hice la diferencia, la aplaudimos porque se pudo superar* y a quienes realizaron el “reclamo” les dice que: *son buenas alumnas porque trabajan rápido*. Todo esto puso en tensión el reconocimiento de la diversidad y, al mismo tiempo, mantener la reproducción de los criterios que definen al “buen” estudiante -rapidez, atención, prolijidad, resolución, entre otras cuestiones-.

A partir de lo relevado, es posible plantear una serie de consideraciones sobre las apropiaciones que realizaron los y las estudiantes del Profesorado de Primaria en torno a los contenidos referidos a la inclusión de personas en situación de discapacidad a la escuela “común”. En principio, reconocer el carácter múltiple de este proceso expresado en las diferentes formas en que docentes y estudiantes consideraban la cuestión. Los primeros lo planteaban como una toma de posición que debían asumir las futuras docentes en favor de la inclusión, mientras que las segundas destacaban la “ausencia” de formación sobre dicha política considerando la necesidad de una capacitación específica. Este escenario permite una reflexión inicial que refiere al carácter relacional del proceso en el que ninguna de las consideraciones corresponde a una cualidad esencial de la “inclusión” de personas en situación de discapacidad. Los docentes proponían repensar la situación o posicionamiento docente en un contexto institucional diverso instando a reconocer y aceptar aquellas personas que tensionaran los sentidos de normalidad. Las estudiantes expresaban una preocupación que iba más allá de un posicionamiento atendiendo a las dificultades cotidianas que registraban en las prácticas y surgían del

intercambio entre pares. De este proceso se constituyen aspectos que inciden en las prácticas de los y las futuras docentes. En ambos casos se visualizan apropiaciones transformativas redefiniéndose los lineamientos normativos a partir de los sentidos producidos por las personas. Sobre ello se destacan las experiencias cotidianas de docentes y estudiantes en las que vinculaban sus representaciones con los contenidos. Todo esto, en el marco de tensiones sobre lo que supone desarrollar en los contextos cotidianos políticas de ampliación de derechos que refieren a la perspectiva intercultural.

Consideraciones Finales

Hasta aquí hemos realizado un acercamiento al tratamiento de la inclusión de personas en situación de discapacidad a escuelas “comunes” en el profesorado de primaria de un instituto de formación docente. Una primera cuestión a destacar ha sido la clarificación respecto al uso de categorías sociales y analíticas. Lo que en un principio del proceso de investigación se refería al uso de “discapacidad” entre comillas (aludiendo al término en tanto categoría nativa), luego se incorporó la noción de *en situación* que destacamos al trasladar la existencia de barreras físicas y sociales al *contexto que la sociedad impone* en estrecho vínculo con la categoría de *diversidad funcional*. Esta conceptualización plantea una redefinición de la temática en donde damos cuenta de la relación entre la implementación de la política analizada política y la *perspectiva intercultural*. Ciertamente, consideramos que términos como “discapacitado” constituye una categoría que se centraliza en la imposibilidad de la persona y, al mismo tiempo, invisibiliza el contexto sociocultural que, como plantea Martínez y Cobeñas (2014), la ubica en el lugar de la enfermedad impidiendo la posibilidad de pensar diversas formas de habitar el mundo.

A partir de esta problematización y el trabajo de campo realizado destacamos algunas cuestiones acerca de las complejidades que se dan dentro de los procesos de implementación y apropiación en relación a la inclusión de personas en situación de discapacidad a la escuela “común” en el Instituto de Formación Docente. En principio, entendemos a este último como un contexto donde se redefinen los lineamientos educativos propuestos desde las leyes y los diseños curriculares a partir del carácter activo de las personas que allí concurren. Esto es producto del proceso de apropiación que realizan docentes y estudiantes en las instancias donde se da tratamiento a la inclusión de personas en situación de discapacidad durante el horario de clases. Allí es donde se producen las representaciones que dan cuenta del *posicionamiento docente* (Southwell y Vassiliades 2014). Este último expresa la tensión entre los sentidos de los y las estudiantes respecto a cómo deben abordar el tratamiento de esta política, y la normativa o reglamentos que establecen el “deber ser”. Una de las maneras en que esto se visibiliza es a través de los “temores” planteados por las estudiantes al no sentirse preparadas para trabajar con niños y niñas en situación de discapacidad. Para ellas, en esos casos plantean la necesidad de obtener información sobre el “(dis)funcionamiento biológico” (Martínez y Cobeñas, 2014). Dicho planteamiento se acerca, tal como plantean las autoras, a ubicar al disfuncionamiento en primer orden antes que a la persona o el contexto escolar al que accede reduciéndola a su discapacidad. Cabe enfatizar que esto ocurre en forma involuntaria siendo la intención de las estudiantes conocer las problemáticas de estas personas. La respuesta por parte de sus docentes es que eso corresponde a la modalidad especial y su formación debe centrarse en representar a ese estudiante como “uno más” del grupo. Sin embargo, ello no resuelve las inquietudes y temores planteados por la población estudiantil al considerar no tener las herramientas para hacerlo. En este escenario planteamos los aportes que se pueden generar desde la producción de conocimiento vinculada a la interculturalidad y educación en torno al reconocimiento y aceptación de la diversidad en el aula. La complejidad de esto último, particularmente de ejercerlo en la cotidianidad escolar, implica importantes desafíos al reflexionar sobre los sentidos que producen las personas. Por ejemplo, el “dilema” que planteaban las estudiantes al considerar tener que equilibrar la inclusión del estudiante en situación de discapacidad y mantener la dinámica del resto del grupo -establecida por los criterios hegemónicos que definen a la *persona entendida* (Levinson y Holland, 1996) en el contexto escolar-. Esto último, centrado en las dificultades de reconocer a quienes cumplen con sus tareas sin valorar negativamente las posibilidades de las personas que no se ajustarían a dichas dinámicas. Sobre ello, destacamos el reconocimiento constante en torno a los usos de los tiempos de los niños y niñas al hacer sus actividades en el aula identificando resistencias a la inclusión de personas en situación de discapacidad ante el supuesto riesgo de tener que prestarles más atención

a que al resto de sus compañeros. Sobre dichas tensiones nos preguntamos si la normativa va en contra de ciertas formas históricas que organizan la vida escolar constituyendo, al mismo tiempo, definiciones morales relacionadas con el “deber ser”. En principio, la inclusión de personas en situación de discapacidad a la escuela “común” no se condice con la práctica cotidiana de las experiencias de las estudiantes expresándose tensiones entre la política y determinadas formas de representar su ejercicio docente.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social: Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor.
- Achilli, E. (2008). Formación docente e Interculturalidad. *Revista Diálogos Pedagógicos*, IV(12), 121-138.
- Atkinson, M. y Hammersley, P. (1994). *Etnografía: Métodos de investigación*. Ed Paidós Básica.
- Diez, A. (2004). Las “necesidades educativas especiales”: Políticas educativas entorno a la alteridad. *Cuadernos de Antropología Social* (19), 157-171.
- Hecht, C., García Palacios, M., Enriz, N. y Diez, M.L. (2016). Interculturalidad y educación en la Argentina: discusiones en torno a un concepto polisémico. En G. Novaro, A. Padawer y A. Hecht (coord.) *Educación, Pueblos Indígenas y Migrantes: reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España* (43-63). Biblos.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de pesquisa*, 34 (122), 305-335.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Editorial Norma.
- Levinson, B. y Holland, D. (1996). The Cultural Production of the Educated Person: An Introduction. En B. Levinson, D. Foley y D. Holland (comps.), *The cultural production of the educated person* (1-56). University of New York press.
- Martínez, M. E. y Cobeñas, P. (2016). Jóvenes mujeres con discapacidad: interrogantes y reflexiones desde una perspectiva intercultural. En A. I. Villa y M. E. Martínez (comp.) *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural* (47-80). Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Montesinos, M. (2010). Claves para pensar la diversidad cultural y la inclusión educativa. *Educación, lenguaje y sociedad*, 9(9), 201-218.
- Meekosha, H. (1998). Body battles: disability, representation and participation. En T. Shakespeare (ed.), *The disability reader: Social science perspectives* (163-180). Casell.
- Montesinos, M y Sinisi, L. (2009). Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos. *Cuadernos de Antropología Social* (29), 43-60.
- Ley Nacional de Educación N° 26.206. (2006, 14 de diciembre). Congreso de la nación Argentina.
- Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688. (2007).
- Planella, J. y Pie, A. (2012). Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas. *Revista Educación XXI*, 15, 265-283.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Ed. Paidós.

Rockwell, E. (2006). Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación. *Educação em revista* (44), 13-39.

Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares: memoria, conocimiento y utopía. *Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación* (1), 28-38.

Segato, R. (2007). *La Nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Política de la Identidad*. Prometeo. Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Editorial Paidós.

Dirección General de Cultura y Educación. (2007). *Aportes para la construcción de prácticas educativas interculturales*. Provincia de Buenos Aires. <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/interculturalidad/documentos/aportesparalaconstrucciondepracticaspdf> (Consultado: 12/11/2019)

Dirección General de Cultura y Educación. (2019). *Setenta años en el camino de la educación inclusiva*. Provincia de Buenos Aires, Argentina. <http://www.abc.gov.ar/dia-de-la-educacion-especial> (Consultado: 6/09/2019).

Dirección General de Cultura y Educación. (2017). *Resolución Educación inclusiva de niños niñas y jóvenes con discapacidad*. http://abc.gov.ar/diegep/sites/default/files/anexo_1_if_2017_05131178_gedeba_cgcyedgcy.pdf (Consultado: 15/11/2019)

Dirección General de Cultura y Educación. (2018). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/primaria/2018/dis-curricular-PBA-completo.pdf> (Consultado: 13/11/2019)

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes –sección de participación: Género e Inclusión. (2017). *Recomendaciones: Uso de lenguaje inclusivo. Personas en situación de discapacidad*. www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2017/01/guia-recomendaciones-lenguaje-inclusivo-discapacidad.pdf (Consultado: 9/11/2019)

Rodríguez Díaz, S y Ferreira, M. (2010). Desde la discapacidad hacia la diversidad funcional. Un ejercicio de Dis-Normalización. *Revista Internacional de Sociología*, 68 (2), 289-309. <https://doi.org/10.3989/ris.2008.05.22> (Consultado: 13/11/2019)

Southwell, M y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XI(11), 1-25. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1491> (Consultado: 15/11/2019)

Fecha de presentación: 19/2/2021

Fecha de aprobación: 15/6/2021

PARADIGMAS DE LA DISCAPACIDAD Y SU VIGILANCIA EPISTEMOLÓGICA

Paradigms of Disability and its Epistemological Surveillance

Christian Israel Huerta Solano, Universidad de Guadalajara, México.
Israel.huerta@academicos.udg.mx

Baudelio Lara García, Universidad de Guadalajara, México.
baulara@academicos.udg.mx

Brandon Alfredo Almaraz Cortes, Universidad de Guadalajara, México.
brandon.almaraz@alumnos.udg.mx

Sergio Osvaldo Meza Chavolla, Instituto Mexicano del Seguro Social, México.
sergio.mezac@imss.gob.mx

Sara Gutiérrez Cruz, Universidad de Guadalajara, México.
sara.gutierrez@academicos.udg.mx

Fabiola Macías Espinoza, Universidad de Guadalajara, México.
fabiola.macias@academicos.udg.mx

| |
|--|
| Huerta Solano, C., Lara Garcia, B., Almaraz Cortes, B., Meza Chavolla, S., Gutierrez Cruz, S. y Macías Espinoza, F. (2021). Paradigmas de la Discapacidad y su Vigilancia Epistemológica. <i>RAES</i> , 13(23), pp. 119-135. |
|--|

Resumen

Son considerables los cambios que ha tenido la definición de discapacidad y cómo se clasifica, aunque, ésta no tiene un sentido unívoco, lo que lleva a identificar con qué acepción se está usando, sus marcos conceptuales y formas de resolver problemas, por lo que usar el término discapacidad como un concepto inmutable, imposibilita estudiarle como constructo, dada su multiplicidad de definiciones. Esto ha llevado a diferentes clasificaciones para estudiarle, incluyéndole en perspectivas y modelos procurando dar cuenta de trabajos, posturas filosóficas y sociológicas, aunque se observa ambigüedad conceptual y la omisión de un análisis conceptual, prescriptivo, descriptivo y normativo al incluirle estudios en una u otra taxonomía. Partiendo de la propuesta de Kuhn, se sugiere usar la clasificación de paradigmas de la discapacidad, considerando el respaldo de determinada comunidad científica en la legitimación del constructo de discapacidad, en concordancia con dichos postulados epistemológicos y pragmáticos, identificados en los paradigmas biologicista, funcionalista, capitalista, postmoderno y social-construccionista, aludiendo al tratamiento epistemológico de cada de éstos. Se señala la importancia de la vigilancia epistemológica de cada uno de los paradigmas propuestos, ante el riesgo de estudiar la discapacidad ajena a un marco normativo y paradigmático, relegándole a un estatus preparadigmático, superponiéndole ante valores ajenos al cambio cultural y científico.

Se concluye que la falta de reconocimiento de la “discapacidad” como constructo, en términos paradigmáticos, impiden el aprendizaje dialógico entre quienes están en condiciones de vulnerabilidad, para posteriormente plasmarlo en políticas y prácticas sustentadas en la ciencia producida en las universidades.

Palabras Clave: discapacidad/ inclusión/ modelos/ universidad/ vigilancia epistemológica.

Abstract

Changes in definition of disability and how it is classified are considerable, although, it does not have a univocal sense, which leads to identify with what meaning it is being used, its conceptual frameworks and ways of solving its problems, for which using disability as an immutable concept makes it impossible to study it as a construct, given its multiplicity of definitions. This has led to different classifications to study it, including it in perspectives and models trying to account for works, philosophical and sociological positions, although, conceptual ambiguity and the omission of a conceptual, prescriptive, descriptive and normative analysis are observed when including studies about disability in one or the other taxonomy. Based on Kuhn's proposal, it is suggested to use the classification of disability paradigms, considering the support of a certain scientific community in the legitimation of the disability construct, in accordance with its own epistemological and pragmatic postulates, identified in the paradigms: biologist, functionalist, capitalist, postmodern and social-constructionist, alluding to its epistemological treatment. The importance of epistemological surveillance of each of the proposed paradigms is pointed out, given the risk of studying disability outside of a normative and paradigmatic framework, relegating it to a preparadigmatic status, superimposing it before values alien to cultural and scientific change. It is concluded that the lack of recognition of "disability" as a construct, in paradigmatic terms, prevents dialogical learning among those people in vulnerable conditions, to later translate it into policies and practices based on science produced in universities.

Key words: disability/ epistemological surveillance/ inclusión/ models/ university.

Introducción

A partir de la propuesta kuhniana, el término paradigma se refiere a las realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica (Kuhn, 1962). Considerando esto, precisamos algunas situaciones implícitas: (1) la necesidad de reconocer un fenómeno como científico para su estudio; (2) la vigencia, en términos de factibilidad, del fenómeno y la forma en que será estudiado; (3) la necesidad de adherirse a un grupo para acceder a los conocimientos, modelos y soluciones respecto un fenómeno científico, y (4) la posibilidad de que existan diversos paradigmas para estudiar un mismo fenómeno, los que pueden variar sus reglas, términos y conclusiones, dependiendo del modelo y el contexto, aunque siempre en congruencia con los saberes y las prácticas que respaldan determinada comunidad científica.

El autor agrega que, aunque un paradigma esté amparado por una comunidad científica, no se da de facto como criterio único para la transición científica, ya que es necesario considerar el progreso tecnológico, las condiciones sociales, económicas e intelectuales vigentes en determinado contexto para incidir en el desarrollo de la ciencia (Kuhn, 1962), considerando que ante la carencia de un paradigma dominante todos los hechos relacionados parecerían igualmente importantes para transitar al periodo de ciencia normal.

Por su parte, Ceberio y Watzlawick (1998) refieren que el término *epistemología* deriva del griego *episteme* que significa *conocer* y es una rama de la filosofía que estudia los fundamentos, límites, métodos y validez del conocimiento mismo. Para Mardones (1991), se trata de una ciencia en la que no se imponen dogmas a los científicos, sino que permite estudiar la génesis y estructura de los conocimientos que los mismos científicos usan.

Kuhn (1962) agrega que la epistemología no es un sistema de leyes inmutables, sino un trasegar por el conocimiento científico, que dependerá del imaginario de la época, las reflexiones que se hagan sobre el mismo, así como de las crisis en las normas que sustentan un paradigma en una comunidad científica. Es decir, para que el conocimiento que se genere trascienda al sentido común, es necesaria una revisión de la estructura, congruencia y forma en que un paradigma resuelve aquellos problemas propios de la ciencia, pero sin dejar de reflexionar sobre su misma lógica tácita, tiempo y contexto en que el conocimiento es generado.

Por otro lado, Daros (2007) refiere que, aunque la concepción de Popper respecto a la ciencia y su avance parte de una visión positivista, es imprescindible para comprender la naturaleza de los *paradigmas* y la forma en que éstos permiten el estudio de diversos fenómenos de la realidad. Así, para Popper (1991) la ciencia no se refiere sólo a una cosa, sino a una forma de conocimiento construida, comenzado con una hipótesis sobre determinado fenómeno y concluyendo en la validación crítica mediante enunciados científicos.

Popper (1991) argumenta que el quehacer científico comienza con problemas en los que se expresa el conflicto entre teorías y lo que sucede en la realidad (social, económica, económica, etc.), por lo que todas aquellas hipótesis que se puedan contrastar empíricamente harán posible su refutación, siempre en los términos de hechos y modelos que permitan su verificación de manera coherente.

Gleen (1985) relaciona el término paradigma al de etnografía cognitiva, argumentando que ésta se refiere a la forma de organización de la información (definiciones, constructos, etc.), de manera que quienes la comparten atiendan a (1) la forma de relacionarla, (2) sus criterios de exclusión e inclusión, (3) valoraciones de quienes la comparten, (4) el grupo de personas que acceden a la información y (5) las personas que contribuyen a la generación de la información; situaciones que, de atenderse, permitirían la explicación de los fenómenos científicos en términos de congruencia a partir de sistemas de lenguaje con significados compartidos.

Marín-Gallego (2007) señala que ante la aparente variedad que existe en la definición de paradigma, en todos los casos ésta se refiere a un modelo, el que debería contribuir a la unidad de la ciencia, lo que paradójicamente se entenderá como pluralidad en relación a los contenidos de una disciplina, sus objetivos, métodos y la manera en que se atenderán los problemas científicos, lo que incluye las diversas epistemologías que deben ser congruentes con la forma de expresar el conocimiento. Precisamente, Lakatos (1993) refiere que el estudio de

los paradigmas y sus revoluciones deben ser entendidas como formas de investigación, en las que una supera a la otra progresivamente; generando una reconstrucción racional de la ciencia y las diversas formas de contrastarla.

En el caso del “término discapacidad”, éste ha estado ligado a diversas disputas epistémicas y paradigmáticas, las cuales han imposibilitado cambios sustanciales, incluso en términos de transitividad científica, en la forma en que se atiende, apoya, integra o incluye a las personas que padecen, tienen, portan, son señaladas o reconocidas como personas con discapacidad o discapacitadas, aunque usualmente producto de un debate académico, dicha ralea ha estado enmarcada en las políticas institucionales, sobre todo de corte médico y psicológico (CIF, 2001), pero que poco tiene que ver con el análisis de las condiciones en que surgieron las formas de clasificación, señalamiento, diagnóstico y denominación, tanto técnica como coloquial, respecto a lo que es y representa la discapacidad (Shakespeare y Watson, 2002), no sólo para quienes diseminan el término desde el ámbito científico, sino para quienes revisan la congruencia epistemológica y metodológica de éste, con el afán de proponer reglas específicas para el estudio del fenómeno y su respaldo por parte de la comunidad científica, usualmente presente en las universidades; aunque inevitablemente adherido al cómo se procura el sustento a las personas con dicha condición (Hernández-Ríos, 2015), situación o impedimento físico (Shakespeare, 2006); dependiendo de la época y los intereses de quienes usan el “término”.

Por cual, es necesario tomar en cuenta que la discapacidad y los constructos relacionados a ésta no tienen un sentido unívoco, lo que tampoco es una regla; haciendo necesario que se identifique la acepción en que se está usando dicho término (Marín-Ardila, 2007), ya que de no ser así, se estarían malgastando esfuerzos en la resolución de falsos dilemas (Carpio y Bonilla, 2003), respecto a qué definición es más pertinente respecto a otra, cuando en realidad éstas ofrecen soluciones distintas pero no para el mismo problema.

Dado que las diferentes acepciones de la discapacidad se orientan a diversos objetos de estudio (persona, sociedad, enfermedad física y mental, genes, asistencialismo, etc.) y a la resolución de sus problemas (Oliver, 1996; OMS, 2017; DOF, Mayo 2011; CIF, 2001), es que resulta permitente revisar en qué se fundamentan, epistemológica y paradigmáticamente, indicando que ninguno de los términos usados tiene superioridad sobre otro, sino que permiten el estudio de la discapacidad a partir de diferentes marcos referenciales. En otras palabras, el conocimiento de los presupuestos epistemológicos (Nava-Bedolla, 2010) de la discapacidad es lo que permitiría estudiar la realidad, procedimientos, métodos y estrategias, además del cómo generar nuevo conocimiento respecto a dicho fenómeno, incidiendo en la explicación y desarrollo paradigmático de éste, aunque ineludiblemente se requiere de una revisión del cómo se constituyó dicho conocimiento, sobre todo el impacto que tiene en el desarrollo de teoría y sus implicaciones de manera social.

Considerando lo anterior, el estudio de la discapacidad, como desde y como un objeto epistémico definido permitiría reconocer la diversidad paradigmática que existe en torno a dicho constructo, lo que inherentemente llevaría a revisar la congruencia epistemológica respecto a las prácticas y saberes usados, que dependerán de la teoría con la que se use el término.

A pesar de existir poco interés al respecto, la discapacidad y muchos otros términos usados en la educación, carecen de congruencia a nivel epistemológico (Shulman, 1993) y pedagógico (Zemelman, 2011), sobre todo en lo relacionado a las condiciones en que el saber se justifica o si éste corresponde o no a la realidad paradigmática; lo que implica reflexionar sobre las tensiones vigentes en este campo de estudio. Así, en este artículo se propone estudiar la discapacidad como constructo teórico a partir de la identificación de paradigmas, aunado a su vigilancia epistemológica respecto a las prácticas y la teoría que les sustenta.

El Estudio de la Discapacidad como Constructo

Para Cronbach y Meehl (1955), un constructo es un atributo asociado a las personas, el que se supone refleja el rendimiento del individuo a partir de una evaluación. Es decir, la persona es factible de ser categorizado a partir de un atributo particular, por lo que, de dicha situación, como constructo, se sabe de su existencia en

torno a la persona, pero ésta puede ser difícil de observar dada la gran cantidad de elementos que le integran (Soler-Cárdenas, 2013).

Vivas y García-Coni (2013) agregan que los *constructos* no deben ser confundidos con las palabras, ya que a pesar de la dificultad de observarles y constituirles, éstos tienen la peculiaridad de relacionarse con otros constructos y conceptos, lo que permite su relación conceptual, contrario a las palabras que se caracterizan por su relación semántica, de ahí que en torno a un constructo pueda existir un lenguaje particular para referirse a éste, el que en todos los casos delimita y determina los alcances de éste.

Por su parte, Romero y Conesa-Dávila (2000) argumentan que, al referirse a un objeto de investigación como constructo, siempre que se pretenda superar el sentido común y su lenguaje, se debe distinguir entre dos definiciones, a saber, las factuales o conceptuales, además de las operacionales.

La definición factual es la forma en que se define un término empleando otros sinónimos de lo que se está definiendo, de ahí que se identifique también como constitutiva, tratándose de un constructo definido por medio de otros; aunque se corre el riesgo de que se convierta en un neologismo científico difícil de justificar (Castro-Posada, 1989).

La definición operacional alude a las actividades que se deben llevar a cabo para medir un constructo, de modo que se pueda cuantificar. Kerlinger (1988) refiere que es lo que le da significado a un constructo, ya que especifica qué hará el investigador para medirle. Al respecto, McGuigan (1996) menciona que las definiciones operacionales permiten aclarar el fenómeno que se está investigando, además de asegurar la comunicación con otros miembros de una comunidad científica evitando la ambigüedad.

Precisamente, el uso de constructos, sin olvidar el sentido deliberado que éstos tienen con propósitos meramente de investigación, permite que los investigadores compartan un paradigma para estudiarle (Kuhn, 1962). La discapacidad, como constructo, es y ha sido investigada a partir de diferentes posturas, las que de ninguna manera son ajenas a las cuestiones políticas, sociales, económicas y culturales, tomando en cuenta que en la discapacidad, como objeto de estudio, interviene la tensión entre la visión desinteresada del saber científico y el modo de asignar a la ciencia un valor instrumental; además de la aparente autonomía de la praxis del investigador y la capacidad constructiva o deconstructiva en torno a lo qué es o debería ser la discapacidad (Albornoz, 2007).

El estudio de la discapacidad como constructo, independiente del paradigma utilizado, usualmente atañe a la creación de una política científica, que es resultado de la interacción dinámica entre actores que representan diferentes intereses y expresan distintas culturas políticas (Albornoz, 2007). Consecuentemente, se puede hablar de cultura de la discapacidad, la que en ningún momento es ajena al constructo, ni mucho menos al paradigma con el que se estudia, ya que la política científica permite distinguir qué se investiga, quiénes lo investigan, la pertinencia del paradigma, la definición factual y operativa del constructo, además de su impacto en los intereses sociales o particulares; legitimando los resultados obtenidos, para su posterior administración en las personas con discapacidad.

Al estudiar la discapacidad como constructo, utilizando un paradigma para garantizar su validez y respaldo científico, es importante considerar la naturaleza premeditada del término; por lo que Elzinga y Jamison (1996) sugieren que al incorporar un constructo para ser estudiado en una comunidad científica es importante tomar en cuenta algunas situaciones, a saber, (1) la burocrática, dada por el aparato del estado, administrando y organizando la ciencia para disponerla al servicio de la política; (2) la académica, representada por la comunidad científica, preservando los valores y la autonomía tradicionales de la ciencia frente a otros intereses; (3) la económica, que incluye a los empresarios y los responsables de la política económica, lo que derivará en las aplicaciones tecnológicas e innovaciones rentables y, finalmente, (4) la cívica, dada por los movimientos sociales que vigilan las repercusiones sociales de la ciencia.

Considerando la propuesta de Kuhn (1962), en la que sugiere que los trabajos de ciencia normal pueden realizarse empleando paradigmas como modelos para determinado objeto de estudio, se observa la posibilidad de estudiar la discapacidad como constructo, considerando la variabilidad de éste, la que dependerá del

paradigma con el que se le investigue y legitime en una comunidad científico resaltando que los paradigmas, como modelos, no son ajenos a la influencia social, cultural y económica, como ya se indicó (Albornoz, 2007; Elzinga y Jamison, 1996), lo que posibilita contextualizar críticamente las diferencias presentes en cada uno de éstos y la conceptualización que le dan al término discapacidad.

Paradigmas de la Discapacidad

Riddell (1996) refiere que tomando en cuenta la gran cantidad de acepciones del término *discapacidad*, es relevante conocer en qué se fundamenta cada una de éstas, considerando sus alcances e implicaciones, tanto para la persona con la discapacidad, como para aquellos que hacen uso de los constructos a nivel educativo, psicológico y social, de ahí la importancia de identificar la perspectivas epistemológicas que dan sentido a la praxis en torno a la discapacidad, enfermedad o impedimento, según se defina en el modelo.

En un intento por sistematizar el estudio de la discapacidad, la investigadora (Riddell, 1996) clasificó una gran cantidad de estudios en lo que denominó *perspectivas epistemológicas de la discapacidad*, a saber, esencialistas, socio-construccionistas, materialistas, postmodernas y de movimientos sociales.

Sin embargo, los trabajos de Riddell (1996) no han sido los únicos al respecto, Oliver (1996), partiendo del modelo social de la discapacidad, desde una perspectiva materialista teórica, consideró ampliar las posibilidades de estudio de la discapacidad a partir de su clasificación en trabajos de tipo postmodernistas y social-construccionistas. Por su parte, López-González (2016) sugiere que los estudios en torno a la discapacidad pueden identificarse a partir de “modelos teóricos y de investigación”, tomando en cuenta la relación que debe existir entre la teoría y las prácticas personales e institucionales, no sólo de los especialistas, sino de las personas con alguna discapacidad. Aunque posteriormente la autora no hace una distinción clara entre un modelo y una versión, ella clasifica el estudio de la discapacidad en: (1) versiones sociopolíticas, en las que incluye el interaccionismo simbólico y el funcionalismo; además de (2) versiones materialistas, relativas al creacionismo social. Sin embargo, en dicha clasificación parece no haber una distinción clara entre la experiencia personal y las influencias culturales, aunque deja claro que al delimitar la discapacidad al creacionismo social, se observa la falta de elementos para la revisión de las estructuras y los procesos sociales a partir de los que se procura la generalización teórica, considerando que término discapacidad bajo dicha versión está delimitada a las ciencias humanas.

A pesar de la relevancia de los trabajos descritos, en éstos parecen no tomarse en cuenta los aspectos conceptuales, prescriptivos, descriptivos y críticos (Bisquerra y Álvarez, 1996); lo que resulta indispensable para la revisión práctica y teórica del constructo de discapacidad, considerando que puede ser sustentado por diferentes comunidades científicas, con sus propios modelos y soluciones.

Partiendo de la intención deliberada de sistematizar el estudio de la discapacidad para delimitar su praxis en torno a determinado *corpus* teórico, se sugiere clasificar su estudio en *paradigmas*, en lugar de usar los vocablos perspectivas, versiones u otro similar, evitando el sentido multívoco que éstos tienen, lo que puede contribuir a la congruencia factual y operacional del constructo de la discapacidad, considerando la comunidad científica que lo respalde.

En términos de Kuhn (1962), los paradigmas son resultado de la evolución teórica, lo que también les diferencia de los modelos, porque estos sirven para organizar las prácticas y poner a prueba las teorías, pero en todo momento están enmarcados en un paradigma que avala tanto la teoría como el modelo en una comunidad científica (Gabel y Peters, 2004). De ahí que el término *paradigma* permita explicar de forma más clara las diferentes acepciones y prácticas que se llevan a cabo descritas posteriormente.

Así, se considera adecuado el uso del término paradigmas de la discapacidad, tomando en cuenta que para Kuhn (1962) y otros autores (Gleen, 1985; Popper, 1991), a pesar de la diversidad conceptual, existe concordancia respecto a que un paradigma es un medio para explicar la realidad, avalada por un grupo de

expertos, no existiendo superioridad respecto a uno u otro, dada la especificidad y coherencia epistemológica y pragmática que debe existir en el tratamiento de un constructo, en este caso de la discapacidad.

Por otro lado, derivado de la eufemización y sesgo que representa el uso de adjetivos (Vain, 200DM3), como los añadidos al término educación, se propone identificar únicamente como *paradigmas de la discapacidad*, en lugar de paradigmas de la educación especial o inclusiva. El propósito de esto es deliberado, siendo el estudiar la discapacidad como constructo propuesto y avalado por una comunidad científica; considerando que las distintas definiciones de discapacidad están orientadas a determinada solución, rehabilitación y atención. Entendiendo que posteriormente se han agregado los términos educación, psicología y medicina en educación especial e inclusiva, aunque sólo dan cuenta del profesional que proporciona la atención, incluso de la interdisciplinariedad, pero no se develan las representaciones epistemológicas de la discapacidad, y a que hay un uso arbitrario del constructo, que no en todos los casos coincide con la teoría y su práctica (Ocampo, 2018).

Considerando lo anterior, el estudio de la discapacidad, clasificada en paradigmas, puede ser revisada a partir de la propuesta de Bisquerra y Álvarez (1998), al menos en lo relativo al uso del término *paradigmas de la discapacidad*, ya que permitiría (1) el análisis conceptual para establecer acuerdos respecto al uso del lenguaje en determinado paradigma al estudiar la discapacidad, procurando el sentido unívoco de los términos usados; además, (2) el análisis prescriptivo, lo que implica el reconocimiento de los diferentes modelos teóricos para el estudio de la discapacidad, permitiendo contrastar los resultados obtenidos y su viabilidad en un contexto experimental, sin importar el alcance del estudio o la metodología usada, siempre que sea consistente con el *corpus* teórico del paradigma en cuestión; (3) el análisis descriptivo será factible para identificar los casos particulares como fuentes de conocimiento y sustento del paradigma; (4) el análisis normativo dará cabida al conocimiento de las leyes e instrumentos legales que permiten el estudio de la discapacidad en determinado contexto, lo que puede facilitar o delimitar las acciones del investigador y, finalmente, partiendo de los análisis anteriores, será posible una (5) reflexión crítica de las prácticas que involucran a los experimentadores y participantes respecto a los alcances de un paradigma y la manera en que se lleva a cabo la investigación de la discapacidad.

Consecuentemente, se sugiere estudiar la discapacidad a partir de los paradigmas biologicista, funcionalista, capitalista, postmoderno y social-construccionista, aludiendo al tratamiento epistemológico particular de cada uno de éstos.

Paradigma Biologicista de la Discapacidad

En el paradigma biologicista se estudia la discapacidad considerando la patología individual, la que está dada por un diagnóstico médico inherente a la persona, como *sujeto*; por lo que las diferencias, apreciadas en la evolución humana, son el estándar para desestimar aquellas variaciones biológicas que no son funcionales para la supervivencia individual ni contribuyen a la perpetuación sana de la especie humana (Schriner y Scotch, 2001).

La discapacidad, desde este paradigma, es vista como un déficit, biológico o psicológico (mentalista), por lo que la praxis en estos casos estaría relacionada con la cura o rehabilitación de la persona (OMS, 1980), dejando claro que en ningún momento se alude a su incorporación social, sino sólo a la efectividad del diagnóstico médico y el tratamiento farmacológico. Como ejemplo de esto, está la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM, 1980), propuesta por la OMS a finales de los años setentas.

Villanueva, Eusebio y Peralta (2005) consideran que partiendo de los aspectos biológicos, la discapacidad se establece a partir de un patrón único de enfermedades, patologías y trastornos; dada la necesidad de atención sanitaria e interinstitucional, lo que permite el uso de modelos comunes, en los que con un mismo lenguaje se pueda atender la afección propia de la persona. En otras palabras, el uso del lenguaje propio del paradigma biologicista de la discapacidad no tendría sentido ni uso fuera del contexto médico, al menos no en términos

de diagnóstico o de atención con un sentido especializado, puesto que surge como una taxonomía para registrar las enfermedades, para después centrarse en el análisis y tratamiento en de la persona enferma (OMS, 1996).

La principal crítica a este paradigma surge por la falta de conocimiento del contexto, pero es importante aclarar que en ningún momento se pretendió que los términos usados para un diagnóstico y tratamiento médico tuvieran uso fuera de dicho campo de estudio. Consecuentemente, esto ha demeritado la vigilancia epistemológica, en términos de Bourdieu, Chamboderon y Passeron (2008), no solo en éste, sino también en los otros paradigmas de la discapacidad.

Paradigma Funcionalista de la Discapacidad

Partiendo de la propuesta de Oliver (1998), respecto a la existencia de un punto medio entre el *enfoque* médico y asistencialista de la discapacidad, el *paradigma funcionalista de la discapacidad* sería definido como aquel en el que se enfatiza que quienes proporcionan las medicinas contribuyan también al *funcionamiento normal* de la persona y de la sociedad. Es decir, se espera que la persona enferma mejore, incluso si tiene alguna enfermedad terminal, siempre que los especialistas en las desviaciones de la sociedad habiliten o rehabiliten a la persona para que se pueda incorporar funcionalmente a la sociedad normalizada.

Oliver (1996) refiere que el funcionalismo parte de la aparente praxis que existe entre la discapacidad, como enfermedad, y los especialistas en los miembros desviados de la sociedad, lo que permite que se sigan llevando a cabo investigaciones, considerando la asistencia profesional para la cura y rehabilitación de las personas desviadas; partiendo de la hegemonía de los sistemas dedicados a la salud de las personas discapacitadas. El autor agrega que otra denominación al paradigma funcionalista de la discapacidad es la “teoría de la normalización”, aunque en ambos casos se devalúa la funcionalidad social de la persona, la que lleva a una dependencia del cuidador y la modificación del valor social de la persona a nivel cultural.

Una de las principales dificultades de este paradigma radica en que no existe diferencia entre *impairment*, como impedimento físico o deficiencia biológica, y discapacidad (Chappell, 1992), ya que se da de facto que las personas discapacitadas, de acuerdo con el funcionalismo, necesitan ayuda para incorporarse a la sociedad, lo que ha llevado a diversos países a formular leyes en contra de la discriminación, aunque paradójicamente las legislaciones orientan a que las personas con discapacidades se identifiquen como ajenos a una sociedad, en la que de no ser por un especialista, sería imposible que pudieran participar. Verbigracia, las personas Sordas que requieren de un intérprete de Lengua de Señas para poder interactuar con la sociedad (Huerta-Solano y Varela, 2014).

La principal ganancia de este paradigma se observa en términos económicos, ya que a nivel mundial (Oliver, 1998) aproximadamente el 70% del apoyo gubernamental que se le da a una persona con *impairment* o discapacidad se gasta en profesionales para que los rehabiliten. Además, esto ha llevado a generalizar la discapacidad a ámbitos étnicos, de orientación sexual, creencias religiosas y problemas de sobrepeso, situaciones que son tratadas como enfermedades, identificando a la persona como necesitada de rehabilitación o habilitación por parte de un profesional, para que después se pueda incorporar a la sociedad funcionalmente.

Paradigma Capitalista de la Discapacidad

Barnes y Sheldon (2010) refieren que a partir de los años setentas del siglo pasado, una gran cantidad de estudios educativos se han centrado en la discapacidad, aunque en pocos se analiza el impacto que tiene la economía en torno a dicho constructo. Indudablemente, la globalización ha acelerado la incorporación política y social de personas, grupos y comunidades a través de un mismo orden económico, lo que ha propiciado que la imposición capitalista sea la base para la reestructuración de los constructos de salud, enfermedad y discapacidad (Held, McGrew, Goldblatt y Perraton, 1999).

Autores como Miles (1995) argumentan que el capitalismo ha redefinido la discapacidad y a los discapacitados a partir de la industrialización, la urbanización y el desarrollo de tecnologías, a las que solamente pueden acceder las personas “aptas” para la producción, quienes también pueden disfrutar de los bienes generados. Es

decir, dicha acepción de la discapacidad ha llevado a que quienes tienen algún *impairment* o diferencia notable, respecto a la mayoría, sean identificados como una minoría vulnerable (Barnes y Sheldon, 2010), dado que no pueden participar activamente en la economía global, ya que paradójicamente no cumplen con los estándares establecidos para una mayoría normalizada.

Considerando los datos de la OMS (2011), respecto al informe mundial de la discapacidad, al menos un 15% de la población mundial tiene algún tipo de discapacidad. De dicho porcentaje, alrededor del 80% de las personas están en situación de pobreza (Barnes, 2010), lo que puede evidenciar la relación entre las exigencias capitalistas y la desigualdad económica, caracterizada por la precariedad y competitividad laboral de las que no son participes las personas con algún tipo de discapacidad.

Oliver y Barnes (2008) señalan que en la concepción capitalista, la discapacidad es la portación de improductividad e invalidez, considerando el distanciamiento que tiene la persona de lo que se consideraría como un cuerpo legítimo (Oliver, 1998); por lo que una persona con discapacidad es incluida o excluida en tanto sea posible su incorporación materialista a la política pública e industrial, además de que la persona tenga la posibilidad de producción, a pesar de ser portador de la discapacidad (Barnes, 2011).

Así, desde una posición capitalista, se etiqueta la discapacidad y quienes la tienen como no útiles, ya que la perspectivas económica y médica legitiman que la persona no puede incorporarse al modo de producción, posicionando a la persona como un no válida para competir ante las exigencias de una industria normalizada.

Consecuentemente, el capitalismo ha servido como un medio expulsógeno (Scribano, 2010), ya que bajo este paradigma se considera que aquellos cuerpos que no pueden amoldarse a las exigencias de la producción deben ser sacados de ésta y su economía, culpándolos por no poder adaptarse.

En otras palabras, se excluye a las personas a partir de la ideología de la normalidad (Castel, 2007), justificándoles como inválidos, otorgándoles el derecho social de ser compensados a través de apoyos y la caridad del estado. El discapacitado restringe sus quejas al sistema capitalista en tanto exista una ganancia, incluso poca, lo que le ha llevado a autoidentificarse como portador de un déficit biológico con un cuerpo no apto, el que reconoce como legítimo, en tanto inválido para su incorporación productiva; situación que sirve para reproducir la relación entre la dominación capitalista y la estratificación social de la persona portadora de la discapacidad.

Paradigma Postmoderno de la Discapacidad

La visión postmoderna de la discapacidad surge a partir de los trabajos de Shakespeare y Watson (2002) a principios del siglo XXI, considerando los postulados postmodernos respecto al crisoles culturales, sociales, educativos y económicos que existen en torno a la discapacidad. Cabe señalar que diversos investigadores que en determinado momento defendían la postura postmoderna de la discapacidad, actualmente han reflexionado su posición, ya que consideran que dicha posición se aproxima a las propuestas Marxistas y materialistas (Shakespeare, 1999), que si bien enfatiza el papel de la sociedad, respecto a la atribución de la discapacidad a la persona, así como la necesidad de cambio social de dicha concepción, también se corre el riesgo de confundir acciones asistencialistas, bajo el marco de políticas sociales.

Precisamente, Thomas (2004) argumenta que en la propuesta postmoderna, Shakespeare y Watson reestructuran el constructo de la discapacidad para darle un sentido científico, alejándose de concepciones asistencialistas, en las que el discapacitado (*disablins*) está presente como una forma de compensación social. Así, Shakespeare y Watson (2002) hacen una fuerte crítica al modelo británico, en el que las barreras que experimenta la persona se reducen a clasificarle en los rubros de *impairment* y discapacidad.

Los investigadores argumentan que el *impairment*, como impedimento físico o deficiencia biológica, y la discapacidad no son términos dicotómicos, aunque describen diferentes momentos de un *continuum*, sin olvidar que son aspectos de la experiencia particular de una persona. Por lo tanto, es difícil indicar donde comienza el *impairment* y termina la discapacidad, lo que tampoco es necesario debatir, ya que *la discapacidad*

se trata de una complejidad dialéctica que involucra lo biológico, psicológico, cultural y social-político, por lo que no es posible reducirle a una u otra expresión (Shakespeare y Watson, 2002).

A partir de lo anterior, Oliver (1996) argumenta que la restricción de la actividad (discapacidad) en una persona debe entenderse como producto de fuerzas bio-psico-sociales, considerando que todas las personas están impedidas (*impaired*) de alguna manera, lo que permite centrarse en la experiencia humana, más allá de los términos discapacitado y normal.

Por su parte, Carling-Jekins (2007) agrega que, para entender la discapacidad en la postmodernidad, es necesario conocer el marco de referencia que ofrece la postmodernidad misma, lo que incluso permite estudiarle como un concepto, y no como un constructo, a partir de cuatro elementos, siendo, la economía, el conocimiento, la persona y la realidad.

En el paradigma postmoderno se establece una diferencia respecto a la visión moderna de los elementos antes referidos, lo que permite definir e investigar la discapacidad a partir de (1) intereses post-materiales, ya que la persona está fuera de la economía; (2) la existencia de diferentes conocimientos o la ausencia de uno, por lo que las personas con discapacidad pueden ser definidas de diferentes formas; eso, lleva a entender a la persona con discapacidad como (3) un ser fragmentado, no centrado y con múltiples conflictos e intereses, rechazando las definiciones funcionales que se hacen de éste; dado que las personas con discapacidad solo pueden ser entendidas como (4) alguien socialmente construido por la subjetividad e intersubjetividad, de ahí que la sociedad sea la que ponga las barreras y definiciones subjetivas de la discapacidad (Berger, 2013; Carling-Jekins, 2007).

Los alcances de la discapacidad en el paradigma postmoderno sobrepasan las categorías, funciones y los discursos opresivos, centrándose en las acciones y relaciones en las que se promueven el compromiso moral, político y personal, ya que cada persona entiende y tiene su propia acepción de la discapacidad. Es decir, el estudio de la discapacidad en el paradigma postmoderno se basa en conocer (Carling-Jekins, 2007) un *impairment* o discapacidad desde múltiples sapiencias, más allá de teorías y agendas políticas (McRuer, 2006), por lo que las definiciones tenderán a ser subjetivas y particularizadas, pero sin componentes médicos, con una visión divergente de la persona, haciéndole distinto del resto de la sociedad en la que vive.

Paradigma Social-construccionista de la Discapacidad

Anastasiou y Kauffman (2011) mencionan que la concepción socio-construccionista de la discapacidad surge de las investigaciones realizadas por la *Union of Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS), en Inglaterra, durante los años setentas. En un inicio, la teoría socio-construccionista era usada para examinar las consecuencias que había tenido el modelo de educación especial surgido del Informe Warnock (1978), aunque posteriormente sus postulados sirvieron para fundamentar lo que actualmente se conoce como el modelo social de la discapacidad y el movimiento de inclusión (Abberley, 1996; Barnes, 1991).

En el paradigma social-construccionista se retoma la distinción hecha en el paradigma postmoderno, reconceptualizando los términos discapacidad e *impairment*. Por lo que, a partir de entonces, el *impairment* se entiende como la disfunción física-corporal que tiene una persona; contrastando con *disability*, que se refiere a las condiciones sociales que experimenta la persona en su convivencia con la sociedad (Hughes y Patterson, 1997) y cómo es construido socialmente, identificándole erróneamente como persona portadora de un cuerpo patológico. Derivado de esto, se asume como correcto aludir a una *persona discapacitada* (*disabled person*) y no de persona con discapacidad, dada la imposición social que le pone en desventaja, la que puede o no ser causada por el *impairment*, como se indica en la variación propuesta en el modelo americano (ADA, 1990).

Partiendo de lo anterior, la discapacidad, en el paradigma social-construccionista, no sería inherente al portador de la patología, sino a las estructuras sociales y económicas que impiden participar a una persona en el sistema social (Silvers, 1994). *Ergo*, para que la discapacidad desaparezca deben ser removidas las barreras sociales, políticas y culturales, promoviendo la inclusión con acciones afirmativas para que discapacidad no

sea vista como una tragedia personal (Oliver, 1990), sino como un problema construido socialmente. Es decir, la definición de discapacidad ofrecida en el modelo médico biologicista desaparece, por lo que las personas ya no tienen discapacidad, a pesar de que sus cuerpos tengan alguna deficiencia.

Al respecto, diversos autores (Barnes, 1991) coinciden en que las acepciones de la discapacidad que involucran la medicalización, justificando las deficiencias físicas y psicológicas de una persona, tienen un gran sesgo al omitir (1) las causas múltiples de la discapacidad; (2) el rol de los factores sociales al crear la discapacidad; (3) la etiquetación de las personas; (4) el empoderamiento de la industria farmacéutica; (5) el paternalismo exacerbado y la violación del derecho a la privacidad de las personas con algún *impairment*, además de (6) la estigmatización de las personas derivado de su exclusión, hospitalización e integración en centros especiales.

Precisamente, la concepción que se tiene sobre la discapacidad en este paradigma afecta la forma en que la investigación es llevada a cabo. Así, se busca teorizar y recolectar experiencias de la persona discapacitada, aludiendo a su condición social, en lugar de someterle a rigurosos estudios científicos. Además, se hace una fuerte crítica a los investigadores que no tienen *impairments* o discapacidad, aunque estos pretendan mejorar las condiciones de vida de las personas, ya que en este paradigma se argumenta que las personas discapacitadas usualmente son tratadas como objetos inertes en los experimentos y evaluaciones, dado que los experimentadores sólo buscan el beneficio propio, pero que no el de las personas discapacitadas (Oliver, 1996).

Aunque el modelo social de la discapacidad y el paradigma social-construccionista respaldan una gran cantidad de trabajos y políticas públicas, autores como Shakespeare (2006) y French (1993) abogan por un balance respecto a lo que es socialmente construido y lo que es inherente a una enfermedad real, lo que en ocasiones sobrepasa la mera denominación médica. French (1993) sostiene que, al hablar de una teoría social, paradigma o modelo de la discapacidad, nada al respecto puede ser generalizable, ni mucho menos estático, ya que a pesar de que haya una construcción social de la discapacidad, ésta usualmente está relacionada con un impedimento o limitación física, lo que en la mayoría de los casos es innegable.

Actualmente, la mayor parte de las publicaciones bajo el paradigma social-construccionista de la discapacidad son hechas por personas con algún *impairment* o discapacidad, siendo preferentes entre esta comunidad científica que respaldan esta postura. Sin embargo, investigadores como Low (2006) y Shakespeare (2006), quienes tienen discapacidad, han sido fuertemente criticados porque consideran que el modelo social está agotado, ya que justifica la inclusión de las personas discapacitadas bajo premisas que social o medicamente son imposibles de sostener, ya que continúan llevando al asistencialismo y la errónea defensa de los derechos de las personas discapacitadas, omitiendo que al ser personas, todos tienen los mismos derechos y obligaciones, sin necesidad de leyes particulares.

French (1993) considera que la principal falla del paradigma social-construccionista está en destacar *la diferencia*, lo que paradójicamente hace más vulnerables a quienes la poseen. Esto ha llevado a que las personas discapacitadas sean vistas como oprimidos sociales, etiqueta que toman como estandarte para el empoderamiento y solicitud de cambios sociales y políticos que sólo les excluyen de la sociedad a la que ya pertenecen, usualmente con degradantes ganancias secundarias que no se evidencian en términos de trato equitativo, dado el beneficio económico y político que trae a muchos activistas discapacitados (*Disabled Activists*).

Legitimización y Vigilancia Epistemológica de los Paradigmas de la Discapacidad

Berger y Luckmann (2001) refieren que la legitimización de un paradigma constituye la objetivación de significados de segundo orden, dado que surgen nuevos significados que se añaden a los ya atribuidos a procesos institucionales dispares. Es decir, debe haber claridad al entender que los paradigmas vigentes son aquellos que ya han sido establecidos como dominantes, puesto que están institucionalizados y las objetivaciones de segundo orden se refieren a los modelos que buscan la institucionalización bajo un paradigma dominante, aunque paralelamente pretenden legitimar y legitimarse bajo el paradigma vigente.

Al procurar la legitimización de los paradigmas de la discapacidad, también se alude a la revisión de los modelos, lenguaje técnico y constructos inherentes, ya que mediante estos se pone a prueba su vigencia y utilidad social (Kuhn, 1962), por lo que no se puede hablar de la superioridad de alguno de los paradigmas descritos, sino de su pertinencia en la resolución de problemas sociales de las personas que experimentan la discapacidad o el *impairment*, según sea la propuesta.

Por otro lado, para legitimar los paradigmas propuestos es necesario revisar su estructura, partiendo de la proposición de Kuhn (1962), es necesario que tengan (1) un modelo concreto, a partir del que se aprehenderán los saberes del campo científico; lo que hace relevante una (2) fundamentación parsimoniosa de los términos usados, evitando la vaguedad de significados para un mismo constructo y los relacionados a éste; así se llegara al establecimiento de (3) reglas y normas para la práctica y estudio científico, en este caso de la discapacidad, derivando en la (4) aceptación universal.

Por tanto, la legitimización de los paradigmas de la discapacidad no equivale a compararles, ya que son inconmensurables entre sí, sino a la comprensión del cómo han evolucionado científicamente, representando una visión particular de la realidad, la que ha permitirá a los investigadores definir lo que se hace al respecto y lo que está en los límites de la investigación científica (Guba y Lincoln, 1998).

En un sentido similar, Almaráz-Rodríguez (2014) propone que al referirse a un paradigma y su legitimación, en este caso de la discapacidad, se deberían considerar tres principios: (1) el supuesto ontológico, que permitirá describir la naturaleza de la discapacidad y lo que se puede conocer de ésta; (2) el supuesto epistemológico, que alude al modelo que usará el investigador para entender la discapacidad, como constructo, y sus relaciones, en tanto objeto de investigación y (3) el supuesto metodológico, que involucra los dos anteriores, permitiendo al investigador conocer si lo que él conoce sobre la discapacidad puede ser realmente conocido.

Por consiguiente, de acuerdo con Koetting (1984), cada uno de los paradigmas de la discapacidad descritos podrían contrastarse sólo contra sí mismos, tomando en cuenta la finalidad de la investigación, la naturaleza de la realidad, la relación sujeto-objeto, el propósito, la explicación causal y los elementos axiológicos en la investigación; aunque todo esto dependerá de los supuestos del propio paradigma.

Bourdieu (2004) añade que en todo momento es necesaria la vigilancia epistemológica, mediante la cual el investigador debe mantener cierta coherencia teórica respecto a las líneas que pretende investigar, ya que precisamente esto le permitirá identificar las dificultades y errores que se cometen durante la investigación o administración de una teoría, siempre a partir del paradigma, modelo y marco conceptual utilizado para dicho fin.

Es importante que para que el investigador lleve a cabo una adecuada vigilancia epistemológica se reflexione sobre lo qué es el campo científico y la sociedad en general, sin importar si la perspectiva es objetivista o subjetivista. En palabras de Bachelard (1987), al reflexionar sobre los paradigmas usados y sus enfoques teóricos, se pueden identificar la lógica de los errores cometidos, así como su contraparte, lo que también llevará al congruente estudio de la realidad que se define.

Así mismo, Contreras-Ore (2013) refiere que la vigilancia epistemológica permite la actualización de los contenidos científicos, además de su legitimación y coherencia teórica respecto a los conceptos y su marco referencial. Es decir, no puede ni debe existir una definición que no sea congruente con el lenguaje usado en el paradigma, ya que se llegaría a la deformación de objeto de enseñanza. El autor afirma que esto incluso puede llevar a un deslizamiento a un falso objeto de estudio y enseñanza.

Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2008) concluyen que, al revisar los paradigmas, sus modelos y praxis es indispensable tener en cuenta que las relaciones entre las cosas (constructos), no son las relaciones reales, sino las relaciones conceptuales entre problemas u objetos de estudio, de ahí la importancia de su coherencia y vigilancia.

Algunas Consideraciones

La propuesta de estudiar la discapacidad clasificándole en paradigmas, atiende a dos situaciones. Por un lado, a la revisión del constructo de discapacidad avalado por una comunidad científica, en la que será posible estudiarle en periodos de *ciencia normal* (Kuhn, 1962), dejando de lado el estatus cuasi pre-paradigmático en el que se encuentra, lo que permitirá buscar soluciones a partir de los modelos propios de cada paradigma. Además, se pretende identificar las diferencias y lógica tácita de cada uno de los paradigmas expuestos, de forma que los investigadores hagan uso de un lenguaje unificado que permita el estudio científico y sistematizado de lo que la discapacidad es o no, sobre todo, ante el uso indiscriminado del término.

Por otro lado, la discapacidad es un constructo altamente culturalizado, que más allá de las acepciones paradigmáticas, tiene un enorme alcance político y pragmático, entendiéndose que la aceptación de una u otra acepción de la discapacidad podría tener un impacto económico, lo que puede extenderse a ámbitos médicos y gubernamentales, por lo que la labor de las universidades y su vinculación con la sociedad se debería centrar en promover y gestionar la investigación sustentada a partir del análisis epistemológico de la discapacidad reconociendo (1) la falta de representación de las personas con discapacidad en el desarrollo de propuestas científicas que atiendan a la realidad social, cultural y educativa de las personas con discapacidad; (2) el cambio cultural necesario en el estudio de la discapacidad, dejando de lado la estigmatización del constructo, basándose en sesgos ideológicos, dominados principalmente por perspectivas normalizadoras, en la que la discapacidad es vista de manera unívoca; además de (3) otorgar importancia a la generación de redes inter y multidisciplinarias en las que los profesionales, estudiantes y autoridades de las instituciones educativas produzcan ciencia de forma inclusiva.

Se observa que tratar la discapacidad de forma indiscriminada, sin el análisis pertinente del constructo, o constructos, ha demeritado su comprensión y lo que puede ser conocido sobre éste, o estos, llevando a malgastar esfuerzos en la resolución de falsos dilemas (Carpio y Bonilla, 2003), por lo que consideramos que de seguir utilizando constructos que no equiparan su praxis con la realidad que analiza el fenómeno de la discapacidad ni del discapacitado, las instituciones educativas que generan ciencia en torno a los diversos constructos de la discapacidad verán mermada su capacidad de incrementar su participación e inclusión social, disminuyendo las oportunidades de desarrollar trabajos teóricos y empíricos en torno a la “ciencia normal”, con el afán de mejorar las oportunidades de inserción profesional, educativa y social de las personas con discapacidad.

Así, la distinción de la discapacidad como constructo, no sólo permite su análisis epistémico, como objeto de estudio paradigmático, sino que además la socialización de todas las personas y todos los cuerpos; el aprendizaje dialógico entre quienes están en condiciones de vulnerabilidad, para posteriormente plasmarlo en políticas y prácticas sustentadas en la ciencia producida en las universidades; la generación de vínculos entre personas, centros, investigadores, asociaciones y universidades; el desarrollo de competencias inclusivas y del conjunto de modelos inclusivos que sirven como referencia para otras instancias e instituciones sociales y educativa.

De seguir estudiando la discapacidad como ajena a un marco normativo y paradigmático, se corre el riesgo de seguir relegarle a un estatus preparadigmático, el que a mediano o largo plazo se verá mucho más influido por las exigencias de quienes buscan adherir la discapacidad al asistencialismo, con el consecuente costo económico (Hernández-Jaramillo y Hernández-Umaña, 2005), que afecta incluso la forma en que se distribuyen los medios para el desarrollo psicológico, educativo, social y cultural de las personas con discapacidad y de los demás miembros de la sociedad.

Precisamente, la incorporación premeditada de la discapacidad como constructo a estudiar, permitirá actualizar los contenidos científicos en torno a ésta, haciendo evidente la necesidad apremiante de alcanzar la coherencia teórica congruente con el lenguaje técnico usado en el paradigma, ya que a la fecha, la carencia de dichos estándares han llevado a tergiversar el término, hasta el grado de convertirlo en un elemento económico y no de relevancia para las personas con la discapacidad, superponiendo la discapacidad ante valores ajenos al cambio cultural o científico.

Referencias bibliográficas

- Abberley, P. (1996). Work, Utopia and Impairment. En L. Barton (Ed.), *Disability and Society Emerging Issues and Insights* (pp. 61-79). Longman.
- ADA. (1990). *The American With Disabilities ACT*. American Congress.
- Albornoz, M. (2007). Los Problemas de la Ciencia y el Poder. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 8(3), 47-65.
- Almaráz-Rodríguez, O.D. (2014). Los Paradigmas y su Legitimación. En A. Barraza (Ed.), *Posicionamientos Epistemológicos desde una Perspectiva Doctoral* (pp. 126-139). Universidad Pedagógica de Durango.
- Anastasiou, D. & Kauffman, J.M. (2011). A Social Constructionist Approach to Disability: Implications for Special Education. *Exceptional Children*, 77(3), 367-384.
- Bachelard, G. (1987). *La formación del espíritu científico*. Editorial Siglo XXI.
- Barnes, C. & Sheldon, A. (2010). Disability, Politics and Poverty in a Majority World Context. *Disability & Society*, 25(7) (2010), 771-782.
- Barnes, C. (1991). *Disabled People in Britain and Discrimination: A Case for Anti-discrimination Legislation*: Coin Association with the British Council of Organisations of Disabled People.
- Barnes, C. (2010). Discapacidad, política y pobreza en el contexto del Mundo Mayoritario. *En Política y Sociedad*, 47(1), 11-25.
- Barnes, C. (2011). Understanding Disability and the Importance of Design for All. *Journal of accessibility and Design for All*, 1(1), 54-79.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (2001). *La Construcción Social de la Realidad*. Amorrortu Editores.
- Berger, R.J. (2013). *Introducing Disability Studies*. Lynne Rienner Publisher.
- Bisquerra, R. y Álvarez, M. (1996). Modelos de intervención en orientación. En R. Bisquerra y M. Álvarez (Coords.), *Manual de orientación y tutoría* (pp. 331-351). Praxis.
- Bourdieu, P. (2004). *Autoanálisis de un Sociólogo*. Anagrama.
- Bourdieu, P., Chamboderon, J.C. y Passeron, J.C. (2008). *El oficio del sociólogo: Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI.
- Carling-Jenkins, R. (2007). *Footprints, wheel tracks and strings of a movement: positioning people with a disability and the Disability Rights Movement within Australia* (PhD tesis). James Cook University.
- Carpio, C. y Bonilla, M. (2003). La disputa cuantitativo-cualitativo en ciencias sociales: Un falso dilema. *Revista Iberoamericana*, 11, 11-19.
- Castel, R. (2007). *Las Trampas de la Exclusión: Trabajo y Utilidad Social*. Editorial Topía.
- Castro-Posada, J.A. (1989). *Técnicas de investigación en las ciencias del comportamiento*. Universidad Pontificia Editorial.
- Ceberio, M. y Watzlawick, P. (1998). *La Construcción del Universo*. Herder.
- Chappell, A. L. (1992). Towards a Sociological Critique of the Normalisation Principle. *Journal Disability, Handicap & Society*, 7, 35-51.

- Contreras-Oré, F.A. (2013). Vigilancia Epistemológica. *Horizonte de la Ciencia*, 3(5), 39-43.
- Cronbach, L. J. & Meehl, P. E. (1955). Construct Validity in Psychological Test. *Psychological Bulletin*, 52, 281-302.
- Daros, W.R. (2007). Los Condicionamientos Sociales en los Paradigmas Científicos: Popper y Kuhn. *Invenio*, 10(18), 47-74.
- Egea-Romero, P. y Conesa-Dávila, P. (2000). La Enseñanza de los Métodos y Diseños de Investigación en Psicología. *Psicothema*, 12(2), 196-197.
- Elzinga, A. y Jamison, A. (1996). El cambio de las agendas políticas en ciencia y tecnología. *Zona Abierta*, 75/76, 1-22.
- French, S. (1993). Can You See The Rainbow? The Roots of Denial. En J. Swain, V. Finkelstein, S. French & M. Oliver (Eds.), *Disabling Barriers – Enabling Environments* (pp. 80-96). Sage.
- Gabel, S. & Peters, S. (2004). Presage of a Paradigm Shift? Beyond the Social Model of Disability Toward Resistance Theories of Disability. *Disability & Society*, 19(6), 585-600.
- Gleen, E.S. (1985). *El hombre y la Humanidad: conflicto y comunicación entre culturas*. Paidós.
- Guba E. y Lincoln Y. (1998). Competing Paradigms in Qualitative Research. En N. Denzin, Y. Lincoln (Eds.), *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues* (pp. 195-220). SAGE.
- Held, D., McGrew, A.G., Goldblatt, D. & Perraton, J. (1999). *Global Transformations: Politics, Economics, and Culture*. Stanford University Press.
- Hernández-Jaramillo, J. y Hernández-Umaña, I. (2005). Una aproximación a los costos indirectos de la discapacidad en Colombia. *Revista de Salud Pública*, 7(2), 130-144.
- Hernández-Ríos, M.I. (2015). El Conceptos de Discapacidad. *Revista CES Derecho*, 6(2), 46-59.
- Huerta-Solano, C. I. y Varela, J. (2014). *Sordera y Lectura: Un Análisis Histórico e Interconductual*. StaUdeG – Universidad de Guadalajara.
- Hughes, B. & Patterson, K. (1997). The Social Model of Disability and the Disappearing Body: Towards a sociology of impairment. *Disability & Society*, 12(3), 325-340.
- Kerlinger, F.N. (1988). *Investigación del comportamiento*. McGraw-Hill.
- Koetting, J. R. (1984). *Foundations of Naturalistic inquiry: Developing a Theory Base for Understanding Individual Interpretations of Reality*. Association for Educational Communications and Technology.
- Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. The University of Chicago Press.
- Lakatos, I. (1993). *La metodología de los programas de investigación científica*. Alianza.
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. (2011, Mayo 30). Diario Oficial de la Federación. En Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, LXII Legislatura, DOF 2011-05-30.
- López-González, M. (2016). Modelos teóricos e investigación en el ámbito de la discapacidad. Hacia la incorporación de la experiencia personal. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 31(16), 215-240.
- Low, C. (2006). Some Ideologies of Disability. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 6(2), 108-111.

- Mardones, J.M. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: Materiales*
- Marín-Ardila, L.F. (2007). La Noción de Paradigma. *Revista Signo y Pensamiento*, 26(50), 35-45.
- Marín-Gallego, J.D. (2007). Del Concepto de Paradigma en Thomas S. Kuhn, a los Paradigmas de las Ciencias de la Cultura. *Magistro*, 1(1), 73-88.
- McGuigan, F.J. (1996). *Psicología Experimental. Métodos de investigación*. Prentice Hall.
- McRuer, R. (2006). *Crip Theory Cultural Signs of Queerness and Disability*. NYU Press.
- Miles, M. (1995). Disability in an Eastern Religious Context: Historical Perspectives. *Disability & Society*, 10(1), 49-69.
- Nava-Bedolla, J. (23 de Septiembre de 2010). La Orientación Epistemología de la Investigación Educativa. En R. López Zárate (Presidente). *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- OCAMPO, A. (2018). *La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias*. Centro de Estudios Lat. de Educación Inclusiva.
- Oliver, M. & Barnes, C. (2008). Talking about us with Us? A Response to Neil Crowther. *Disability & Society*, 23(4), 397-399.
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. Macmillan.
- Oliver, M. (1996). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. St. Martin's Press.
- Oliver, M. (1998). ¿Una Sociología de la Discapacidad o una Sociología Discapacitada? En R. Lorenzo García (Ed.), *El Futuro de las Personas con Discapacidad en el Mundo* (pp.35-58). Fundación ONCE.
- Organización Mundial de la Salud. (1980). *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM)*. OMS.
- Organización Mundial de la Salud. (1996). *Informe Sobre la Salud del Mundo*. OMS.
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: Versión abreviada*. OMS/OPS.
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Resumen: Informe Mundial Sobre la Discapacidad*. Estados Unidos: OMS. Recuperado de http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2017). *Sobre las Discapacidades*. Estados Unidos: OMS. Recuperado de <http://www.who.int/topics/disabilities/es/>
- para una fundamentación científica*. Anthropos.
- Popper, K. R. (1991). *Conjeturas y Refutaciones*. Paidós.
- Riddell, S. (1996) Theorising special educational needs in a changing political climate. En L. Barton (Ed.), *Disability and Society: emerging issues and insights* (pp. 83-106). Longman.
- Schriner, K. & Scotch, R.K. (2001). Disability and Institutional Change: A Human Variation Perspective on Overcoming Oppression. *Journal of Disability Policy Studies*, 12(2), 100-106.
- Scribano, A. (2010). ¿Por qué una mirada sociológica de los cuerpos y las emociones? A Modo de Epílogo. En A. Scribano y C. Figari (Comp.), *Cuerpo(s), Subjetividad(es) y Conflicto(s) Hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde Latinoamérica* (pp. 141-151). CLACSOCICCUS.

-
- Shakespeare, T. & Watson, N. (2002). The social model of disability: an outdated ideology? *Research in Social Sciences and Disability*, 2, 9-28. [http://dx.doi.org/10.1016/S1479-3547\(01\)80018-X](http://dx.doi.org/10.1016/S1479-3547(01)80018-X)
- Shakespeare, T. (1999). Joking a Part. *Journal Body and Society*, 4(5), 47-57.
- Shakespeare, T. (2006). *Disability Rights and Wrongs*. Routledge, Ed.
- Shulman, L.S. (1993). Renewing the pedagogy of teacher education: The impact of subject-specific conceptions of teaching. En L. Moreno y J.M. Vez (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación de profesores* (pp. 53-69). Tórculo Ediciones.
- Silvers, A. (1994). Detective Agents: Equality, Difference and Tyranny of The Normal. *Journal of Social Philosophy, Special Issue (1994)*, 154-175.
- Soler-Cárdenas, S.F. (2013). Los Constructos en las Investigaciones Pedagógicas: Cuantificación y Tratamiento Estadístico. *Atenas: Revista Científico Pedagógica*, 23(4), 84-101.
- Thomas, C. (2004). How is disability understood? An examination of sociological approaches. *Disability & Society*, 19(6), 569-583.
- Vain, P. (2003). *Educación Especial: Inclusión educativa – Nuevas formas de exclusión*. Noveduc Libros.
- Villanueva, C., Eusebio, L.J. y Peralta, V. (2005). Las Clasificaciones de la Enfermedad y la Discapacidad de la OMS. *Revista Fisioterapia*, 27(5), 274-283.
- Vivas, L. y García-Coni, A. (2013). Relaciones Conceptuales: Definición del Constructo, Bases Neuroanatómicas y Formas de Evaluación. *Actualidades en Psicología*, 27(114), 1-18.
- Warnock, H.M. (1978). *Special Education Needs. Report of the Committee of Enquiry into Education of Handicapped Children and Young People*. Her Majesty's Office.
- Zemelman, H. (2011). *Conocimiento y sujetos sociales: Contribución al estudio del presente*. Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.

Fecha de presentación: 10/2/21

Fecha de aprobación: 15/4/21

EL DESAFÍO DE LA INCLUSIÓN

The challenge of inclusion

Graciela Ester Sánchez, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

gsanch@fch.unicen.edu.ar

Laura Alejandra Iglesias, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

Sanchez, G. e Iglesias, L. (2021). El desafío de la inclusión. *RAES*, 13(23), pp. 136-149.

Resumen

El objetivo de esta comunicación es aportar aspectos teóricos conceptuales y teóricos metodológicos de experiencias docentes realizadas en formato Seminario-Taller. Experiencias que propician, según Vergara Henríquez, 2008 “la comprensión -en tanto que reconstrucción de una estructura de sentido, de manera conversacional y que entraña el primado del diálogo”, es decir, como dice Gadamer, “Salir de sí mismo, pensar con el otro y volver sobre sí mismo como otro” (en Vergara Henríquez, 2008: 7). Un proceso de reflexión en les estudiantes que se forman en la UNCPBA, ante la interpelación de La Cuestión de la Otredad, para aproximarnos a garantizar la inclusión de todes las personas. El sentido es un posicionamiento ético-político que desmitifique construcciones “construidas” y discursos, que se podrían llamar de “moda”, que impactan negativamente, por un lado, en las carreras de grado que preparan para ejercer directamente la docencia y por otro lado, en el inédito marco de los derechos adquiridos, para garantizar el ingreso de todes las personas con discapacidades al nivel universitario. Se inscribe en una perspectiva que permita repensar-se y posicionar-se cómo actores sociales, más allá de los espacios educativos creados para tal fin, en el marco de las transformaciones culturales, políticas y sociales que se plantean hoy en nuestro país y en el mundo contemporáneo. Consideramos que el problema no está en las diferencias, ni en cuáles son esas diferencias que hacen a las mismidades, sino en desentrañar cómo se inventan y reinventan históricamente les “diferentes” construyendo diferencialismos.

Palabras Clave: Inclusión/ diferencia/ alteridad/ otredad/ mismidad/ experiencia/ tolerancia/ reflexividad/ posicionamiento.

Abstract

The objective of this communication is to provide theoretical, conceptual and methodological theoretical aspects of teaching experiences carried out in the format, Seminar-Workshop. Experiences that promote, according to Gadamer, "understanding -as reconstruction of a structure of meaning, in a conversational way and that involves the primacy of dialogue, that is," To leave oneself, think with the other and return to oneself like another" (in Vergara Henríquez, FJ, 2008, p.7). A process of reflection in the students who are trained at the UNCPBA, before the question of The Question of Otherness, to approach to guarantee the inclusion of all people. The meaning is an ethical-political position that demystifies “constructed”

Revista Argentina de Educación Superior

1852-8171 / Año 13/ Número 23 / junio 2021-noviembre 2021 / DOSSIER

constructions and discourses, which could be called “fashion”, that negatively impact, on one hand, the undergraduate courses that prepare to directly practice teaching and on the other hand in the unprecedented framework of acquired rights, to guarantee the entrance of all people with disabilities to the university level. It is part of a perspective that allows us to rethink and position ourselves as social actors, beyond the educational spaces created for this purpose; within the framework of the cultural, political and social transformations that are taking place today in our country and in the contemporary world. We consider that the problem is neither the differences, nor in what are those differences that make the same, but in unraveling how the "different" are invented and reinvented historically, constructing differentiations.

Key words: Inclusion/ difference/ sameness/ experience/ reflexivity/ positioning.

La inclusión nos continúa interpelando

Revista Argentina de Educación Superior

1852-8171 / Año 13/ Número 23 / junio 2021-noviembre 2021 / DOSSIER

El escenario que nos interpela, coloca en el centro de la cuestión la problemática de la inclusión, como un proceso de vida que cada quien recorre y, en pocas oportunidades se interroga y reflexiona sobre la misma para interpretar sus conceptualizaciones, representaciones, interpretaciones sobre la otredad. Una construcción social que han alcanzado a las personas y que muchas la consideran como la única verdad.

En el trabajo docente, como formadores en el nivel superior universitario, el interrogante es quién, quienes están en proceso de inclusión. Una respuesta ligera, pero no menos importante: aquellas personas, **cualquiera**, que puedan relacionarse consigo mismo, con los otros, que van produciendo y van construyendo su proyecto personal y social en su trayectoria de vida.

Si decidiéramos entenderlo desde diferentes miradas de la sociología de la educación, se podría partir desde una mirada sociológica funcionalista, que ha ocupado gran parte de nuestra historia social argentina y que continúa vigente. Desde esta postura, el proyecto de vida dentro del proyecto social transcurre, diría Durkheim (1974), “siguiendo la naturaleza”, según el autor la acción social implica la «adhesión a un grupo social» del cual el individuo forma parte, por lo tanto, el «bien» es entonces la moralidad, en tanto aparece como un ideal al cual el individuo aspira y que atrae su voluntad. La adhesión al grupo es el «deber» por excelencia. Lejos de que este deber exija la propia abdicación de la conducta que prescribe, tiene por efecto desenvolver la personalidad, es la educación la que tiene como función unir al niño a la sociedad política, a la patria entendida como encarnación parcial de la Humanidad. El ideal que la moral traza es una mezcla singular entre la sumisión y la autonomía, si los individuos se revelan, se recuerda la regla y el ajustarse a ella libera de esa dependencia, permite a la razón someterse a la misma regla que lo que coacciona (Filloux, 1994). La trayectoria de la inclusión se asocia a “integración”. En este sentido, se plantea una tensión entre los alcances de cada una: la inclusión y la integración.

Desde este punto de vista lo que se ha escrito sobre “integración” se refiere a la preparación de los individuos para vivir en sociedad sin que se altere el orden social. Por lo tanto, los educadores tienen muy claro el arbitrario cultural que van a transmitir para que los niños y jóvenes construyan una disciplina, una adhesión al grupo con esa disciplina y, en esa adhesión al grupo, lograr en el recorrido actuar con “libertad”, de acuerdo a las normas sociales.

En este posicionamiento de corte funcionalista, los diferentes tipos de conflictos irrumpen como errores, como falencias, como fallas, como disfuncionales, porque el sentido construido es ir ordenadamente, lo que algunos autores también llaman “teorías del consenso”. En esta perspectiva, específicamente desde los espacios educativos las intervenciones docentes, se elaboran, se piensan y se diseñan para mantener el orden o para volver al equilibrio y mantener el estado de cosas. Desde una mirada sociológica crítica y también llamadas “teoría del conflicto”, las personas que se incluyen con su proyecto de vida al proyecto social tienen como motor la lucha por la igualdad, la lucha por los derechos, la lucha por una vida digna, donde la crítica y el conflicto se analizan y se provocan. Son instancias de crecimiento que transforman los proyectos sociales y a los actores. Esta mirada crítica dice que la institución educativa se “muestra” como una continuidad y prescribe el tiempo “normal” que debería requerirse para franquear los diferentes niveles educativos. Sin embargo, la trayectoria escolar sólo es continua y unificada para la población considerada “normal”; los que no entran en esa “normalidad” van siendo eliminados, van quedando en el camino o “derivados” a instituciones creadas para tal fin.

Cuando se corre la mirada y se realizan procesos de reflexión interpelantes hacia las construcciones realizadas, se comienzan a ver los espacios educativos formales y no formales, que quienes están en proceso de inclusión, son cualquiera cada uno (Skliar, 2016)¹, de cualquier edad y colocan su voz: en su comunidad, adentro del salón de clases, adentro de la escuela, escuchan la voz de los otros, intercambian con los otros, discuten con los otros, colocan su opinión, la que tienen sus padres, escuchan y son escuchados sus saberes. Diría Freire (2000), hacer bisagra con esos conocimientos es el punto nodal para pensar y trabajar juntos. En este proceso de inclusión las personas en su acción pedagógica son actores, al decir de (Bourdieu en El autor

1 “Cualquiera quiere decir eso mismo, que tratemos a la gente como a cualquiera, no es peyorativo que tratemos. Esta idea de cualquieridad a la cual la escuela inclusiva debería asumir como metáfora pero también como materia proviene de testimonios de gente que ha pasado por instituciones no comunes, no universales, no publica y lo único que han deseado en la vida que los hubieran tratado como a cualquier otro” (Skliar, 2016)

Fernández, (2003). Se habla indistintamente de actor o de agente, se piensa en alguien a quien se le puede atribuir o imputar –al menos parcialmente- una determinada acción o una serie identificable de acciones. Podría pensarse entonces que la distinción semántica entre los términos agente y actor podría resultar artificial o anodino. En el discurso sociológico la selección y la utilización, de uno u otro de esos términos están cargadas frecuentemente de connotaciones diferentes. Mientras que el concepto sociológico de agente presenta al individuo más bien como un reproductor de prácticas, el concepto de actor le amplía al individuo los márgenes de su decisión y de su acción, es decir, de su autonomía, con lo que se le concibe como capaz de convertirse en alguien creador o innovador en el ámbito de la acción. El agente desarrolla prácticas acordes, en buena medida, con la posición que ocupa en el espacio social. Al actor se le reconoce, sobre todo, por las acciones que decide realizar en el proceso de inclusión.

En las intervenciones, desde esta última perspectiva, se requiere de entender la diferencia como condición humana, como enfoque, como estrategia y como contenido, requiere de un trabajo hacia adentro de cada quien al decir de Larrosa (1995) mirar-se, ver-se, narrar-se para posicionar-se desde la diferencia, como condición humana y desde allí habilitar, las estrategias dialógicas en diferentes escenarios y con diferentes agentes, para interpretar, interpretar-se y re-interpretar-se en ella. El recorrido de este camino lleva a trascender como profesionales de la educación en los espacios formalmente construidos para “aprender y enseñar”, dando sentido a la práctica de ser profesores para aproximarse a la complejidad de la práctica social, en este caso, la práctica educativa que se quiere construir.

Colocar en el centro de la escena la diferencia como valor esencial y distintivo con el otro, es la toma de posición que habilita a juzgar críticamente la “normalidad”, esta normalidad que la historia social y de la educación se ha encargado de cincelar. Profundizando en lo anterior y en coincidencia con Skliar (2005) las diferencias se vienen confundiendo trágicamente con los “diferentes”. Los “diferentes” obedecen a una construcción, una invención, son un reflejo de un largo proceso que podríamos llamar de “diferencialismo”, esto es, una actitud de separación y de disminución de algunos trazos, de algunas marcas, de algunas identidades en relación a la vasta generalidad de diferencias.

Las prácticas sociales y educativas que se necesitan en la actualidad deben preocuparse por la “cuestión de la otredad” desplazando la “obsesión” frente a todo resquicio de alteridad, ante cada fragmento de diferencia en relación a la mismidad. Como ciudadanos y como educadores de profesionales docentes, el punto de partida está en las concepciones sobre la diferencia y la necesidad de revisar nuestras representaciones.

Las identidades sociales, que se vienen produciendo y que se silencian, nos compelen como generación joven y adulta a poner en tensión la igualdad de acceso al patrimonio cultural y el respeto por la diferencia. Resistir, ampliar la posibilidad de lucha, escuchar la voz del otro, encontrar-se con el otro, pensar-se con el otro, producir-se con el otro construye caminos donde el discurso pedagógico emerge colectivamente.

CAMINOS POLÍTICOS HACIA UN MISMO OBJETIVO: INCLUSIÓN GARANTIZANDO DERECHOS

En este punto, se hace necesario diversificar instancias de líneas acciones, que responden a distintos niveles en la estructura de esta universidad y que se integran en el sentido de la inclusión y específicamente de personas con discapacidad.

En primera instancia se describe el recorrido del Seminario Taller de este equipo docente que se enmarcan en la política de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), con respecto a la discapacidad y que se materializaron en distintos espacios de la misma; una segunda a instancia que da cuenta de la metodología que se pone en juego para materializar el proceso de reflexión de los actores sociales que eligen la propuesta del Seminario Taller y; una tercera y última instancia, no por eso menos importante, que es el abordaje que se realiza para analizar las producciones del Seminario-Taller, específicamente el desarrollado en el 2020.

Recorrido de la propuesta de reflexión en formato Seminarios-Taller

Revista Argentina de Educación Superior

1852-8171 / Año 13/ Número 23 / junio 2021-noviembre 2021 / DOSSIER

Este Seminario-Taller ha sido dictado desde el año 2014 hasta la fecha. En este año 2014, se aprobó² el dictado del Seminario extracurricular “La Cuestión del Otro nos interpela”, destinado a estudiantes y graduados de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) y estudiantes de los Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica e Tandil (ISFD y T).

Este seminario tuvo una convocatoria numerosa y de muy variadas profesiones. Se conformaron grupos de trabajo para lograr el desarrollo metodológico de la propuesta. Las producciones y los trabajos finales al ser analizados, aportaron la necesidad en los actores de entrar en un proceso de reflexión sobre esta cuestión, que en las distintas formaciones expresaron no haber tenido.

Esta experiencia impulsó el deseo de continuar trabajando en esa línea y se fue complejizando a partir de reflexionar con los otros, esos otros diferentes a mí, que transforman, que interpelan. Es por ello, que en el año 2015 se dictó el Curso “Interpretar las diferencias para trabajar la inclusión” en el marco del Programa “Nuestra Escuela” Componente II, Instituto Nacional Formación Docente (INFOD). Fueron los destinatarios una treintena de docentes de la región educativa que incluía a Tandil³. El trabajo de análisis de producciones realizadas, reiteró las conclusiones anteriores y, la importancia de la singularidad, del mirarse en los pre conceptos que se construyeron a partir de la formación inicial, sobre ese “otro” no como objeto de estudio, sino como un “otro” diferente a cada quien. Paralelamente a la intervención anterior los alcances obtenidos dieron la pauta de la necesidad de sistematizarlo en las carreras de formación docente y afines de la Facultad de Ciencias Humanas. Se presentó la propuesta y se aprobó el dictado del Seminario Curricular “La Cuestión del Otro nos interpela” destinado a estudiantes avanzados de la carrera Profesorado de Educación Inicial. El año 2015 se caracterizó por darle un gran impulso a este posicionamiento que se venía construyendo a lo largo de la formación profesional.

El año 2016 por problemas de superposición horaria, no hubo inscriptos.

Al año siguiente, 2017, se presentó y se aprobó⁴ el dictado del Seminario Curricular “La Cuestión del Otro nos interpela” destinado a estudiantes avanzados de la carrera Profesorado de Educación Inicial y a estudiantes avanzados de la carrera Licenciatura en Trabajo Social. Se dictó el seminario para estudiantes de la carrera de Trabajo Social y del Profesorado en Educación Inicial.

La comunidad educativa comenzó a instalar la existencia de este seminario y se ha continuado dando hasta el 2020⁵ para estudiantes avanzados de todas las carreras docentes.

Ante la repercusión favorable del seminario en el 2018, se planteó la posibilidad de acercar la temática al personal docente de los pre universitarios del Nivel Inicial de la UNICEN. Con el aval de Secretaría Académica de Rectorado y la ejecución por parte de la Asociación de Docentes de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (ADUNCE) se puso en marcha la propuesta⁶. Una veintena de docentes del Nivel Inicial (maternal y segundo ciclo) participaron del curso que se dictó en las instalaciones del Jardín de Infantes Dr. Osvaldo Zarini de la Ciudad de Tandil con el compromiso de reeditarlo al año siguiente para el resto de los docentes del Nivel.

Se reeditó, en 2019, con alcance a todos los actores institucionales en el año 2019 en el maternal Upa Lala con sede en Olavarría.

Las repercusiones también hicieron que a comienzos del año 2019 la intervención se realice en el Marco del Programa de Ingreso, Permanencia y Graduación de la FCH, a los docentes y ayudantes encargados del curso

2 Resolución de HCA de la FCH Número 290/14 (UNICEN)

3 Corresponde Región 20 de la Provincia de Buenos Aires, que conforma los distritos de Necochea-Lobería-Balcarce-San Cayetano y Tandil.

4 Resolución de Consejo Académico de la FCH Número 009/17.

5 Resolución de Consejo Académico de la FCH Número 479/2917 para dictar en 2018; Resolución de Consejo Académico de la FCH Número 050/2919.

6 Resolución Número 2017- 4957- APN-SECPU – ME se aprueba el dictado del Curso de Posgrado: “La cuestión de la otredad nos interpela” (duración 30 hs.) en el marco del Programa de Capacitación Gratuita para Docentes de las Universidades Nacionales. Noviembre de 2018.

de ingreso de todas las carreras de la Facultad. Se analizaron distintas categorías colocando aquellas que aparecen sistemáticamente cuando se juegan relaciones de poder y específicamente en el ámbito educativo. La autoridad pedagógica, la diferencia, la indiferencia, la tolerancia, la normalidad, la narrativa, la experiencia, la desotredad, entre otras.

Los análisis y sistematizaciones realizadas sobre el camino recorrido, llevaron en 2019 a realizar reconceptualizaciones en la propuesta introduciendo a La cuestión de la otredad y la sospecha sobre su educabilidad, destinado a estudiantes avanzados de la carrera Profesorado de Educación Inicial, de la Licenciatura en Trabajo Social, y fue solicitado también por la carrera Profesorado de Geografía y, como seminario no curricular, para la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación.

El ciclo Lectivo del año 2020, comenzó la pandemia por COVID 19 desde el 16 de marzo del citado año, en aislamiento social preventivo (ASPO) por razones de salud. Esta situación se extendió durante todo el año; el dictado de clases implicó la virtualidad con implementación de canales de comunicación sincrónicos a partir de la red virtual institucional *Meet*, grabando todo el recorrido, insumo más que importante para realizar análisis detenidos y minuciosos de lo que fue aconteciendo ya que se pudieron dar las clases, presentar y exponer las producciones, intercambiar opiniones e ideas y vernos y escucharnos on line. Las clases fueron grabadas con el consentimiento de todos los participantes y se realizó la desgrabación de cada una de ellas logrando así un material genuino.

El “adentro” de la propuesta del Seminario

El desarrollo de la tercera instancia requiere de recuperar la construcción metodológica que plantea la propuesta del Seminario-Taller que se centra en los siguientes interrogantes: ¿Cómo revisamos nuestras representaciones y prácticas hacia la OTREDAD y nos posicionamos en el campo educativo con la OTREDAD y para la OTREDAD, en la comunidad, en la escuela, en el aula y, de esta manera construimos un proceso educativo común para todes les niñes y les jóvenes? ¿Qué conceptualizaciones, alcances, limitaciones, mutaciones y permanencias emergen en el proceso de construcción de la niñez cuando es sospechada en su educabilidad en los proyectos políticos del Antiguo Régimen occidental, el Proyecto moderno europeo y argentino y en la modernidad tardía de Latinoamérica y Argentina?

El trabajo integra cuatro instancias que se presentan en simultáneo pero, a los efectos de su interpretación se desglosan a continuación:

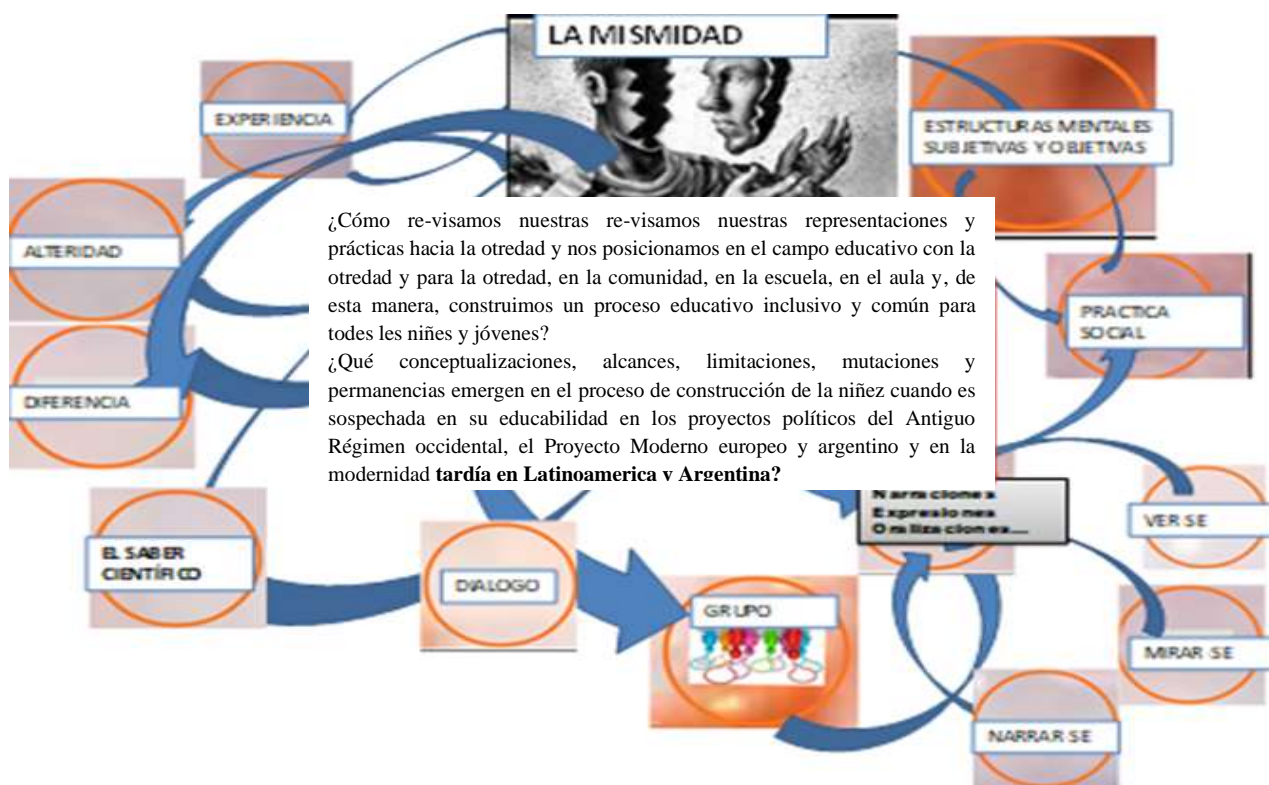
- Trabajo de indagación continua sobre las visiones, percepciones y representaciones de los estudiantes respecto a la propuesta y a las temáticas específicas.
- Trabajo bibliográfico para tensionar las percepciones, imaginarios y representaciones que se tienen con respecto a la Otredad. El instrumento metodológico que se propone es el complejo temático que permite en forma relacional un proceso de reflexividad que involucra lectura, análisis, contradicciones, evocaciones y narraciones, aproximándonos al proceso que plantea Bourdieu (1995) de autosocioanálisis. Habilita, por un lado, acercarse a la complejidad de la temática, conceptualizando las dimensiones del objeto de conocimiento, esta instancia se materializa en las clases presenciales. A su vez y por otro lado, se hace uso de la fotografía secuenciada del desarrollo de la complejización de las diferentes temáticas, técnica que permite explicar el proceso argumentando en forma oral con el otro y con los otros y estableciendo un diálogo con el resto de los grupos en términos de conflicto cognitivo. Este diálogo da cuenta de una escucha atenta que implica la apertura para la contra-argumentación.
- Trabajo no presencial: textualización de cada complejización temática y trabajo de publicación en espacio virtual.

- Como cierre provisorio de cada clase: la bitácora⁷, instancia donde cada quien se permite como una cámara de foto: verse-mirarse y narrarse por escrito, dibujarse, grabarse por audio o imagen y, si es de su agrado se comparte con las profesoras.

En todos los encuentros se prevé una instancia de apertura y de cierre -plenario-de todos los grupos. Desde este marco, la propuesta de trabajo requiere de la explicitación de sus propias experiencias, de la construcción de herramientas necesarias para la posterior lectura de otras experiencias y una reflexión sobre la teoría sistematizando los campos de análisis y de intervención.

Se aborda la temática desde la perspectiva del trabajo individual y grupal con los materiales bibliográficos, su análisis crítico partiendo de los emergentes observados para interpretarlos y elaborar una nueva síntesis integradora.

El siguiente diseño se aproxima al desarrollo de la propuesta:



El trabajo de análisis del proceso de reflexión

La tercera y última instancia metodológica remite al abordaje del trabajo de análisis de las producciones realizadas durante el Seminario en el 2020.

⁷ Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa. Dirección de Educación Superior. Subdirección de Formación Docente (2010) expresa que es un modo de recorrer sentidamente la reflexión sobre nuestras experiencias. una especie de intertexto, se enriquecerá con el entramado que cada uno vaya construyendo, con aportes hechos con libertad, con referencias al contexto e incluso a la vida de cada uno.

El trabajo de las producciones dan cuenta de escrituras, oralidades, videos, imágenes en composición, canciones, etc.; el análisis se fundamenta desde lo teórico metodológico en el abordaje que propone Guber (2001), quien analiza dos tendencias dominantes, el positivismo y el naturalismo. Esta última pertenece a las teorías constitutivas que refieren a los relatos y descripciones de los sujetos que se estudian, los cuales constituyen la realidad. Quienes participan de esta perspectiva, hacen uso del concepto de “**reflexividad**”, término introducido al mundo por la etnometodología que se ocupó desde los años 1950/60 de cómo y por qué los miembros de una sociedad logran reproducirla en el día a día. Para los etnometodología el medio de comunicación de la sociedad es el lenguaje. El **lenguaje** es una interacción de ida y vuelta entre un campo y los **nativos** de ese lugar, que viven dentro de una sociedad creando un contexto. La función performativa del lenguaje tiene dos propiedades: la indexicalidad y la reflexividad. La primera refiere a la capacidad comunicativa a un grupo de personas que comparten significados comunes de un saber socialmente compartido. La segunda, la reflexividad son las descripciones y afirmaciones sobre la realidad que la constituyen, además señala la relación entre comprensión y la expresión de esta misma comprensión.

El presente trabajo está centrado en los encuentros y las producciones realizadas, la obtención de conceptos experienciales que permiten dar cuenta de cómo les actores “viven” el proceso de reflexión que se propone, para alcanzar los conceptos en los testimonios vividos obtenidos.

El trabajo con los registros se organiza sistematizando la información en un cuadro de doble entrada que incluye todas las producciones, desde las expectativas, pasando por las anticipaciones, todas las producciones realizadas y las bitácoras.

Supuestos teóricos y aproximaciones del análisis e interpretación realizada

Al comenzar la descripción, análisis e interpretación de las producciones, se hace necesario focalizarse en el objetivo de la comunicación: el proceso de reflexión de los estudiantes y el proceso de reflexividad de las profesoras. El primero implica una relación inter e intrasubjetivo ante las interpelaciones de la otredad como diferencia y, el segundo que evidencia que hay que establecer una diferencia sustancial entre, “saber” cómo se aprende y en “entrar” específicamente en el proceso que acontece y que permite dialectizar entre la teoría y las “voces” de los estudiantes. Decididamente hay que conocer el proceso de aprender porque implica si o sí, el proceso de reflexión.

Para interpretar el proceso de aprender se recurre al estudio de la teoría socio-histórica vigotskiana, el intelectual Baquero (1998)

En el desarrollo cultural del niño todas las funciones aparecen dos veces primero a nivel social y más tarde a nivel individual primero entre personas (*interpsicológico*) y después en el *interior* del propio niño (*intrapsicológico*) Se puede aplicar igualmente a la atención voluntaria a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones psicológicas se originan como relaciones entre seres humanos (Vigotsky en Baquero, 2009:42).

Según el propio Vigotsky, este proceso de interiorización consiste en una serie de transformaciones entre las que cita: una operación que inicialmente representa una actividad externa, se reconstruye y comienza a suceder internamente un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal; la transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos (op.cit. pp.: 93- 94)⁸. Se explica el proceso desde la niñez, porque este proceso acontece durante toda la vida, tiene la finitud de cada persona.

⁸ Agrega Baquero “La internalización de las formas culturales de conducta implica, la reconstrucción de la actividad psicológica sobre la base de las operaciones con signos. Los procesos psicológicos, se incorporan a este sistema de conducta y se desarrollan y reconstruyen culturalmente, para formar una nueva entidad psicológica.[...]Al ponderar al lenguaje como Proceso Psicológico Superior PPS paradigmático y al analizar el significado Tomado a la idea de reconstrucción interna de una operación psicológica pareció claro está implicaba un cambio en la estructura y función del proceso psicológico superior que se está internalizando en el caso de la función del lenguaje inter intentaba capturar los mecanismos por los cuales un sujeto a partir de un lenguaje centrado en

Este proceso se materializa en experiencias que al decir de Larrosa (2011) “es lo que me pasa”, “me atraviesan”, “son externas a mí”, “me forman”, “me deforman, me transforman”, “dejan huellas”, “dejan marcas”; está atravesado, de lo que la psicología social nomina, obstáculos.

Al decir de Pichon Riviere⁹ los obstáculos son epistemofílicos y epistemológicos. El primero impide un acercamiento al objeto de conocimiento, da cuenta de las dificultades de índole motivacional o afectiva; el obstáculo epistemológico implican una dificultad o confusión asentadas en el proceso mismo de producción de un conocimiento científico (Cazau, 1981)¹⁰.

En las expresiones- lenguaje- de les estudiantes, está el nudo a desentrañar del proceso de reflexión intra e intersubjetivo que les está aconteciendo. Se analiza e interpreta siguiendo un orden temporal que se expresa sincrónica y diacrónicamente –espiraladamente- para aproximar “los movimientos” del proceso reflexivo.

En este sentido, las experiencias están impactadas por el COVID 19 que ha desembocado, en una pandemia y que les interpela en un seminario que pareciera requerir de la presencialidad y del “formato”¹¹ que vienen construyendo, desde su entrada a la escolaridad en el nivel inicial hasta la universidad y les genera un obstáculo epistemofílico. Sus voces:

“[...] clases presenciales, en un aula, porque siempre nos quedan ideas resonando que por medio de lo virtual no siempre se pueden expresar. También creo que es parte del ir "acostumbrándose" a todo”.
“Estas experiencias virtuales son diferentes a lo que veníamos experimentando en la cotidianeidad. Pero en momentos como los que vivimos de encierro, son herramientas para encontrarnos.
“[...] estoy padeciendo bastante la falta del encuentro presencial, no tener clases me desmotiva mucho”.
“[...] no me dan ganas de leer, lo hago como una obligación y no lo disfruto como siempre disfruto de la cursada. Con esta clase me olvidé de la distancia, fue como estar en el aula, corpóreamente” [...]...esto que es nuevo, para todes y a seguir dándole oportunidades a todo lo virtual”.
“[...]Y también el tema de la video llamada y se nota este distanciamiento por más que nos estemos mirando, también, en particular, con el grupo de chicas que hice este trabajo, casi siempre hacemos todos los trabajos juntas, y somos de reflexionar bastantes o de hacernos un montón de preguntas, y el hecho de no haber estado juntas, y que nos falte un mate de por medio, se nota mucho también, la lejanía [...].

[...] un desafío, esto de trabajar esto, no solo vía virtual, sino que también yendo a esto de la otredad, no desotrar al otro, en un trabajo, y que las relaciones de poder, en un trabajo virtual, traten de ser lo más horizontales posibles, es complejo, porque siempre uno impone un poder, y más desde el conocimiento, que creo que es donde más se manifiesta [...].

Es evidente, la imprevisibilidad en el proceso intra-intersubjetivo que se muestra con marcada incertidumbre y afectando la subjetividad en el cuerpo biológico que esta construyendo su corporeidad. Es significativo recuperar la fenomenología de Merleau Ponty que supone al cuerpo como una superación del conocimiento científico disciplinar, aporta a la comprensión de su existencia, a la valoración de la subjetividad y a la resignificación de su experiencia temporal según Ferrada-Sullivan (2019). La corporeidad, la espacialidad y

aspectos referenciales y comunicativos pasaba estructurarlo en un nivel intelectual la interno conformando así el lenguaje interior o pensamiento verbal” (Baquero, 2009, p. 43).

9 El diccionario de Cazau (1981) fue pensado como material de consulta para estudiantes, docentes, investigadores y profesionales que necesitan conocer, repasar o afinar las principales conceptualizaciones de Enrique Pichon Rivière en torno a la psicología social. Trabajado con Enrique Pichon Rivière en "El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)".

10 Ampliando, Bachelard (1938) dice “Establece la idea de obstáculo epistemológico, el cual debe comprenderse como el efecto limitativo de un sistema de conceptos sobre el desarrollo del pensamiento, y da un listado extenso de los mismos, que impiden que un modo de pensamiento pre-científico conciba asimismo el enfoque científico”. Ver también Brousseau (1983).

11 Giovine (2018) desarrolla los antecedentes. Ziegler (como se citó en Giovine 2018) “alude a aquellas coordenadas que estructuraron la escuela... moderna y que son el núcleo duro de alterar”. Narodowski, (como se citó en Giovine 2018) afirma que es el “Núcleo de hierro de la Pedagogía Moderna” que tiene como ejes: la alianza escuela-familia; el estatuto de la infancia [y la juventud]; la relación docente-alumno y las prácticas normativas. Tyack y Cuban (1995) desarrollan lo que llaman la Gramática Escolar conformado por estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor de la instrucción; también Baquero y Teriggi (1996) hablan de determinantes duros del dispositivo escolar; Teriggi (2009) plantea un trípode de hierro.

la temporalidad fueron asestadas sin aviso previo. El extrañamiento, el asombro, el peligro (Larrosa, 2011), atributos que toda experiencia genera, fue cultura vivida¹².

Un día, llego el COVID 19, ¿Qué es? Un virus, una bacteria, un..., muchas especulaciones pocos saberes. Se expandió muy rápido, con las mismas reglas que la globalización, por eso, Pandemia, ese concepto lo tenemos aprendido pero no vivido; CONFINAMIENTO, sinónimo de encierro, reclusión, clausura, destierro, calabozo, mazmorra, celda, ninguno por decisión propia, alcanzando todos, a la libertad individual, pero no afectando a la emancipación diría Ranciére (2018), trayendo-me a la memoria el Holocausto, la Dictadura Militar en Argentina, pero ahora con víctimas presentes y elegidas al azar por la naturaleza (Sánchez, 2020 p.19).

La búsqueda de la “normalidad”, de la vida anterior les atravesaba.

[...] Si quieren voy como contando, como este último encuentro tiene la particularidad que gracias a estar como en fase 5, acá en... de la pandemia, como nos pudimos encontrar a charlar un poco los textos y, creo que lo hizo más interesante en términos, de nada, digo, no es lo mismo discutir o charlar a través de la computadora que hacerlo cara a cara, así que eso estuvo bueno”.

Atravesado por lo anterior, en la intersubjetividad que implica la relación con los textos, con otros estudiantes y con profesoras, aparecen indicios¹³ hacia al proceso que genera la reflexividad y colocan “el que nos pasa en el movimiento de aprender (Duschatzky, y Aguirre E., 2013:26)

Con respecto a la reflexividad argumentan “naturalización” en las expresiones recogidas de la formación:

[...] ciertos indicios que tenía naturalizados en la formación, como la práctica reflexiva de la práctica, la cual me llevo a pensar reflexionar acerca de las distintas temáticas y poder compartirlo con los otros [...].

Siguiendo con las autoras referidas la temática propuesta evidencia en las voces estados de perplejidad frente a la experiencia con la lectura de la temática propuesta: “[...] no nos referimos meramente al acontecer de una situación inesperada, sorpresiva, inédita, sino al cimbronazo de referencias y consistencias. Ese es el afuera radical...sucede bien adentro de la experiencia” (Duschatzky y Aguirre, 2013, p. 26); Larrosa (2011) expresa que la experiencia con la lectura, es una relación, donde lo importante, no es el texto, sino la relación con el texto-agrega- que si la lectura que se ajusta a lo que ya sabemos, a lo que podemos y a lo que queremos leer; la lectura como acontecimiento que interpela, tienen que tener cierto grado de exterioridad, alteridad y alienación. O sea que tiene que tener algo que no conozco, incomprendible e ilegible.

Es significativo destacar expresiones de desconocimiento y posicionamientos de una subjetividad de “apertura”, “vulnerabilidad”, “sensibilidad” y “exposición” (Larrosa, 2000)¹⁴ que habilita al descubrimiento, al entendimiento, a la complejización, al asombro¹⁵, a la perplejidad y a la construcción intelectual que al decir nuevamente de Larrosa “nos pasa, nos forma, nos transforma”, “nos deforma” o “nos conforma”. Las expresiones de los estudiantes:

[...] En principio, me vi muy entusiasmada por comenzar un nuevo seminario sobre una temática que, me atrevería a decir, casi no vemos en la carrera. También por momentos, me

12 Denominación que resulta de la traducción obrante en el trabajo de Apple (1987).

13 Fernández García (2015) expresa que el paradigma indiciario es un modelo epistemológico de Carlo Guinzbug destinado a las ciencias humanas. Se basa en la interpretación de detalles y signos mínimos, a menudo involuntarios, que resultan reveladores. Se trata de un conocimiento indirecto que precisamente se sustenta en la ausencia del objeto de estudio y en la dificultad para llegar a él. El autor detecta su uso en muchos saberes prácticos que habían guiado la vida de la humanidad y también en ciertas disciplinas, por ejemplo, la historia del arte o el psicoanálisis.

14 Este autor expresa: “El lugar de la experiencia es el sujeto o dicho de otro modo, la experiencia siempre es subjetiva. Supone que la experiencia nunca es general, que no hay experiencia de nadie, que la experiencia es siempre experiencia de alguien [...]” (Larrosa, 2000, p.16) es para cada cual la suya.

15 Según Krotz (1994) el asombro se funda, ontológicamente hablando, en la dialéctica entre identidad y diferencia, movimiento en el cual dos polos opuestos se complementan, en el sentido de que uno no puede ser sin el otro. El asombro es, históricamente hablando, el momento repetido y siempre único del proceso cognoscitivo.

sentí perdida, pero no desespero, entiendo que es parte de la primera clase y son temas que no manejo [...]”

“[...]por ahí leyendo, me doy cuenta que me cuesta más, o nos cuesta más la cuestión de, que son tan abstractos los textos, como entenderlo, a veces nosotros, hacemos como foco, [...], en otras cuestiones, o en cuestiones que por ahí son más secundarias de los textos, -por ejemplo-en esta cuestión de la alteridad, no lo entendíamos como algo particularmente, como algo que generabas, sino como algo que siempre existía, que estaba en uno mismo[...]esa otredad, siempre existe más allá de mi relación, pero la alteridad se produce solamente en contacto [...]

[...] el texto nos costó bastante, como los demás grupos, pero bueno, hicimos el intento; recuperamos algunas cosas del texto, el autor habla de lo que son las construcciones sociales ¿no? esta idea del niño, todas las categorizaciones y como esas figuras, de alguna manera, se topan con ciertas formas de poder y por eso las llegamos a categorizar de esa forma ¿no? esta idea de que nos permite nombrar todo [...].

Durante el recorrido del seminario les estudiantes se salieron de la metodología propuesta pero al finalizar fue muy evidente y reconfortante:

[...] –presentación de un video-ella dice muchas veces en sus intervenciones del orgullo lisiado, como la potencia, o como la respuesta política y nos parecía que estaba bueno traerlo, por todo el transcurso también del seminario, y justo en este momento de finalización, ella habla mucho también de la discapacidad y la sexualidad, y que bueno, a mí en lo personal es un tema que me llama la atención, porque no charlamos mucho de la discapacidad y la sexualidad a lo largo de nuestra formación[...].

[...]El encuentro de hoy ha sido una expresión de la diferencia. Nosotros largamos una consigna y largamos un procedimiento técnico, porque creemos que técnicamente desde la complejización de la temática, podemos acompañar esta reflexión, entonces ustedes dirán “pero alguien vino y presentó un video, alguien vino y presentó un prezi...” claro gente, sino no seríamos diferentes, estaríamos colocando la mismidad sobre ustedes. ¿Para qué nos vamos a encontrar, si ya sabemos lo que vamos a encontrar. Este proceso de diferencialismo está relacionado con el proceso de normalización y normativización, y está relacionado fuertemente con las políticas públicas, y las políticas públicas educativas [...].

El compromiso es continuar analizando e investigando en esta experiencia de seminario y en las que vienen.

CONCLUSIONES PROVISORIAS CON SENTIDO POLÍTICO

Al llegar a este cierre provisorio, es significativo recuperar, en grandes líneas el proceso realizado. Consideramos que se visualizan, con cierta nitidez, distintas instancias en los estudiantes atravesados por el asombro, el impacto, el desconocimiento, más preguntas que respuestas, se podría decir incertidumbres, estados estos y otros, que atraviesan el proceso de reflexión. Una primera instancia surcada por la pandemia; una segunda instancia por la experiencia de la lectura, dentro de está el asombro al “darse cuenta” de las diferentes interpretaciones de sus compañeros, una tercera y última instancia de producciones en formatos de su elección, cambiando las consignas. Esta última instancia muestra el nivel de penetración y afectación del proceso reflexivo que les habilitó a elaborar propuestas superadoras de lo solicitado.

Por último, el desarrollo de esta comunicación aspira a mostrar que, en las políticas educativas y específicamente, las que tienen como objetivo formar a cualquiera, en cualquier profesión y para cualquier

campo¹⁶, para desafiar la inclusión requiere de espacios de reflexión sobre la mismidad y la otredad y sus derechos, que sean parte de los planes de estudios, que sean sistemáticos, organizados, analizados e interpretados. Estas políticas quizás muchos dirían “curriculares”, pero van mucho más allá, comenzarían a desinstalar en este siglo XXI los discursos vanos, vacíos y en muchas oportunidades demagógicos y, de esta manera caminar para desandar los diferencialismos que hemos heredado. Lo expresado no implica negar el trabajo profundo en temáticas que nos acucian sobre vulnerabilidad de los derechos de las personas como pueden ser: el género, la discapacidad, pueblos originarios, la pobreza, etc., sino que implica la construcción, como se expresa al comienzo, de un posicionamiento político, que al habilitarse la mismidad, habilite la alteridad de la otredad¹⁷ como una diferencia de igualdad.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. (1987). Resistencia y Contradicciones en las Clases, la Cultura y el Estado: la Cultura Viva II, en: *Educación y Poder*. PAIDÓS.
- Bachelard, G. (1938). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.
- Baquero, R. (2009). Vigotsky y el aprendizajes escolar. En *Psicología Cognitiva y Educación*. Industria Gráfica El Libro.
- Baquero, R. y Teriggi, F. (1996) *En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar*. Dossier Apuntes pedagógicos de la revista Apuntes. UTE/CTERA.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1975). Escuela Única=Escuela Dividida y La Escuela Primaria En: *La Escuela Capitalista*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L.J.D. (1992). *Responses. Pour une anthropologie réflexive*. Editorial Seuil.
- Brousseau, G. (1983). Los obstáculos epistemológicos y los problemas en matemáticas. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 4(2).
- Cazau, P. (1981). *Diccionario de Psicología Social: Pichon Riviere Diccionario de Psicología Social (6ta. Ed)*. Ediciones Nueva Visión. CEFyL. (mimeo).
- Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa. Dirección de Educación Superior. Subdirección de Formación Docente (2010). *Módulo. Enseñar y aprender en tiempos de complejidad. La Implementación del Campo de la Práctica. de 3er. Año*.
- Duschatzky, S. y Aguirre E. (2013). *Des-armando escuelas*. Paidós.
- Durkheim, E. (1974). La educación, su naturaleza y su papel. En: *Educación y Sociología*. Schapire Editor. Capítulo primero, pp.7 -36.
- Resolución 512/2019 (2019). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Humanas. El uso del lenguaje incluyente. CAI.

16 “Espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias” (Bourdieu, P. en Gutiérrez, E.,1994 p.:21)

17 La perspectiva del "Otro" de Levinas, para los teóricos postmodernos no es alguien a ser juzgado, explicado o descrito a partir de una perspectiva privilegiada, sino confrontado al mismo nivel de "validez" (Gutiérrez, 2003). Consideramos conjuntamente con da Silva (1996) en que procurar lo anterior es caer en una ingenuidad, que deja de lado las relaciones de poder. También aceptamos que no lo debemos describir teniendo presente "un deber ser", aunque si "es un resultado de su auto-regulación con el poder".

- Fernández, O. (2003). Pierre Bourdieu: ¿Agente o Actor? *Tópicos del Humanismo*, 90. Recuperado de: <http://pierre-bourdieu.blogspot.com/2008/02/pierre-bourdieu-agente-o-actor-oscar.html>
- Fernández García, B. (2015). *Paradigma indiciario. Contribución de la huella al conocimiento literario*. Universidad de Granada. Fundación Dialnet.
- Ferrada-Sullivan, J. (2019). Sobre la noción de cuerpo en Maurice Merleau-Ponty. *Cinta de moebio*, (65), 159-166. <https://dx.doi.org/10.4067/s0717-554x2019000200159>
- Filloux, J. C. (1994). La educación moral e intelectual. En *Durkheim y la educación*. Miño Y Dávila.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Giovine, R. (2018). *Seminario de Políticas Educativas "Políticas de Inclusión en América Latina"*. FLACSO.
- Guber, R. (2001). *La Etnografía: Método, campo y reflexividad*. Editorial Norma.
- Gutiérrez, C. (2003). *Emanuel Levinas o lo excepcional como ética*. Université Paris 8 Vincennes/Saint Denis A Paris Le 21. Recuperado: http://personales.upv.es/sacuesta/pags/notas_archivos/levinas.pdf
- Hermitte, E. (2002). La observación por medio de la participación. En S. E. Visacovsky y R. Guber (comps.), *Historia y estilos del trabajo de campo en Argentina*. Antropofagia
- Krotz, E. (1994). *Alteridad y pregunta antropológica*. Unidad de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Yucatán.
- Larrosa, J. (1995) (comp.). *Tecnología del yo. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En Escuela, Poder y Subjetivación*. Las Ediciones de La Piqueta.
- Narodowski, M. (1996). *La escuela argentina de fin de siglo. Entre la informática y la merienda reforzada*. Novedades Educativas.
- Ranciere, J. (2018). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Libros del Zorzal.
- Audiolibros: Página YouTube Artisomnium <https://www.youtube.com/watch?v=T-tiyjmlb4>
- Sánchez, G. (2020). Un día llego el Covid...III Jornadas Nacionales de Formación Docente. *Narrar, sistematizar, investigar. Las prácticas docentes en la continuidad pedagógica*. INFOD.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, XVII (41), 11-22.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (Comp.) (2000). Experiencia y alteridad en educación. En *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens Ediciones. FLACSO.
- Skliar, C. (2016). *Educar a todos y cada uno/a/e*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Yi3jvnHR4dY>
- Tadeu da Silva, T. (1996). *Identidades Terminais.As Transformações na politica da pedagogía e na pedagogía da politica*. Vozes.

Teriggi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.

Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica. Cap. 4.

Vergara Henriquez, F.J. (2008). Gadamer y la "comprensión efectual": Diálogo y tradición en el horizonte de la Koiné Contemporánea. *Revista Universum*, 23(2), 184-200. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762008000200011>

Fecha de presentación: 1/3/21

Fecha de aprobación: 29/3/21

FORMACIÓN DE DOCENTES DE NIVEL PRIMARIO EN EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ROSARIO (ARGENTINA)

Training of teachers of primary level in inclusive education in Rosario (Argentina)

María Eugenia Fernández, Escuela Particular Incorporada N° 1032 “La Argentina”, Argentina
eufernand@yahoo.com.ar

Carmen Rey, Escuela Particular Incorporada N° 1028 “Nuestra Señora de la Asunción”, Argentina
carmenrey@yahoo.com

María Eugenia D’Ottavio, Universidad del Gran Rosario, Argentina
medottavio@gmail.com

Fernández, M., Rey, C. y D’Ottavio, M. (2021). Formación de docentes de nivel primario en educación inclusiva en Rosario (Argentina). *RAES*, 13(23), pp. 150-168.

Resumen

Este estudio exploratorio-descriptivo indaga las concepciones sobre formación en educación inclusiva en la ciudad de Rosario (Argentina) de diferentes actores vinculados a este proceso. Los datos provinieron de entrevistas en profundidad a docentes noveles, estudiantes avanzados, profesoras y directoras de profesorado de educación primaria, directoras y supervisoras de escuela común y especial, y del análisis de los diseños curriculares provinciales y de los profesorados. Los resultados revelaron que el concepto inclusión educativa aparece en los discursos de estudiantes avanzados y de maestras noveles. Empero, se lo continúa enfocando en el niño y su problemática en vez de centrarlo en la escuela como acompañante de distintas trayectorias educativas. Por otro lado, fue detectado que aun habiendo correlato entre los contenidos sobre inclusión educativa propuestos en los diseños curriculares y en los profesorados, estos son insuficientes y carecen de articulación entre teoría y práctica.

Palabras Clave: Educación inclusiva/ Enseñanza Primaria/ Diversidad cultural/ Programas de formación docente/ Argentina

Abstract

This exploratory-descriptive study investigates the conceptions on inclusive education training in the city of Rosario (Argentina) expressed by different actors related with the process. Data was obtained from in-depth interviews with advanced students, novice teachers, teachers and directors of primary education teachers, directors and supervisors of ordinary and special schools, as well as from the analysis of provincial and teacher curricular designs. The results revealed that the concept of inclusive education appears in the speeches of advanced students and novice teachers. However, it continues to be focused on the pupils and their problems

instead of focusing it on school as a companion to different educational paths. On the other hand, it was detected that even though there was a correlation between the contents on educational inclusion proposed in the curricular designs and in the teaching staff, they were still insufficient and lacked articulation between theory and practice.

Key words: Inclusive education / Primary teaching / Cultural diversity / Teacher training program / Argentina.

Introducción

Marco teórico

La educación inclusiva es una de las temáticas debatidas en el ámbito educativo durante las últimas décadas, y a la que tienden las reforma en tal campo.

De acuerdo con Moriña Diez y Parrilla Latas (2006), cuatro fases históricas han atravesado los sistemas educativos hasta llegar a un paradigma que apuesta a una educación para todos: exclusión, segregación, integración e inclusión. Dichas fases no se han anulado unas a otras y, pese a que algunas han predominado en determinados períodos, coexisten en la actualidad.

Según estas autoras, la primera fase consiste en la exclusión de aquellos grupos culturales minoritarios (sujetos de clases sociales desfavorecidas, mujeres, integrantes de otras culturas y personas con discapacidad) impidiendo su escolarización y el no reconocimiento del derecho de acceso a ella.

En lo que atañe a la segregación, se insta a las instituciones a realizar propuestas educativas diferenciadas por grupos (escuelas especiales para personas con discapacidad, implementación de cursados diferenciados entre los más y menos capaces, grupos de sexos separados, etc.).

En contraste, la etapa de integración reconoce el derecho de cualquier sujeto a incorporarse a la escolaridad común (ordinaria), lo que constituye un avance considerable en relación a las propuestas anteriores. Empero, los cambios propuestos no llegan a impactar en las conceptualizaciones de lo diverso; ya que genera ciertos rasgos segregacionistas reforzando actividades diferenciadas según las individualidades (Moriña Diez y Parrilla Latas, 2006).

La última etapa, inclusión, tiene dos elementos claves que sustentan su surgimiento: el primero es el reconocimiento de la educación como un derecho universal a una educación de calidad para todas las niñas y niños; el segundo es el reconocimiento de la diversidad, las diferencias individuales como un valor. (Arnaiz Sánchez, 1996)

Aunque los conceptos de integración educativa e inclusión educativa se emplean habitualmente como sinónimos distan de serlo.

Barrio de la Puente (2009) refiere que la integración educativa se sustenta básicamente en el principio de normalización, fundamentado éste en que todos tengamos derecho a la educación; vale decir, si una parte de la población se halla fuera del sistema educativo común debe ser integrada al mismo. En tal proceso, el sistema permanece más o menos intacto, siendo los sujetos que desean integrarse quienes deben adaptarse a él.

Por su parte, la inclusión educativa apunta a un cambio en el sistema que hace que el alumnado reciba determinados apoyos, recursos y profesionales; esto es, se realiza una adaptación curricular como medidas de accesibilidad (igualdad/equidad) en relación a las diferencias.

Desde esta perspectiva, se ha pasado de la organización de aulas con un estudiantado lo más homogéneo posible a espacios más diversificados en los que se los considera de forma singular y en los que la diversidad es valorada un reto enriquecedor para todos los actores institucionales.

Abordar esta temática es compleja, y reclama hoy una reflexión y un debate profundo, serio y maduro tanto hacia adentro como hacia afuera del sistema educativo, dado que se trata de una cuestión socio-política, epistemológica y metodológica; en suma, pedagógico-didáctica.

Encuadre normativo

La construcción de una perspectiva inclusiva implica particularmente una profunda transformación de los aspectos institucionales y de su reorganización interna que conlleve la participación efectiva de los miembros de la comunidad en las prácticas educativas y sociales, y, a su través, se promuevan redes de apoyo entre la escuela y las demás entidades vinculadas a ella. De tal modo, se genera un sistema de control y equilibrio, promotor de la inclusión sobre posibles prácticas excluyentes.

Fundamentos varios desde diversas disciplinas abogan en favor de una educación inclusiva. Así, Valenciano Canet (2009) explicita que la educación es un derecho de todos, por lo que se la habrá de asumir como derecho humano. Esta educación debe tener una perspectiva democrática e intercultural que estimule y desarrolle el respeto por la diversidad, al reconocimiento de ésta y permita, en consecuencia, conformar la propia identidad. Las escuelas actúan entonces como agentes de cambio social, construyendo espacios que buscan crear un clima en el que cada sujeto se sienta acogido, aceptado y apoyado en su singularidad. El trabajo de permear el valor de la diversidad tiene que estar encuadrado por las políticas públicas, los programas educativos, el currículo y las estrategias de enseñanza y aprendizaje, con un claro soporte teórico, metodológico y epistemológico.

A su vez y en consonancia, Barrio de la Puente (2009) entiende que la propuesta inclusiva en educación es un proceso que conlleva un cambio tácito en el ámbito de la cultura (los modos de pensar y de hablar sobre la diversidad), de las políticas públicas (las normativas, los sistemas de gestión de las instituciones educativas), y de las prácticas cotidianas tanto áulicas como escolares. A fin de concretarla exitosamente la inclusión educativa requiere romper el aislamiento profesional y potenciar el intercambio de ideas, conocimientos, experiencias, recursos y profesionales. Por ende, resulta necesario estimular la colaboración entre todos los integrantes de la comunidad educativa.

Dado que el citado autor alude a las políticas públicas, vale preguntarse: aquí y entonces ¿qué sucede en el marco normativo argentino en relación con la inclusión educativa?

Teniendo en cuenta que todo el sistema normativo nacional se enmarca en la Constitución Nacional, resulta perceptible que, con la incorporación de nuevos derechos y garantías en la reforma de 1994, adquieren relevancia cuestiones vinculadas con el reconocimiento a la diversidad y en defensa de la inclusión (social, económica, política y educativa) así como la modificación del artículo 75 sobre las atribuciones del Congreso de: (a) garantizar el respeto a la identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural de los pueblos originarios (inc. 17); (b) dictar leyes que protejan la identidad y pluralidad cultural (inc.19); (c) otorgar carácter constitucional de los convenios y pactos internacionales firmados por nuestro país (como la Convención sobre los Derechos del Niño, la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer, la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial) (inc. 22); (d) legislar y promover acciones positivas que garanticen la igualdad real de oportunidades y trato, y el pleno goce y ejercicio de los derechos, abarcando en particular a personas con discapacidad, niños, ancianos y mujeres (inc. 23). (Quiroga Lavié, 1995)

En congruencia, para el Ministerio de Educación de la República Argentina (s/f), los artículos que conforman la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006):

(...) están orientados a resolver los problemas de fragmentación y desigualdad que afectan al Sistema Educativo y a enfrentar los desafíos de una sociedad en la que el acceso universal a una educación de buena calidad es requisito para la integración social plena.

En lo referente específicamente a la cuestión de la inclusión educativa, el texto normativo plantea la necesidad de que la educación brinde las oportunidades de favorecer la formación integral de todas las personas, basadas en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales; que garantice la inclusión educativa a través de políticas específicas que definan estrategias pedagógicas y asignación de recursos sostenidas en valores e ideas universales de igualdad y diversidad que permitan la accesibilidad a la educación a los sectores más desfavorecidos de la sociedad; que asegure:

(...) condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de ningún tipo; que provea a las personas con discapacidades temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos y que promueva en todos los niveles educativos y modalidades la eliminación de todas las formas de discriminación. (Ley N° 26.206, artículo 11)

Además, dedica un capítulo a la promoción de la igualdad educativa y de las condiciones necesarias para la inclusión establecidas a fin de garantizar la igualdad de oportunidades y resultados educativos para los sectores más desfavorecidos de la sociedad por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología:

(...) en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, que fijará y desarrollará políticas de promoción de la igualdad educativa, que deberán asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos/as los/as niños/as, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades, principalmente los obligatorios. Para ello, el Estado deberá asignar los recursos presupuestarios. (Ley N° 26.206, artículo 36)

El camino hacia la inclusión educativa tiene ya varios años de gestación. Desde los planteos internacionales, se está recorriendo un camino hacia otra forma de pensarse como sociedad. Por eso, la educación, lejos de estar al margen, está cambiando para responder a la sociedad de nuestra época.

Haciendo centro ahora en la formación docente en la Argentina, temática de esta investigación, según Rodríguez (2019), tuvo su nacimiento, desarrollo y consolidación fuera del nivel universitario pues se generó y promocionó en el nivel secundario a partir de la creación de los Escuelas Normales Nacionales (en la segunda mitad del siglo XIX). En una segunda etapa, su perfeccionamiento y diversificación se concretó posteriormente en los institutos de profesorado de nivel terciario, también llamados Institutos de Educación Superior, que la sustentan aún hoy en día.

Normativamente, la formación docente halla respaldo en tres leyes de las últimas décadas, de alto impacto y vinculadas con la modificación del sistema educativo argentino: la ley de Transferencia de los Servicios Educativos N° 24.049 (1992), ley de Educación Superior N° 24.521 (1995) y la ya nombrada ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006).

Esta última en particular, se expide acerca de la necesaria “construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as” (art. 71). Estas características son todas fundamentales para la construcción de una escuela inclusiva.

Por su parte, la ley de Educación Superior traza algunos lineamientos generales que enuncian la distribución equitativa del conocimiento asegurando la igualdad de oportunidades y la promoción de una adecuada diversificación de los estudios de nivel superior, atendiendo las expectativas y demandas de la población. Empero, no alude de manera explícita a la educación inclusiva.

Este marco normativo da cuenta de que la formación docente, antes que depender exclusivamente de los contenidos brindados por la carrera de grado, es un proceso de transformación personal y de formación continua.

Según Souto (2016), la formación es cambio, transformación del sujeto individual o colectivo, de la sociedad en su conjunto; no como pasaje de un estado a otro sino en el devenir, en el movimiento, en el suceder y acontecer de los procesos donde dichas transformaciones conllevan reestructuraciones, donde lo nuevo tiene un lugar. Por consiguiente, cada futuro docente hace su propio recorrido y realiza una andadura engarzada con las de otros.

En lo atinente al compromiso institucional, Lineamientos Nacionales para la Formación Docente del Ministerio de Educación (2007) puntualizan que el precitado desarrollo se produce cuando:

[Estos] construyen conocimiento relativo a la práctica –propia o de los demás–, trabajan en el contexto de comunidades docentes, teorizan sobre su trabajo y lo conectan con aspectos sociales, culturales y políticos

más amplios, al tiempo que asumen su responsabilidad en la construcción de un proyecto educativo basado en la igualdad, el respeto a la diversidad, la formación integral de las personas y la confianza en la capacidad de aprendizaje del alumnado. (pp.6-7)

Este encuadre puede entenderse desde la idea de hospitalidad de Skliar como acogida, como bienvenida a “abrir las puertas” a la diversidad del aula: “dejar que el otro irrumpa como tal en nuestras aulas, en nuestros temas, en nuestro currículum escolar, en nuestros patios, en nuestras vidas” (2007, p.12). Al respecto, las nociones de aula heterogénea y de trayectorias educativas, son necesarias para la implementación de un nuevo paradigma que atienda a la diversidad.

El concepto de aula heterogénea apunta a tomar conciencia de las variaciones existentes en una población de estudiantes en lo atinente a su desarrollo cognitivo y sus aprendizajes, y reconoce, además, singularidades relevantes para abordar los “procesos de enseñanza: origen, etnia, cultura, lengua, situación socioeconómica, características personales, estilos de aprendizaje, inteligencias, necesidades, deseos, capacidades, dificultades, entre otras” (Anijovich et al., 2014, pp.27).

En cuanto a las trayectorias educativas, implican la idea de recorrido, de camino en construcción permanente y cabe pensarlas en el marco de una historia, de una diversidad de situaciones, por lo que nunca podrán anticiparse totalmente y necesitarán reinventarse. Nicastro & Greco (2016) marcan que la trayectoria como cuestión institucional, requiere de determinadas condiciones que favorezcan que el estudiantado pueda construirla, transitarla, generar un proceso dialéctico acorde a las vicisitudes que el mismo proceso formativo le pone adelante.

Estado de la cuestión

Dentro del antedicho marco contextual, la indagación aquí realizada toma en cuenta los siguientes antecedentes por su pertinencia, relación y potencial comparativo con ella:

Márquez Cabellos, Jiménez García & Moreles Vázquez (2021) describen y analizan la formación de docentes para la enseñanza inclusiva en cuatro programas educativos de la Universidad de Colima (México). El trabajo examina los programas curriculares correspondientes, determina que la calidad de las prácticas docentes se fortalece cuando las propuestas curriculares para la enseñanza inclusiva cuentan con asignaturas que ponen en juego valores, dilemas, ejercicios y contenidos para intervenir con poblaciones diversas y concluye, no obstante, que estas enseñanzas no son aún lo suficientemente explícitas.

Valdés-Pino, Calvo-Álvarez & Martínez-Abad (2021) analizan e identifican las necesidades formativas en inclusión de los docentes egresados del profesorado de primaria entre 2008 y 2018 en tres regiones chilenas. Sus resultados señalan que se presentan necesidades formativas teóricas y, sobre todo, metodológicas en los docentes, esenciales para el trabajo de diversos diseños estratégicos que promuevan el auto-aprendizaje y trabajo colaborativo, la implementación de adaptaciones curriculares requeridas por la normativa, la generación de planes educativos individuales, el desarrollo de “espacios virtuales para promover la educación inclusiva y el reconocimiento de los recursos humanos (psicopedagoga, psicólogo, educadora diferencial u otros) para facilitar el trabajo con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE)” (Valdés-Pino, Calvo-Álvarez & Martínez-Abad, 2021, pp.117)

Sánchez-Serrano, Alba-Pastor & Zubillaga del Río (2021) indagan sobre la formación de maestros para la educación inclusiva en las universidades españolas. Para ello, revisan las propuestas curriculares de formación docente de 39 universidades públicas españolas para identificar las materias específicas sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. Los resultados de este estudio muestran variabilidad tanto en el número de asignaturas obligatorias presentes en las distintas universidades como en la orientación de la formación, encontrándose una presencia desequilibrada de los diferentes enfoques.

Todo lo reseñado conduce a la siguiente pregunta regente: ¿Se forma a los futuros docentes desde una perspectiva inclusiva en los profesorados de enseñanza primaria en Argentina?

De allí que la presente comunicación persiga contribuir a su respuesta brindando aportaciones a partir de los siguientes objetivos: investigar si en profesorados de enseñanza primaria de la ciudad de Rosario (Argentina) se forma los estudiantes desde una perspectiva inclusiva; indagar qué concepciones tienen sobre inclusión educativa los estudiantes de profesorados de nivel primario y docentes graduados en los últimos cinco años en la ciudad de Rosario (Argentina); escudriñar las concepciones de los profesores y directivos de profesorados de nivel primario, así como directores y supervisores de escuelas de nivel primario acerca de la formación docente en inclusión escolar; identificar si en los profesorados de nivel primario se manejan contenidos vinculados a tal inclusión; y analizar documentos ministeriales e institucionales para reconocer los posibles contenidos, estrategias y herramientas que apunten a una formación inclusiva para futuros docentes de nivel primario.

Metodología

El enfoque cualitativo seleccionado permite, según Hernández Sampieri et al. (1991), ser dinámicamente flexibles entre los hechos y su interpretación, regresar constantemente a la lectura del marco teórico y enriquecerlo durante el trabajo de campo, generando, a la vez, nuevas preguntas.

Asimismo, es de alcance exploratorio y descriptivo ya que examina un problema de investigación poco estudiado e intenta describir el fenómeno de la inclusión educativa en la formación docente del nivel primario (Hernández Sampieri et al., 1991).

El corte investigativo es transversal pues los datos fueron recolectados durante el segundo semestre escolar del año 2019, entre los meses de septiembre y octubre.

Los instrumentos implementados fueron, en una primera instancia, entrevistas en profundidad administradas de manera individual a una muestra no probabilística de:

- 9 estudiantes avanzadas de profesorados de nivel primario;
- 4 profesoras de Profesorados de nivel Primario;
- 2 directoras de Profesorados de Nivel Primario;
- 7 maestras de Nivel Primario (con menos de 6 años de ejercicio);
- 3 directoras de Escuela Común;
- 1 supervisora de Escuela Común;
- 2 directoras de Escuela Especial,
- 1 supervisora de Escuela Especial.

Estas entrevistas fueron anónimas, voluntarias y con consentimiento informado para asegurar la confidencialidad de los datos obtenidos y ajustarse a los cánones éticos.

Durante las mismas fueron formuladas preguntas a personas capaces de aportar datos de interés sobre la cuestión abordada, estableciendo un diálogo en la que una de las partes buscaba recoger información y la otra era fuente de las mismas. La ventaja de este instrumento reside en que son los mismos actores sociales quienes proporcionan los datos relativos a sus conductas, opiniones, aptitudes y expectativas (Behar Rivero, 2008).

En un segundo momento, se recurrió al análisis documental a fin de realizar la comparación entre los contenidos de los diseños curriculares provinciales (Provincia de Santa Fe) y los correspondientes a los programas y planes de estudios de diversos profesorados para la formación de docentes de nivel primario de

la ciudad de Rosario. En tal sentido, Ander Egg (2005) lo define como “un instrumento o técnica de investigación social cuya finalidad es obtener datos e información a partir de documentos escritos y no escritos, susceptibles de ser utilizado dentro de los propósitos de una investigación en concreto”. (p. 23)

El tratamiento de los datos implicó la elaboración de matrices a efectos de organizar la información recolectada en categorías pasibles de más clara visualización (algunas planteadas previamente y otras que surgieron de las declaraciones de las/os entrevistadas/os).

El criterio utilizado en el análisis e interpretación de datos se centró en la correlación de las categorías y conceptos según dos ejes centrales: por un lado, la inclusión educativa, y por otro, la formación en los profesorados sobre esta temática.

Las categorías definidas y analizadas fueron: concepción de inclusión educativa, concepción de diversidad, factores que propician y que obstaculizan la inclusión educativa, situaciones que requieren de un trabajo desde la inclusión, formación recibida sobre inclusión educativa en el profesorado y diferencias entre las formaciones profesionales tradicional y actual.

Resultados

Durante el proceso de análisis e interpretación de los datos se organizaron las entrevistas según el criterio de agrupamiento de relación por función y contexto. De tal modo, asentando los datos en las matrices y, luego, leyendo cualitativamente las mismas pudieron estructurarse estos grupos:

- Estudiantes avanzadas de profesorado en nivel primario y docentes noveles (grupo primario de interés)
- Profesoras y directivos de Profesorados de nivel primario (grupo secundario de interés)
- Directoras y supervisoras de escuelas comunes y especiales (grupo complementario al objeto de indagación)

Pese a que en algunos temas puntuales se observan diferencias claras, en la mayoría de las categorías se revela un alto grado de regularidad en las respuestas de las entrevistadas de los distintos grupos.

Concepto de inclusión educativa

Tanto las estudiantes avanzadas de los profesorados como la mayoría de las maestras noveles tienen noción del concepto de inclusión educativa. Apenas un número menor de ellas considera sinónimos a integración e inclusión.

En sus discursos, esta confusión se manifiesta cuando expresan que el trabajo inclusivo apunta a la atención de niños con dificultades motrices, conductuales, de aprendizaje; esto es, colocan el foco en la problemática del sujeto y dejan el sistema prácticamente intacto. Vale decir, entonces, que desde la noción de integración es el sujeto quien debe adaptarse al sistema, quedando la mirada puesta en su dificultad y centrando la intervención docente en resolver esta para equipararlo al resto.

En cambio, desde la perspectiva inclusiva se intenta atender a la singularidad de cada niño, ofreciendo los espacios y contextos necesarios para que cada uno logre realizar los procesos correspondientes como constructores de su propio camino de aprendizaje.

Al decir de Boggino & Boggino (2019):

La educación para todos nos compromete a re-posicionarnos, a salir(nos) del ficticio lugar de la solución, de aquel que asimilándose a una prótesis puede llegar a ofrecer el resarcimiento, la reparación de lo que

falta, de lo dañado, de lo in-válido, para poder proponernos como parte de una base habilitante, parte de un andamiaje institucional que, a partir de diferencia, pueda generar, potenciar y sostener herramientas que habiliten el tránsito institucional de todos y cada uno de los sujetos de derecho.(p.22)

Por su parte, la totalidad de profesoras y directivos de los profesorados así como las directoras y supervisoras de escuela común y especial manejan con claridad y precisión el concepto de inclusión educativa ya que valoran que, además de educativa, la inclusión debe trascender el ámbito escolar e incluir a toda la sociedad. Más aún, el común de ellas la define como un derecho, sustentándose en lo estatuido en la Ley Nacional de Educación, que orienta al sistema educativo a través de políticas universales, de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos para generar los espacios y estrategias a fin de resolver los problemas de fragmentación y desigualdad que afectan a la sociedad, promoviendo el acceso universal a una educación de calidad y de integración social plena, en el respeto a la diversidad y de las particularidades.

En particular, las profesoras destacan que para que haya verdadera inclusión es imprescindible respetar las trayectorias individuales de cada uno de los alumnos, en consonancia a lo definido por Nicastro & Greco (2016) de que cada trayectoria debe pensarse en el marco de una historia, de una situación determinada, por lo que nunca podrá anticiparse totalmente y necesitará reinventarse. En suma, tienen que darse las condiciones institucionales que favorezcan las posibilidades de desarrollo de las singularidades.

A su vez, los supervisores y directivos de escuela común y especial, al igual que los profesores y directivos de los profesorados, poseen un conocimiento bastante claro acerca de este tema. En líneas generales, resaltan la importancia de valorar las trayectorias individuales y las necesidades de cada niño, es decir, atender a las singularidades que hoy se presentan. Sin embargo, una de las supervisoras afirma que, por el momento, la inclusión es una meta a conquistar, que aún se está camino a ella y que se debe aprender a convivir con la diferencia, respetando los derechos de cada uno. Resumiendo, según este grupo de entrevistadas, la diversidad debe ser entendida como la totalidad de las diferentes singularidades.

Concepto de diversidad

El concepto de diversidad remite a que los sujetos de una determinada comunidad interactúen en la misma, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Atender a la diversidad significa reconocer esa multiplicidad de diferencias y justificar necesidades singulares.

Tanto en las estudiantes avanzadas como en las docentes recientemente recibidas, predomina la definición de diversidad de que “todos somos diferentes”. Reconocen en cada niño una persona única, con respuestas variadas, ideas innovadoras y un camino de desarrollo personal tendiente a convertirse en un ciudadano solidario, democrático, pensante, capaz de tomar sus propias decisiones. No hay dos niños que aprendan del mismo modo, cada uno significa de distinta manera.

En este marco, la diferencia deja de ser un signo negativo para ser valorada desde su positividad. Como las diferencias existen, debemos reconocerlas y trabajar con ellas, con el potencial que yace en cada una, para poder articular estrategias de trabajo que partan desde allí.

Los grupos de referentes de profesorados y de escuelas comunes y especiales, también aluden a las singularidades de cada sujeto y a que es una noción que representa la complejidad de los que habitan la escuela hoy. Por lo tanto, corresponde tomar esta diversidad y complejidad de las poblaciones escolares como una oportunidad y desafío para ofrecer una mirada distinta, atenta a la singularidad, que brinde respuestas únicas para cada persona. Sintetizando, al decir Anijovich et al. (2014), de construir una escuela diversa donde todos participen plenamente en la accesibilidad al conocimiento y a la socialización, siendo la diferencia un valor fundamental, centrándose en las potencialidades y fortalezas, así como en el reconocimiento de los estudiantes como sujetos de derecho.

Factores que propician y obstaculizan la inclusión educativa

Sobre factores que promueven la inclusión educativa, todos los grupos indagados señalan como puntos destacables: la singularidad de cada uno de los niños; el vínculo familia-escuela, el trabajo colaborativo entre los actores y el compromiso institucional.

Hacer referencia a una escuela inclusiva remite a una relación activa y positiva entre todos los agentes involucrados en el proceso educativo.

Varias estudiantes avanzadas plantean que es imprescindible que la familia se involucre en todos los momentos del proceso, jugando un papel clave en el acompañamiento de la escuela inclusiva en las propuestas de innovación y calidad. Al respecto, Calvo, Verdugo & Amor (2016) consideran que la familia y la escuela tienen roles diferentes pero complementarios dirigidos a un objetivo común. No es una tarea sencilla, pero resulta importante, para lograr una plena inclusión y mejorar la calidad de vida del estudiantado, direccionar la labor hacia un objetivo conjunto entre familia, escuela y comunidad.

Hablar de esta relación sigue siendo un reto en este siglo XXI, pese a que significa dar cuenta de calidad educativa y de educación inclusiva.

Las entrevistadas, en general, coinciden en que los factores que promueven la inclusión educativa están íntimamente relacionados con el acompañamiento continuo, el interés y compromiso con el otro, entendiendo a este como un sujeto autónomo, con sus propias necesidades. Para ello, resulta vital abrirse a la singularidad de cada uno, favoreciendo el desarrollo emocional, y solo puede concretarse si se trabaja colaborativamente tanto intra como interinstitucionalmente, a partir de la diversificación curricular.

Acerca de las propuestas institucionales, Anijovich et al. (2014) consideran que:

Las aulas heterogéneas constituidas bajo el concepto de “flexibilidad” implican diversos modos posibles de organizar los espacios, los tiempos, los agrupamientos de los alumnos, los canales de comunicación y el uso de los recursos en función de lo que la situación, los objetivos y los contenidos por aprender requieran. A mayor flexibilidad, mayor capacidad tiene un aula y una escuela de contribuir a los propósitos de la educación para la diversidad. (p.36)

En cuanto a los obstáculos para la concreción de una educación inclusiva, surgen en todos los grupos categorías que representan la contracara de los factores favorecedores antes mencionados: la falta de tolerancia y el prejuicio de los adultos con respecto a las diferencias (sobre todo en docentes y familias); problemáticas intrainstitucionales (falta de diversificación curricular, superpoblación, falta de compromiso de los actores institucionales), así como problemáticas interinstitucionales (recursos, cuestiones contextuales y políticas públicas).

En lo atinente a la falta de tolerancia y el prejuicio de los adultos con respecto a las diferencias en la figura del docente, aparecen en los discursos propuestas que no apuntan a la diversificación curricular sino que, imponen el mismo currículo para todos, sin tener en cuenta las diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se limita así la cursada de un alumno porque no puede alcanzar un contenido específico, y por lo tanto, se lo excluye. Ello propicia una «falsa inclusión».

Estas prácticas se sostienen en barreras ideológicas, vinculadas a qué se espera de la enseñanza, qué se espera de los estudiantes, qué objetivos o qué propósitos se persiguen con la enseñanza. Hay una idea implícita de homogeneización que hace difícil el trabajo con lo diferente, sea cual sea esa diferencia.

Aunque las propuestas docentes se presentan como homogeneizadoras, los niños llegan a la escuela, no obstante, con un:

(...) capital cultural incorporado, construido en su familia de origen, lo que marca para la educación formal, un punto de partida inevitablemente diverso. Igualdad en este contexto no es sinónimo de equidad...Si se brinda la misma enseñanza a alumnos cuyas posibilidades de aprendizaje son desiguales, solo es posible que se mantengan las diferencias entre ellos y que acaso aumente (Perrenoud, 1990, p. 234)

Sumado a ello, surgen, sobre todo en las estudiantes avanzadas y las docentes noveles, la sensación de que los docentes no cuentan con la suficiente preparación para enfrentar los diferentes desafíos que presentan las aulas con estudiantes tan diversos. Las profesoras señalan las falencias en la formación docente como un obstáculo para una educación que atienda a todas las singularidades. En congruencia, las directoras y supervisoras de escuela común y especial, entienden que estos obstáculos nacen del desconocimiento o el miedo, siendo así promotores de prácticas excluyentes. Ellas también refuerzan la idea de que estas problemáticas recaen en la importancia de la formación docente como espacio para profundizar sobre aquellos temas que se desconocen, vinculados a la realidad educativa cambiante.

En lo referente a las familias, las indagadas remarcan que muchas de ellas no apoyan a la institución educativa y se empeñan en que el niño esté en la escuela común a cualquier costo aunque no sea lo ideal como propuesta educativa para el sujeto (en el caso de proyecto de inclusión de niños con discapacidad), o no auxilian a una asistencia regular a la escuela.

En torno a las cuestiones intrainstitucionales, es decir, a los modos de organizar la escuela hoy, las entrevistadas de los distintos grupos, realizan el siguiente punteo: los modos de agrupamiento y distribución de los alumnos; la superpoblación (falta de posibilidades de atención óptima de las singularidades); el aula como el espacio exclusivo en el que se enseña y se aprende; la gradualidad, el sistema de promoción y de evaluación. Se trata de cuestiones que atraviesan barreras tanto físicas, simbólicas como subjetivas, a las que se suma la falta de compromiso de los actores de la institución, favoreciendo el trabajo individualizado por sobre los equipos de trabajo.

Estos obstáculos formulados por las entrevistadas se vinculan con cuestiones de orden contextual y de políticas públicas; es decir, en el orden de lo interinstitucional. La mención de estos aspectos aparece en las respuestas de alguna supervisora de escuela especial y de una directora de escuela común, que entienden que los impedimentos presentes en las escuelas suelen reflejar políticas públicas que continúan tendiendo a la exclusión.

Para que ello no suceda, Boggino & Boggino (2019) subrayan la importancia de diseñar políticas estratégicas que se alejen de la lógica lineal, monocausal, simplificadora y reduccionista, tratando de revertir procesos que excluyen y dejan por fuera a varios sectores de la población educativa.

En coincidencia, Carletti (2014) entiende que la gestión es un:

(...) proceso de articulación de un conjunto de acciones tendientes a organizar la institución para cumplir con el propósito de la inclusión, gestionar un establecimiento educativo es articular todo lo que ocurre diariamente en él para lograr lo que los alumnos aprendan lo que necesitan aprender. (p.36)

Desde esta perspectiva el director no solo administra, sino que debe involucrarse. Cuando solo se atiende a las necesidades de algunos niños, cuando no se respeta el derecho a la educación de todos, cuando no se promueve la accesibilidad escolar, se habla de gestión excluyente.

Trabajar desde la inclusión

En casi totalidad de los grupos entrevistados se mencionan las situaciones en las que se deben trabajar con inclusión. Sin embargo, de las nueve estudiantes avanzadas de profesorado, solo dos las citan.

Tanto para estas estudiantes como para las docentes noveles, refieren a los casos de niños con algún tipo de compromiso cognitivo, diagnosticado o no, es decir, aquellos que tengan una necesidad de apoyo pedagógico o un compromiso emocional. Algunas de ellas agregan que es necesario incluir, también, a los niños excluidos socialmente.

Nuevamente se presenta la confusión conceptual entre inclusión e integración, quedando el trabajo con la diversidad tácitamente restringido a casos con discapacidad.

Para el resto de los grupos, resulta necesario entender el trabajo en la escuela en pos de la inclusión en la conformación y desarrollo de espacios de participación y compromiso de todos los implicados: profesores, alumnos, familias y otros profesionales. Para estas entrevistadas, la labor del docente debe plantearse encuadrada desde los paradigmas de la singularidad, la complejidad y la accesibilidad universal. Sostenida en el posicionamiento que adopte la institución con relación a la construcción de estrategias habilitantes que potencien la constitución subjetiva y el aprendizaje y, consecuentemente, tanto en la escuela como en otros espacios sociales (perspectiva comunitaria).

Una de las docentes noveles consideró relevante hacer al niño sentirse parte del grupo. Lerman (2019) expresa que cuando se habla de inclusión educativa se piensa en una escuela en la que todos puedan aprender y de la que se sientan parte, reconociendo la igualdad de los derechos de cada ser humano y la profunda aceptación de sus diferencias.

Otra maestra del grupo destaca que poder trabajar en contextos diversos es necesario el manejo de diferentes espacios, la flexibilidad del currículo y la promoción de una evaluación cualitativa.

Anijovich et al. (2014) consideran que la organización del trabajo desde el enfoque de aulas heterogéneas se debe pensar en el contexto de “una escuela flexible que, a partir de identificar las necesidades de sus alumnos, los espacios y los recursos disponibles, interpele lo que se ha naturalizado y ofrezca alternativas superadoras” (pp.20).

Las autoras estiman que:

En las aulas heterogéneas se tienen que dar nuevas formas de evaluar la comprensión y la utilización de los saberes y modos alternativos de valorar los resultados teniendo en cuenta que estos necesitan ser expresados en una forma válida para los cánones del sistema educativo en el que está inserta la escuela, así como la variedad de recursos cognitivos que se ponen en juego y el tiempo requerido para desarrollar procesos de trabajo. (Anijovich et al., 2014, pp. 96)

Como refiere la mayoría de los grupos entrevistados, esto no puede concretarse de forma aislada, requiere realizar un trabajo intra e interinstitucional, ofreciendo una diversidad de recursos y estrategias a todos los niños, rompiendo con el esquema del espacio y tiempo tradicional y promoviendo la diversificación curricular. Para ello es preciso hacer una planificación lo suficientemente abierta y flexible para que pueda atender a las diferentes realidades que se generan dentro del aula. Todo esto es posible cuando se trabaja cooperativamente.

Acerca del trabajo en equipo, las directoras y supervisoras de escuela común y especial declaran que es fundamental desarrollar la labor en conjunto con otros profesionales. Cuando se conforman buenos equipos de trabajo, además de alcanzan logros en la tarea, se generan mejores condiciones para los propios educadores. De este modo, los educadores resignifican sus experiencias fortaleciendo sus intervenciones, así como se sienten acompañados y enriquecidos con los aportes de los otros.

Al decir de Lerman (2019):

En aquellos casos en los que se logra conformar buenos equipos de trabajo no solo se alcanzan logros en la tarea, sino que la misma se realiza en mejores condiciones para los propios educadores, quienes, en tales condiciones refieren sentirse acompañados, fortalecidos en sus propias intervenciones y enriquecidos con los aportes de sus colegas. (p. 74)

Otros aspectos que las supervisoras y directoras de escuela especial y común valoran también inevitables para la inclusión, y que no menciona ningún otro grupo de entrevistadas, son el uso de la tecnología, la democratización del poder y trabajo en relación a la legislación.

Con respecto a las TIC, una de las directoras opina que otra forma de incluir es la incorporación de las tecnologías, ya que es un recurso atractivo y versátil, además de una herramienta próxima las generaciones de nativos digitales.

Refiriéndose a la democratización del poder, una supervisora considera que no hay que esperar que se le delegue al docente el poder incluir. Cada uno, desde su propio lugar, debe aportar su cuota para una sociedad más equitativa. Para que haya un incluido, tiene que haber alguien que incluye, y si bien hoy en día hay avances al respecto, en estos caminos que se deben ir construyendo.

En relación a la legislación, esta supervisora entiende que la ley de Educación Nacional da el encuadre necesario para promover la inclusión educativa de calidad. Entre otros fines busca “garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad”. (Ley N° 26.206, artículo 11)

Si la escuela se transforma plenamente en un lugar de concreción del deber ser inclusivo que propone la norma, que respete y promueva la educación reconociendo la singularidad cada uno de sus estudiantes, se puede pensar no solo en una escuela para todos, sino, como escriben Boggino & Boggino (2019):

Supone pensar una sociedad para todos, donde la diversidad cultural, social y subjetiva, sea uno de los pilares sobre el cual se sostiene. Y eso implica desterrar el concepto de frontera, aceptar y respetar las diferencias y los límites, y trabajar desde las fortalezas. (p. 35)

Formación sobre inclusión educativa en el profesorado

A este respecto, las estudiantes avanzadas de profesorado y las docentes noveles testimonian que no reciben suficiente formación específica sobre el abordaje de diversas problemáticas que presentan actualmente, en particular que no cuentan con herramientas necesarias para trabajar con niños con distintas dificultades (pedagógicas, orgánicas, conductuales o socio-culturales). Además, entienden que los contenidos desarrollados en el profesorado sobre estas temáticas, son presentados de un modo desarticulado entre teoría y práctica.

La intervención pedagógica debe construirse como un saber contextualizado y permitir apropiarse de nuevos conocimientos. La formación docente implica un complejo proceso de construcción colectiva que atraviesa caminos sinuosos, con idas y vueltas, tropiezos y dificultades, y que se hallan sujetos a factores económicos, políticos, culturales e institucionales que la condicionan.

En contraste, las directoras y profesoras de Profesorado ofrecen una mirada diferente al grupo de estudiantes y docentes noveles. Coligen que en los diseños curriculares actuales se incorpora el tema de la inclusión educativa, y que se la trata en dos asignaturas (Problemáticas Educativas Contemporáneas I y II). Sin embargo, reconocen que hay un vacío sobre materias específicas que versen sobre inclusión y acuerdos institucionales.

Entienden que la formación docente actual fomenta el pensamiento crítico y flexible, tratando de abordarlo no solo desde la teoría sino vinculando a esta con las prácticas. Asimismo, piensan (junto con las directoras y supervisoras de escuela común y especial) que la formación docente es un proceso personal que demanda apertura y compromiso.

Las directoras y supervisoras de escuela común y especial, junto a una profesora del profesorado, reconocen que la inclusión educativa no es un tema transversalizado y que no existe suficiente formación al respecto. Estas entrevistadas declaran que, pese a la falta de materias específicas para tratarlo y a diferencia con promociones anteriores, se evidencia actualmente una mayor apertura de los nuevos docentes hacia la inclusión educativa. Además, son conscientes de que egresan de la formación de grado sin las herramientas suficientes por lo que deben encontrar espacios de formación complementarios.

En cuanto a las trayectorias de las estudiantes indagadas en el marco de las instituciones de educación superior, estas llevan a cabo un itinerario en tanto estudiantes, pero este recorrido se liga, se toca y se cruza con otras trayectorias anteriores y paralelas –ligadas a su vida escolar, familiar, laboral, política y cultural–. Por ende, deben comprenderse «en contexto». Bourdieu (1997) señala en cuanto a la relación entre trayectorias de los actores y campo social, que es posible interpretar esos itinerarios de los sujetos y los grupos en el marco del campo social y educativo más amplio en un contexto histórico dado, pero también en relación con los espacios

definidos a partir de recortes meso y micro sociales, recortes que dan cuenta de tramas de relaciones objetivas y de condiciones a nivel institucional, curricular, comunitario, etc.

Por otro lado, acerca de la formación continua de los docentes, el Ministerio de Educación de la Nación propone dos modelos: el instrumental y carencial; y el centrado en el desarrollo.

El primero de ellos postula que el docente, debido a los cambios ocurridos constantemente en la sociedad, debe capacitarse para suplir las lagunas de su formación. Podría decirse que este modelo es el sostenido por los decires de las estudiantes avanzadas y maestras noveles.

A su vez, el modelo centrado en el desarrollo lo concibe como un trabajador intelectual comprometido en forma activa y reflexiva con su tarea, capaz de generar y decidir sobre su agenda de actualización. Los discursos de las profesoras de la formación de grado, directoras y supervisoras de escuela común y especial se enmarcarían dentro de este.

Los ministerios y agencias gubernamentales, en tanto entidades que definen las políticas públicas, deben brindar las oportunidades y ofertas para que el docente se capacite a través de cursos, postítulos, etc. Las respuestas de los grupos de gestión tanto de los profesorados como de las escuelas comunes y especiales dan cuenta de que si bien las organizaciones estatales como el INFoD (Instituto Nacional de Formación Docente) ofrecen y subvencionan diversos cursos de capacitación en las provincias argentinas, no explicitan con claridad las temáticas o áreas.

Asimismo, existen postítulos brindados por instituciones privadas que conllevan un esfuerzo económico que excede las respectivas posibilidades de muchos docentes.

Podría pensarse, entonces, que lo propuesto en la ley sobre la responsabilidad del Estado de generar los espacios de formación e implementación para promover la inclusión educativa, aún no se concreta en plenitud.

Diferencias entre las formaciones profesionales tradicional y actual

Ante las preguntas sobre este tema, las profesoras y directoras de profesorados así como los directivos y supervisoras de escuela común y especial detectan cambios en este entre los docentes más antiguos (receptores de una formación tradicional) y los más noveles (formados con un nuevo plan de estudios).

Los responsables de la formación docente testimonian que dable es observar una resistencia de parte de los docentes más antiguos en lo que atañe al trabajo desde la perspectiva inclusiva mientras que los docentes recientemente egresados cuentan con la formación necesaria para una mayor disposición a trabajar en contextos diversos. Estos actores consideran, además, que en una formación de grado que atiende a estas cuestiones, también hay aspectos personales (interés y compromiso), culturales e institucionales. En este sentido, recuérdese que el docente no está solo, que depende de un proyecto más amplio del que participa y que es la institución la promotora de la inclusión educativa.

Anijovich et al. (2012) entienden que:

(...) aprender a ser un docente reflexivo implica no solamente adquirir los aspectos técnicos que conducen a la experiencia, sino también la habilidad para involucrarse en relaciones profesionales dinámicas, establecer conexiones significativas entre la teoría y la práctica, que se constituyan en la razón de la acción, y analizar las prácticas cotidianas. (p.35)

También esta cuestión podría vincularse a las trayectorias educativas de los docentes de las distintas generaciones. Si se piensa de modo integrado las ideas de formación docente y trayectoria, esta última, entonces, puede entenderse como la trayectoria de formación llevada a cabo por un sujeto o un grupo, a lo largo del tiempo. Trayectorias que serán variadas, dando cuenta diversos recorridos que son reconstruidos y resignificados, que no son lineales ni continuos (Cols, 2008).

Comparación entre los contenidos de los diseños curriculares provinciales y los programas y planes de estudios de profesorados

Tras el análisis documental de los planes de estudio de distintos profesorados, en todos ellos son apreciables dos asignaturas sobre inclusión escolar: Problemáticas Contemporáneas I y II (nombradas ambas en las entrevistas a estudiantes, profesoras y directivos de profesorados).

En los Diseños Curriculares para la formación docente del Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Santa Fe, confeccionados en el año 2009, se mencionan que Problemática Contemporánea I y II se desarrollan dentro del grupo de áreas de formación específica en primer y tercer año del profesorado de educación primaria (carrera de cuatro años). En estos documentos se hace una breve descripción de estas:

Problemáticas Contemporáneas de la Educación I es un espacio que se define como un seminario taller que intenta generar el estudio teórico desde la problematización por medio de seminarios, y la producción conjunta desde la práctica en el contexto, en la que se abordan temas de relevancia e interés social y educativo para profundizar saberes acerca de la diversidad sociocultural.

En este espacio se intenta intercambiar debatir y pensar otras formas de entender las infancias, las adolescencias y las personas adultas que llegan a las aulas de primaria desde distintos contextos.

También se define como un área que trata de "poner bajo sospecha" los conceptos impuestos por etiquetamiento que producen efecto de imposición de un nombre y además promover experiencias entendidas como acciones de formación que posibilita pensar la futura inserción laboral en diversidad de contextos. Propone un abordaje holístico de la realidad partiendo de interrogantes que superan la lógica. (pp. 60-61)

Problemáticas Contemporáneas de la educación II: Este espacio trata los abordajes pedagógicos para la integración de la discapacidad, la continuidad entre niveles (comúnmente llamada articulación), y las del trabajo docente.

Se propone incluir en la formación experiencias educativas que permitan los estudios relacionados con distintas instituciones que trabajan con la discapacidad para pensar, imaginar y construir diversos modos de trabajos pedagógicos con dichos sujetos. Parte de la idea de que todo proceso de inclusión se refleja en un triple movimiento: la accesibilidad, la permanencia y la diferencia, teniendo en cuenta la siguiente premisa básica: respetar una diferencia no es lo mismo que "tolerar" al otro. (p. 81)

Contextualizando estos datos con lo expresado por las entrevistadas, se torna evidente que los contenidos desarrollados en estas asignaturas proponen cuestiones básicas para la formación y discusión acerca de la inclusión educativa, siendo insuficientes en cuanto a un trabajo de estos de modo transversal y aportando lo exigible para que quienes egresan de los profesorados perciban que cuentan con las herramientas requeridas para enfrentar la complejidad y diversidad de las aulas.

Discusión y conclusiones

Estimando haber satisfecho los objetivos planteados, resultan pertinentes algunas reflexiones finales abiertas que se han ido construyendo a lo largo de toda esta investigación.

La inclusión educativa es un tema convocante ya que, ante la existencia de una ley de Educación Nacional que estatuye trabajar desde una perspectiva inclusiva para garantizar el derecho a la educación de todos los niños, surge el interrogante acerca de qué respuestas brinda el Ministerio de Educación, y el Estado en general, para concretar estos cambios, especialmente en el acompañamiento a los docentes y a los niños en la transformación educativa.

Luego del trabajo de campo realizado se podría concluir que, aunque el término *inclusión educativa* está presente en la formación docente, todavía se confunde con el de integración, pues se continúa colocando el

foco en la niñez y su problemática, y no en cómo debe la escuela prepararse para acompañar a cada uno de los niños que transitan por ella.

A partir de las entrevistas efectuadas se corroboró que a este respecto se desarrollan contenidos en la formación de grado. Además, se evidenció un correlato entre los contenidos sobre inclusión educativa propuestos en los diseños curriculares provinciales y lo que se desarrolla en los profesorados. Sin embargo, de acuerdo a lo expresado, principalmente por las estudiantes, se plantea que estos contenidos son insuficientes, y en algunos casos, sin relación ni articulación consistente entre teoría y práctica.

Quienes forman a los futuros docentes como los grupos de gestión de escuelas comunes y especiales, refieren que comprender el concepto de inclusión educativa es un ejercicio cotidiano y que es necesario generar las posibilidades de formación continua como profesionales.

En relación con el análisis de documentos ministeriales e institucionales de los profesorados de primaria, se logró recabar toda la información deseada (documentos específicos como los proyectos educativo y curricular institucionales o proyectos áulicos). Empero, a través de los planes de estudios obrantes, se confirmó que cuentan con contenidos específicos sobre inclusión educativa. Esto ratifica lo estipulado en los diseños curriculares y en las declaraciones de las directoras y de las supervisoras de escuela común y especial respecto del cambio que advierten en la formación docente actual.

Además, trasunta que, más allá de que la formación docente es un proceso personal, se está operando una transformación lenta pero evidente en la formación actual de grado.

Dialogando con los antecedentes hallados sobre formación docente e inclusión educativa, los resultados obtenidos en México por Márquez Cabellos, Jiménez García & Moreles Vázquez (2021) muestran que las bases curriculares en la formación de los docentes se fortalecen al incluir materias que abordan valores, dilemas, ejercicios y contenidos sobre la inclusión particularmente en poblaciones marcadas por la diversidad, aun entendiendo que, en el presente, estas enseñanzas aún no son lo suficientemente explícitas.

El relevamiento realizado en el presente trabajo daría cuenta de que los contenidos curriculares, sumado a su ausencia de transversalidad y a la falta de precisa articulación entre cuestiones teóricas y prácticas, son también insuficientes en Argentina. Ello genera en los docentes egresados la sensación de no contar con las herramientas necesarias para enfrentar la versatilidad de realidades que conviven en las aulas y la necesidad de buscar fuera de la formación de grado, ofertas que les permitan profundizar en las áreas con falencias, como es el caso de la inclusión educativa.

Lo mismo acontece en Chile donde Valdés-Pino, Calvo-Álvarez & Martínez-Abad (2021) señalan que en la formación de grado de los docentes de primaria existen requerimientos formativos teóricos y metodológicos para el trabajo con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales¹.

Por su parte, el estudio de Sánchez-Serrano, Alba-Pastor & Zubillaga del Río en España (2021) revela la existencia de una mayor variabilidad en el número de asignaturas obligatorias presentes en las distintas universidades y en la orientación de la formación pero encuentran que los diferentes enfoques aparecen de modo desequilibrado. Estos autores hablan de tradicional o polivalente lo que resulta similar a lo expuesto en este trabajo entre integrador o inclusivo.

Por consiguiente, puede plantearse que la problemática presentada por la formación de docentes de nivel primario acerca de la inclusión educativa es un fenómeno que atraviesa a Hispanoamérica y se halla sostenido en cambios normativos que en las últimas décadas no se logran plasmar plenamente en todos los niveles de formación y capacitación.

¹ Debe considerarse que el concepto de Necesidades Educativas Especiales es un concepto discutido en Argentina en las últimas décadas, ya que refiere a un paradigma en el que la problemática se centra en el sujeto y su contexto, dejando de lado otras variables que hoy se tienen en cuenta como la dimensión social y la dimensión cultural.

Además, es de considerar que los procesos de transformaciones curriculares e institucionales demandan un mayor tiempo de implementación y reorganización para concretar los encuadres normativos inclusivos en la escuela, y comprender que el paradigma de la diversidad es una cuestión a seguir profundizando y desarrollando globalmente.

Al profundizar el concepto de inclusión educativa se rescatan dos aspectos esenciales y estrechamente vinculados entre sí: primero, las diferencias y los límites existen y no pueden ni deben borrarse ni invisibilizarse; segundo, los límites no se pueden equiparar con un déficit y se tiene que señalar como punto de partida el potencial, lo que nos lleva a pensar la diferencia como posibilidad y no atribuirle un valor negativo, como deficiencia.

Esta investigación, más allá de explorar e intentar describir el fenómeno estudiado, genera nuevas preguntas para seguir reflexionando sobre inclusión educativa: ¿Cómo se puede acompañar desde otros espacios a los niños para una inclusión educativa en contextos no formales? ¿Qué proyectos de inclusión complementan lo escolar? ¿Cómo se sienten los niños en relación a su contexto escolar? ¿Responde este a sus necesidades y expectativas? ¿Cómo significan los estudiantes de nivel primario a la escuela inclusiva?

Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (2005). *Técnicas de investigación social*. Lumen.
- Anijovich, R., Cappelletti, G. & Cancio, C. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. 4ta reimpresión. Paidós.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. & Sabelli, M.J. (2012). *Transitar la formación Pedagógica: Dispositivos y estrategias*. 1ra reimpresión. Paidós.
- Arnaiz Sánchez, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), pp. 25-34. http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Escuelas_Para_Todos.pdf
- Barrio de la Puente, J. L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense De Educación*, 20(1), pp.13-31. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A>
- Behar Rivero, D. (2008). *Metodología de la Investigación*. Editorial Shalom.
- Boggino, N. & Boggino, P. (2019). Escuela para todos, ¿posibilidad o derecho? De la integración a la accesibilidad universal. En Pitluk, L. (Coord.), *La inclusión educativa como construcción*. (pp. 17-43). Homo Sapiens.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Calvo, M. I; Verdugo, M. A. & Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10 (1), pp. 99-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>
- Carletti, M.G. (2014). Hacia una escuela inclusiva: un aporte desde las estrategias de la gestión. *Revista RUEDES*, 3(5), pp. 27-44. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/5540/carlettiruedes5.pdf
- Cols, E. (2008). *La formación docente inicial como trayectoria*. Mimeo. Documento de trabajo realizado en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional de Directores, INFoD. https://ensbelgrano-sgo.infed.edu.ar/sitio/upload/La_formacion_docente_inicial_como_trayectoria.doc
- Constitución Nacional Argentina [Const]. Enero 3 de 1995 (Argentina). <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/804/norma.htm>

Hernández Sampieri, R, Fernández Collado, C y Baptista Lucio, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. Cuarta Edición. McGraw-Hill.

Leman, G. (2019). El trabajo de repensar y construir una escuela para todos. En L. Pitluk, (Coord.), *La inclusión educativa como construcción*. (pp. 73-101). Homo Sapiens.

Ley N° 26.206. Nacional de Educación. (2006, 27 de diciembre). Honorable Congreso de la Nación Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

Ley N° 24.521 De Educación Superior. (1995, 7 de agosto). Honorable Congreso de la Nación Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>

Márquez Cabellos, N. G., Jiménez García, S. A., & Moreles Vázquez, J. (2021). Formación docente para una enseñanza inclusiva. Estudio de caso: Universidad de Colima. *Revista Panamericana De Pedagogía*, (32). <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/2259>

Ministerio de Educación de la Nación (2007). Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional. Resolución ministerial N° 30/07, Anexo II. <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89864/lineamientos%20nacionales%20formacion%20continua.PDF?sequence=1>

Ministerio de Educación de la Nación (s/f) Ley de Educación Nacional N° 26.206. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/validez-titulos/glosario/ley26206>

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2009). Diseños Curriculares para la Formación Docente de los Profesorados de Educación Primaria de la provincia de Santa Fe. <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/122509/606630/file/528-09%20Primario.pdf>

Moriña Diez, M.A.A y Parrilla Latas, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de educación*, pp. 517-539. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:069c189a-9d96-4743-aed8-5fafc5a3444e/re33923-pdf.pdf>

Nicastro, S. & Greco, M.B. (2016). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. 5ta reimpresión. Homo Sapiens.

Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y fracaso escolar*. Morata.

Quiroga Lavié, H. (1995). *Visita guiada a la Constitución Nacional*. Editorial Zavallía.

Rodríguez, L. G. (2019). Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, (30)59, pp. 200-235. <https://doi.org/10.33255/3059/690>

Sánchez-Serrano, J.M., Alba-Pastor, C. & Zubillaga del Río, A. (2021). La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas. *Revista de Educación*, 393, pp. 321-352. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-496>

Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y falta de argumentos pedagógicos*. Novedades Educativas.

Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la Formación Docente*. Homo Sapiens.

Valdés-Pino, M. A., Calvo-Álvarez, M. I., & Martínez-Abad, F. (2021). Formación inclusiva del profesorado de primaria en tres regiones chilenas. *Alteridad Revista de Educación*, 16(1), pp. 117-129. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.09>

Valenciano Canet, G. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. En M. P. Sarto Martín y M. E. Venegas Renauld (Coord.). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva Publicaciones del INICIO*. (pp. 13-24). Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.

Fecha de presentación: 16/8/2021

Fecha de aprobación: 4/11/2021

EXPERIENCIAS DE EXCLUSIÓN DESDE LOS ESPACIOS Y DISEÑOS ARQUITECTÓNICOS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Experiences of exclusion from architectural spaces and designs in educational institutions

Agustina Ortiz Soriano, Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo, México
aortiz@ucemich.edu.mx

Andrea Gómez Contreras, Universidad Interamericana para el Desarrollo, México
andragomez@gmail.com

Ortiz Soriano, A. y Gómez Contreras, A. (2021). Experiencias de exclusión desde los espacios y diseños arquitectónicos en instituciones educativas. *RAES*, 13(23), pp. 169-186.

Resumen

Una de las esferas cruciales para el florecimiento de los seres humanos es la educativa, que ha quebrantado el reconocimiento de uno de los grupos vulnerables, a saber, las personas con discapacidad motriz (PCDM). Tomando en cuenta que la primera condición para estar en el mundo es el espacio-tiempo, la esfera educativa no propicia los elementos necesarios en sus instituciones para la inserción y permanencia de estos sujetos, limitando así su desarrollo humano. Con la finalidad de obtener igualdad de oportunidades de desarrollo para los miembros de la sociedad, la presente investigación, muestra la problemática que durante años han enfrentado las PCDM en cuanto a su inclusión e integración en las instituciones educativas, que han sido diseñadas, creadas y proyectadas, para las personas consideradas normales. Para ello se analiza el impacto que ha tenido la falta de arquitectura universal incluyente en una institución de educación superior, en la que se viven varias situaciones y casos que afectan el desarrollo profesional y humano; se aborda el testimonio de una profesional amante de los eventos académicos, y el de una persona que sólo pudo terminar su educación primaria al no poder desplazarse en los centros educativos. Las instituciones educativas, debido a su arquitectura, son el primer obstáculo al que se enfrentan las PCDM, lo que lleva a su exclusión del derecho humano a la educación, que es un derecho que todos y cada uno de los seres humanos debemos gozar para desarrollarnos plenamente en la vida personal y profesional.

Palabras Clave: educación/ exclusión/ discapacidad motriz/ arquitectura.

Abstract

The educational sphere is crucial for the flourishing of human beings is the educational sphere, which has undermined the recognition of one of the vulnerable groups, namely people with motor disabilities (PCDM); Taking into account that the first condition of being in the world is space-time, the educational sphere does not provide the necessary elements in its institutions for the insertion and permanence of these subjects, thus limiting their human development. In order to obtain equal development opportunities for members of society, this research shows the problems that PCDM have faced for years in terms of their inclusion and integration

in educational institutions, which have been designed, created and projected, for people considered normal. For this, we will have to analyze the impact that the lack of inclusive universal architecture has had in a higher education institution, in which various situations and cases that affect professional and human development are experienced; the testimony of a professional who loves academic events is addressed, and that of a person who could only finish his primary education by not being able to travel in educational centers. Educational institutions, due to their architecture, are the first obstacle faced by PCDM, bringing with it their exclusion, and the denial of the human right to education, which is a right that each and every human being must enjoy in order to develop fully in personal and professional life.

Key words: education/ exclusión/ motor disability/ architecture.

Planteamiento del problema

La educación es un derecho que todos y cada uno de los seres humanos debemos gozar para desarrollarnos plenamente en la vida personal y profesional. Sin embargo, hay grupos vulnerables que por sus características han sido hechos a un lado de este imprescindible servicio, como es el caso de las personas con discapacidad motriz (PCDM). Las instituciones educativas se crearon y construyeron para personas consideradas normales, de manera que al no tomar en cuenta las características y problemas para la movilidad y desplazamiento de las PCDM, pasan por alto que el principal obstáculo para su integración es la arquitectura.

En este escrito se expondrán diversas situaciones de exclusión y vulnerabilidad, consecuencia de la falta de arquitectura universal incluyente, a las que se enfrentan las personas: la comunidad de una universidad pública, una licenciada en psicología a quien le apasiona la participación en congresos, y una persona que narra cómo fue su trayecto en la educación primaria, también conocida como educación básica.

Es imperante insistir en la importancia de las instituciones educativas como espacios incluyentes, de manera que se permita el reconocimiento de los discapacitados motrices y se afiance la necesidad de ejercer la imprescindible tarea de inclusión y, a su vez, la importancia de involucrar en el escenario educativo a todos los miembros de la sociedad, debido a que los conocimientos que se adquieren dentro de la institución son esenciales para que el individuo logre formar parte activa de la sociedad.

Siguiendo la directriz de la necesidad de hacer de las instituciones educativas espacios incluyentes donde se involucre a todos los miembros de la sociedad, es necesario percatarse de cómo la estructura arquitectónica puede restringir la oportunidad de acceso a la educación, lo que se traduce directamente como exclusión de la cual son objeto las PCDM, al inhibir este derecho que como seres humanos tenemos.

Por esto, para apelar contra la exclusión se resalta la importancia de reconocer las necesidades básicas de las PCDM para que puedan incluirse y permanecer dentro de la esfera educativa que es uno de los principales espacios donde se gestan las relaciones humanas, al mismo tiempo que es una de las principales vías de desarrollo y florecimiento humano.

Antecedentes y fundamentación teórica

A lo largo de la historia, se ha segregado a grupos sociales por diversas características y situaciones, como la posición económica, estatus social, género, raza, lengua, religión e, incluso, por poseer algún tipo de discapacidad, lo que ha conducido a la formación de sociedades estáticas y decadentes por no propiciar la integración de todos sus miembros en las diferentes esferas sociales.

Una de las esferas que es crucial para el florecimiento de los seres humanos es la educativa, ya que en ella se aprenden una serie de habilidades y capacidades que se vuelven herramientas para la vida personal y profesional. Sin embargo, la esfera educativa ha soslayado el reconocimiento de uno de los grupos sociales vulnerables, a saber, las PCDM.

Para el desarrollo de este texto se recurre a teóricos como Foucault (2002), que en *Vigilar y castigar* señala: “Cada camarada se convierte en un vigilante”. Lo que a su vez conduce a la idea técnica del ejercicio del poder omni-contemplativo que él mismo menciona, es decir, desde la mirada, la opinión y el discurso, se realizan construcciones sociales sobre conceptos e ideologías.

A raíz de la interacción de personas que comparten un mismo espacio se puede generar la llamada violencia simbólica, por encontrarse fuera de los parámetros o acuerdos establecidos, misma que conduce no pocas veces a la limitación o pasividad de los cuerpos, por temor a la mirada morbosa que oprime, las burlas o críticas negativas.

Aunado a las restricciones que la sociedad genera desde la mirada a la discapacidad por ser considerada anormal. Un segundo teórico que abona a este discurso es Seligman (1991), de quien rescatamos la tercera razón que expone en su texto:

Un riesgo importante que puede limitar enormemente las experiencias asequibles a los alumnos estriba en las propias limitaciones motrices para producir efectos sobre el entorno físico, limitaciones para manipular objetos o desplazarse, para alcanzarlos y para explorar, así como para acercarse a las personas. (Seligman, 1991).

Desde esta arista, es que el discurso de inclusión e integración de las PCDM en las instituciones educativas se vuelve una necesidad, por lo cual es importante readecuar la estructura arquitectónica, para que a través de espacios con acceso universal puedan lograr el desarrollo pleno, personal y profesional.

En México, el Programa de Inclusión Educativa Comunitaria de la Comisión Nacional de Fomento Educativo (CONAFE, 2010), cuyo objetivo es atender a niños y jóvenes de los distintos niveles educativos, aparentemente considera al discapacitado motriz dentro del proceso de educación normal y señala los siguientes puntos: *a)* La dignidad del alumno con discapacidad no es diferente de quien no tiene discapacidad. *b)* La educación inclusiva propone un ambiente diversificado en el que se respete y valore la pluralidad y la diferencia, según el enfoque de la educación comunitaria. *c)* La atención a la diversidad en las aulas de educación comunitaria ha logrado grandes avances, pero ahora conlleva el desafío de garantizar la adecuada atención a alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, respetando sus características y condiciones de vida, para lograr la concreción de una escuela realmente inclusiva.

La CONAFE se enfrenta al desafío de convertir las escuelas en espacios donde todos puedan aprender a fin de que logren el máximo desarrollo como seres humanos; sin embargo, la igualdad de la que se habla en este programa de inclusión, sólo se enfoca en el currículo, olvidándose de dar pauta al ingreso y permanencia en las instituciones educativas normales a las personas con discapacidad motriz mediante una arquitectura integral e inclusiva que le permita al estudiante crecer de manera plena.

Buscando generar propuestas de inclusión, la Secretaría de Educación Pública propuso la creación de preparatorias incluyentes con condiciones para que las personas con discapacidad puedan desarrollarse plenamente: los Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED, 2020), a fin de elevar la calidad del servicio educativo dirigido a este grupo poblacional.

Uno de los inconvenientes en la formación de los CAED son algunos de los requisitos solicitados para su creación, uno de ellos es la ubicación del plantel, que debe situarse en una localidad cuya población sea por lo menos de cincuenta mil habitantes, o bien que este conurbada con otras y capten al menos setenta y cinco mil habitantes, es decir zonas donde se pueda tener una matrícula elevada.

Este es el punto del programa que lo vuelve prácticamente imposible, pues la falta de apoyos para espacios accesibles dentro de la educación básica, impiden que se propicie la inclusión y permanencia de la persona con discapacidad motriz de manera que pueda desarrollarse y culminar este nivel educativo, por ende, al no concluir la educación básica, el acceso al nivel medio superior se vuelve imposible.

En 2010, el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) ofrece un modelo de inclusión que toma en cuenta a todas las personas en estado de vulnerabilidad, principalmente a la niñez en etapa escolar. Este modelo propone educación para todos e incluye como iguales a personas con diferentes tipos de discapacidad y a la población indígena.

Incluir como iguales a discapacitados mentales, discapacitados motrices e indígenas de diferentes culturas es el punto de este modelo que evita su buen funcionamiento, puesto que al trabajar de esta forma, no se presta la atención adecuada a cada uno de ellos porque generaliza el proceso educativo y no toma en cuenta las diferencias entre los alumnos colocados dentro del modelo; por ende, hablar de inclusión no es suficiente, es necesaria la integración, es decir, que el alumno se encuentre dentro de un contexto favorable, acorde a sus necesidades, para poder llevar un proceso educativo adecuado.

Al buscar la consolidación de espacios como los descritos, además de mostrar la diversidad de los individuos que pueden confluír en este, Huerta (2004), en consonancia con el Reglamento para Proyectar sin Barreras de

1991, enuncia los conceptos y medidas que conducen a la arquitectura universal, la cual debe entenderse como un espacio que brinde a todos la misma o equivalente oportunidad de movilizarse, tener acceso y permanecer.

En Latinoamérica, lamentablemente, las políticas de inclusión para las PCDM, además de ser escasas, se centran básicamente en adecuaciones curriculares, o en las agendas de los diferentes órganos y secretarías gubernamentales, ejemplo de ello es la propuesta de escuelas inclusivas e incluyentes, pero se omite un elemento central: la arquitectura.

Por más asertiva que sea una propuesta curricular incluyente y que misión, visión y valores de las diferentes instituciones se proyecten desde esta óptica, de poco sirve si no se dan condiciones para que a cualquier ser humano se le garantice el acceso a instituciones con arquitectura y diseños incluyentes que garanticen el goce del derecho a la educación.

La arquitectura universal debe propiciar el desplazamiento de todas las personas, en especial de aquellas que cuentan con dificultades para hacerlo, como las PCDM, de manera que se genere equidad en las oportunidades de inserción y permanencia, como una condición para favorecer el desarrollo pleno.

Lamentablemente, la consideración de espacios incluyentes se ha centralizado en la proyección de ciudades incluyentes. Autoras como Ximena de la Barra (1998) y la Fundación Bunge, centran la atención en el urbanismo inclusivo y sostenible. Es poca la atención y estudios que hayan centrado la mirada en la arquitectura de las instituciones educativas como punto de exclusión.

Ante este escenario, se vuelve imperativo retomar a Fraser (2008) quien desde el concepto de justicia distributiva señala que es un concepto multidimensional que comprende: redistribución, reconocimiento y representación. Justamente son estas tres dimensiones las que han estado ausentes en el tema de la educación para las PCDM. Si bien las tres dimensiones son imprescindibles para ejercerla, en la problemática que nos ocupa sólo abordaremos el *reconocimiento*, debido a que este se encuentra estrechamente ligado con las cuestiones que determinan que el sujeto forme parte de la sociedad.

La falta de estudios que analicen los diferentes problemas y obstáculos que atraviesan las PCDM que conllevan a no gozar plenamente del abanico de derechos básicos, conlleva a mantener la deuda en cuanto a la falta de su integración e inclusión en la esfera educativa.

Metodología

El desarrollo de esta investigación se realizó a través de metodología mixta, se utilizó como herramienta de análisis el método hermenéutico-fenomenológico, el cual nos permitió abordar las categorías sobre las que se justifica la plena exigencia del reconocimiento del ser humano, así como la descripción e interpretación de acepciones hechas hacia las PCDM.

De igual manera, se utilizó el método cuantitativo con el manejo de las medidas correspondientes a la arquitectura universal inclusiva encontradas en el Reglamento para Proyectar sin Barreras Arquitectónicas de 1991. La recolección de datos se basó principalmente en entrevistas libres y semiestructuradas, así como de observaciones *in situ*

La población de análisis para este estudio se centra en personas con discapacidad motriz temporal, quienes narran cómo afectó en su desempeño académico el diseño arquitectónico de la universidad en la que estudian.

Se toma como muestra la experiencia de vida de una profesional de la psicología cuya pasión hacia la investigación la han llevado a pisar varias universidades teniendo el mismo problema: la falta de arquitectura de inclusión lo que la ha llevado a considerar abandonar esta actividad de divulgación del conocimiento.

Aunque el estudio se centra principalmente en una institución de educación superior, también hay un caso de exclusión por barreras arquitectónicas de una estudiante de educación básica. Esta investigación mixta nos

permite determinar la realidad concreta de la problemática que enfrentan los discapacitados motrices y a su vez realizar una propuesta que contribuya en pro de la equidad entre los miembros de la sociedad.

Resultados

Cuando se habla de educación, los temas se centran principalmente en el currículum y modelos y políticas educativas que, si bien es cierto que son la columna vertebral, dejan de lado aspectos esenciales que impactan en la cobertura educativa e, incluso, laceran el derecho a la educación de aquellas personas que por las circunstancias en la que se desarrollan o viven, pertenecen a algún grupo vulnerable o menos favorecidos.

El Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI), en la Encuesta Nacional sobre Discriminación 2017, afirma que, en el rubro sobre negación de derechos, 30.9% corresponde a las personas con discapacidad. Se refiere a la negación de al menos uno de los derechos centrados en la atención médica o medicamentos, la atención o servicios en alguna oficina de gobierno, y en la posibilidad de estudiar o seguir estudiando.

Según una nota del diario *Mi Morelia*, el estado de Michoacán, México, ocupa el 6° lugar (de 32) a nivel nacional en lo que se refiere a personas con discapacidad. La nota señala:

En Michoacán, la disfunción motriz es la más común. De acuerdo con la directora del Centro de Rehabilitación Infantil Teletón (CRIT) que opera en Morelia, Tatiana Cruz Lira, el 58% de las personas con discapacidad se engloba en esta categoría. [...] Específicamente, este sector de la población se enfrenta a rezagos en materia de infraestructura de movilidad, tales como rampas, accesos y adecuaciones en el transporte público para brindar servicio incluyente, además de ser objeto de discriminación en los ámbitos laboral, jurídico, comunicación y de acceso a los servicios de salud y educación. (Zaragoza, 2018)

Asimismo, 48.1% de la población que considera que no se respetan sus derechos, son el grupo de los discapacitados. En las problemáticas por grupo, el porcentaje de 31.1%, corresponde los discapacitados motrices, que señalan que el principal obstáculo o problemática al que se enfrenta su grupo, son las calles, instalaciones o transportes inadecuados, es decir, la estructura arquitectónica.

Lamentablemente en el caso de las instituciones educativas, la arquitectura universal incluyente es un tema al que se le ha restado importancia, contribuyendo así a ser un factor determinante en el ingreso y permanencia de las PCDM.

Discusión de resultados

Durante décadas, las instituciones educativas se han posicionado como uno de los principales espacios donde el ser humano pasa la mayor parte de su vida, por lo que la estancia en ellas debe ser placentera y gratificante, sin embargo, la diversidad de seres humanos que confluyen en ella nos lleva no pocas veces a enfrentamientos con el otro.

En el presente texto observaremos la importancia de hacer que las instituciones educativas sean espacios incluyentes e integradores, comenzando desde la forma en que se mira a los sujetos insertos dentro de ella hasta evidenciar la necesidad de contar con arquitectura universal en las mismas como un complemento que puede permitir el reconocimiento y la inserción de todos los individuos de la sociedad en el plano educativo de manera que se atienda la complejidad de la discapacidad como una forma de valoración hacia la figura humana.

La educación ha jugado durante años un papel crucial en el devenir o acontecer de los hechos sociales, así como en los procesos de reconocimiento e inclusión de los seres humanos en las distintas esferas en las que se desenvuelve el sujeto, por mencionar algunas: la política y la educativa. Sin embargo, es preciso enfatizar que

el acceso a los sistemas educativos es uno de los escenarios que prima sobre los otros, además de ser uno de los derechos de los cuales deberíamos gozar todos y cada uno de nosotros.

La mirada social, que es una construcción que hacen las personas que comparten el mismo espacio con nosotros, se vuelve una importante herramienta en el momento de la configuración de las personalidad e identidad de los sujetos, dado que, a través de su postura amorfa, puede construirnos o destruirnos, pues se conforma mediante los juicios creados por los diferentes actores sociales que son quien nos catalogan o etiquetan de modo que podamos posicionarnos, o no, dentro de los diferentes espacios que configuran la sociedad.

Lo mencionado se manifiesta en el momento de encontrarnos con personas que están fuera de los parámetros de normalidad establecidos por la sociedad. La normalidad cambia de acuerdo con los grupos sociales y a la conveniencia de los mismos sujetos, por lo que, los grupos a los que se remite la palabra *anormal* son muy diversos y distintos, pero, en este momento nos remitiremos a las PCDM.

El juicio construido por los sujetos sociales que establecen una mirada despectiva, lleva a que emerja la llamada “violencia simbólica”, la cual se entiende como el poder que puede llegar a tener o proyectar cualquier individuo hacia los otros y desde la cual objetivamos al sujeto, negándole a priori la humanidad en su persona, despojándolo de la oportunidad de ser reconocido como un individuo activo dentro de la sociedad y, por ende, privándolo de su florecimiento como ser humano.

Es en la educación regular o normal donde deben insertarse las personas que poseen alguna discapacidad motriz, ya sea a corto, mediano o largo plazo, dado que no padecen ninguna deficiencia mental. Sin embargo, el diseño arquitectónico de las instituciones puede jugar a favor o en contra de dichos sujetos, debido a que se encuentran fuera de los parámetros de normalidad establecidos por la sociedad y en los cuales está formada la institución.

La inclusión y permanencia del discapacitado motriz es deficiente, ya que a través de barreras y obstáculos arquitectónicos que se encuentran en la institución, se genera exclusión, por lo tanto, el desarrollo humano y profesional de las PCDM se ve limitado.

En cuanto a la arquitectura considerada para aquellos encontrados dentro de los parámetros de *normalidad*, en el Estado de Michoacán de Ocampo se encuentra una universidad, que cuenta con un diseño vanguardista y contemporáneo por la estructura general de sus edificios.



Imagen 1. Fotografía izquierda, Edificio Central. Fotografía derecha, Edificio A. Archivo propio.

El arquitecto Palacios (Comunicación personal 2017) quien estuvo a cargo del diseño de la institución, señala que puede denominarse industrial y *highpec*. Industrial, por la fachada lisa y el centro de control que se tiene dentro de la institución (fotografía 1. Edificio Central) donde se encuentran los directivos de la comunidad estudiantil, y *highpec* por los materiales principales con que está construida la institución (acero, concreto y cristal).

A pesar del interesante e innovador diseño de la universidad, el cual atrae a los ciudadanos a insertarse en ella, la situación de desplazamiento dentro de la institución para aquellas PCDM, temporal o permanente, es limitada, debido a que sólo en el primer edificio (imagen 1. Edificio Central) se encuentran espacios y aditamentos necesarios para el desplazamiento del discapacitado motriz.

El edificio tiene dos entradas, la primera se encuentra al nivel de la explanada principal de la institución y cuenta con una rampa perfectamente ubicada y diseñada que ayuda a que las PCDM puedan desplazarse al primer elevador y, al mismo tiempo, conduce a la entrada del auditorio donde se llevan a cabo talleres, conferencias, presentaciones y demás actividades académicas y culturales.



Imagen 2. Entrada principal de Edificio Central. Archivo propio.

La segunda entrada está situada después del segundo estacionamiento, la superficie donde transitan los miembros de la comunidad estudiantil para ingresar al edificio es plana, es decir, no tiene ningún escalón u otro obstáculo que impida que las PCDM puedan acudir al edificio.



Imagen 3. Estacionamiento del Edificio Central. Archivo propio.

Dentro del edificio, se cuenta con dos elevadores, cada uno situado cerca de las entradas, también, en cada una de las escaleras, se colocaron barras de apoyo, ambos aditamentos cubren los lineamientos de seguridad y, a su vez, fungen como herramientas facilitadoras del desplazamiento y movilidad de las PCDM, además de contribuir en la obtención de conocimiento, dado que el estudiante puede llegar sin problema al aula de clase.

Aparentemente, este edificio cubre los requisitos de una estructura arquitectónica integral e inclusiva donde el discapacitado motorizado podría habitar y realizar sus actividades como cualquier otro individuo considerado normal.

Sin embargo, los beneficiados no son la comunidad estudiantil, debido a que, aproximadamente 80% de quienes habitan este edificio son personal administrativo y el resto, es decir 20%, lo conforman profesores que tienen asignados cubículos y algunos estudiantes, que no son más de 25 personas. En realidad, son pocos los alumnos que toman clase diariamente ahí.

En el Edificio A (imagen 1) se concentra la comunidad estudiantil de la universidad, pues es ahí donde se realizan la mayoría de las actividades académicas, ya que ahí se encuentran las aulas de clase y laboratorios de todas las licenciaturas, además de los cubículos del resto de los profesores.

Para llegar a cualquiera de las dos entradas con que cuenta el Edificio A (principal y lateral) es necesario recorrer uno de los tres caminos que hay. El primero comienza después de la explanada principal, del lado izquierdo, y está formado principalmente por escalones y un descanso después de los primeros 74 escalones. El descanso tiene un grado de inclinación elevado debido a que se une con el segundo grupo de 42 escalones. En total, son 116 escalones los que a diario deben subir los estudiantes para llegar a la primera planta del edificio.



Imagen 4. Camino 1, descanso y último grupo de escalones. Archivo propio.

El segundo camino se encuentra en el lado izquierdo del tercer estacionamiento, comienza con un angosto pasillo de superficie lisa, después un grupo de 52 escalones y un pequeño descanso que dirigen a la entrada lateral del edificio.



Imagen 5. Camino 2, escalones. Archivo propio.

El tercer camino, comienza con una empinada banqueta, a cuyo lado transitan diferentes medios de transporte de profesores, alumnos y visitantes de la universidad, ya que conduce al estacionamiento más cercano al edificio.



Imagen 6. Camino 3, banqueta y estacionamiento. Archivo propio

Pero, aun cuando este camino es el más cercano al estacionamiento, se debe recorrer un grupo de 12 escalones más para llegar a la primera planta del edificio, más un pequeño escalón que conduce al área de laboratorios de las diferentes licenciaturas.



Imagen 7. Primera planta, laboratorios. Archivo propio.

Una vez situados en la primera planta, para acudir al aula de clases y a los cubículos de los profesores, es necesario subir 21 escalones, más angostos que los anteriores, pero con barras de apoyo a los costados.



Imagen 8. Escalones para llegar a las aulas. Archivo propio.

Para las personas consideradas “normales” el desplazamiento por cualquiera de los caminos para acudir al edificio A, y por ende realizar sus actividades académicas, aunque es agotador no logra ser un problema. Sin embargo, las PCDM sufren de exclusión por parte de la arquitectura, ya que ninguno de los caminos encontrados en la universidad son viables para su desplazamiento porque, aun cuando el individuo utilice como apoyo algún aditamento como muletas, silla de ruedas, bastón, etc., subir se vuelve una tarea imposible, dado que la inclinación de las banquetas y la gran cantidad de escalones con que cuenta esta estructura arquitectónica, conllevan la amenaza o posibilidad de caer.

Esta estructura arquitectónica impide la inclusión de las PCDM dentro de los procesos de aprendizaje, por lo cual su desarrollo humano y profesional se ve truncado al no obtener los conocimientos y certificados que la institución puede brindarle, por ende, no puede incluirse de manera activa en las diferentes esferas sociales.

Un testimonio breve que evidencia lo señalado fue vivenciado por diferentes alumnos de las licenciaturas e ingenierías ofertadas en la universidad, entre ellos, Andrea Yamile Murguía Garnica y Néstor Daniel Vega Vega¹ quienes de manera temporal padecieron discapacidad motriz por tener una pierna fracturada.

Ambos mencionan lo complicado que resulta encontrarse en situación de discapacidad, porque se duplica el esfuerzo para moverse de un lugar a otro, además de que la empatía de quienes nos rodean, como compañeros de clase, administrativos y docentes, al vernos en esta situación parece nula.

La diferencia entre estos dos casos, surge en el momento en que el estudiante Néstor señala que uno de sus cuatro profesores, como signo de comprensión, le ofrece tomar clases en el Edificio A, donde, aún con la poca disponibilidad de espacios, consiguió un aula para llevar a cabo la clase y que estuviera más cómodo.

Sin embargo, comenta que

fue el único maestro que se preocupó por mi situación, el resto permaneció renuente a buscar como apoyarme porque, mencionaban, si ellos se desplazaban a otro espacio, el resto del grupo no podría ubicar la clase, por lo tanto, debía subir en mi camioneta con tiempo anticipado hasta el último estacionamiento y esperar ayuda para poder llegar al aula de clase. (Comunicación personal, 2017).

Abordemos ahora el testimonio de Andrea Yamile, alumna de una de las ingenierías de la institución, la situación de desplazamiento, permanencia y empatía se intensifica a un grado más complejo, pues relata lo siguiente:

En ese semestre mis clases se tomaban en el laboratorio, por la práctica que conlleva cada tema analizado. No había manera de cómo se facilitará mi estancia, debía acudir a ese espacio y permanecer de pie, utilizando los equipos, mínimo tres horas, pues no podía siquiera colocar un banco para descansar mi pierna, frente a la máquina que estaba utilizando porque el pasillo es pequeño y obstaculizaría el tránsito del resto de mis compañeros.

Además, para acudir puntual, tuve que llegar a un acuerdo con dos de mis compañeros, para estar en la entrada de la universidad 20 minutos antes de que la clase comenzara y así ellos me cargaran hasta el laboratorio, ya que no siempre había personas que de buena fe se acercaran a mí y brindaran su ayuda. (Comunicación personal, 2017)

Por lo descrito, las escuelas de los diferentes tipos, niveles y modalidades educativas deben tener presente y reconocer que su esencia es conducir a los seres humanos en su florecimiento, dado que, en éstas se generan círculos de interacción social, además de aprender (o bien ser conducidos) a desplegar diferentes habilidades y capacidades que posteriormente, se vuelven las principales herramientas en el desarrollo de la vida diaria y profesional.

Les corresponde a todas y cada una de las instituciones buscar los medios necesarios para que el sujeto formado sea parte activa y efectiva de la sociedad y las diferentes esferas que la conforman. A la fecha, se continúa excluyendo a las PCDM, sector importante de la población, del escenario educativo, limitando así su desarrollo como humanos debido a la estructura arquitectónica con que cuentan las instituciones de educación y determinante de la mirada social.

Parfraseando a Seligman (1991), la llamada educación normal es aquella dirigida a los que cuentan con la entera movilidad de todos sus miembros corporales y no tienen ninguna deficiencia mental; por lo tanto, desde las condiciones de espacio en estas instituciones se sobreestima o subestima la capacidad intelectual y el nivel de comprensión de la persona con discapacidad motriz, ya que, por el hecho de poseer una discapacidad son excluidos de los procesos educativos que conllevan distintos niveles de comprensión sin considerar que su discapacidad es sólo física.

Esta sobreestimación o subestimación de la cual habla Seligman (1991), se produce por la sociedad inmediata de la persona con discapacidad dentro de las instituciones educativas, es decir, los compañeros de clase, ya que, por parte de los considerados normales, se genera una negación para aceptar que el discapacitado motriz

¹ Las personas que nos han apoyado con su testimonio han dado su permiso y consentimiento para que sus nombres aparezcan en este artículo.

(aquel diferente) puede desarrollarse igual que él. Esto se refleja principalmente por una mirada que falta al respeto y despoja de la humanidad al discapacitado motriz, generando una cosificación del sujeto al no ser tomado en cuenta como igual.

A través del testimonio de José Rodolfo Sánchez Lomelí mejor conocido como *Mochomo*, quien posee falta de coordinación motriz en las extremidades de su cuerpo, se muestra de manera fáctica cómo afecta la mirada social en su desarrollo humano durante el proceso educativo dentro de la institución de nivel superior en la cual cursa sus estudios.

Mediante una pequeña entrevista libre y la observación de la realización de sus labores educativas, que lleva a cabo en las diferentes áreas donde desarrolla el rol de estudiante, como el salón de clases, la biblioteca y los laboratorios, entre otros sitios donde acude frecuentemente.

José menciona que posee esta discapacidad desde su nacimiento, por lo cual no le resulta extraño que lo miren mientras realiza sus actividades, sin embargo, esta actitud “positiva”, adoptada por la costumbre, es muestra de la normalización e interiorización que ha construido José en torno a la violencia simbólica que recibió por parte de sus compañeros de clase desde el inicio de su vida escolar, es decir, el nivel básico.

José expresa que las actitudes y comentarios ofensivos por parte de sus compañeros le entristecían, además, a medida que realizábamos cuestionamientos de esta índole, José se incomodaba y trataba de responder brevemente, señalando, que prefería no recordar esas experiencias.

Pese a las vivencias negativas de José en sus primeras etapas escolares, decide continuar e ingresa a la universidad. Relata que la universidad se encuentra a una hora de su pueblo natal (Los Reyes, Michoacán) y que brinda una serie de programas educativos innovadores los cuales le motivaron a inscribirse, además del interés por continuar sus estudios en el nivel superior dentro de una licenciatura de su agrado.

José menciona que una segunda razón por la que eligió ingresar a esa universidad es el hecho de *mostrar a sus padres que podía ser independiente*. Cuando José expone esta razón no pude evitar la sorpresa y él me cuestiona porque me sorprende, me quedé sin palabras, y sólo respondí que admiraba las agallas que tenía.

Así como la mirada social puede ser motivo de admiración y reconocimiento de la figura humana, también, llega a ser fría, neutra e invisibilizadora. El denominado *normal* es indiferente y distante a la presencia de la persona que posee discapacidad motriz, esta situación la relata José, quien menciona que en la universidad se encuentran dos edificios que se comunican por una gran cantidad de escalones y empinados caminos lo cual le causa un gran desgaste físico, porque, aun cuando tiene la habilidad de subirlos, su discapacidad le impide moverse con agilidad.

José relata que durante el horario de entrada a clase había un tránsito constante de vehículos, tanto de profesores como de estudiantes, pero que no era auxiliado por ninguno de ellos. Sin embargo, después de un largo tiempo de permanencia en la universidad, José fue notado por los trabajadores de mantenimiento, quienes amablemente se ofrecieron a trasladarlo desde la entrada de la institución hasta el lugar más cercano a su salón de clase en una camioneta. Sorprende que José recibió ayuda, reconocimiento y valoración humana por parte del grupo más “vulnerable” de la universidad.

Esta mirada fría e inerte del resto de los miembros de la sociedad universitaria, provocó que José adoptara una postura defensiva, pues comenta que prefiere evitar amablemente cualquier tipo de ayuda que le brinden ya que no le gusta que las personas se acerquen a él por lástima.

Si bien José no recibía ayuda por parte de alumnos y académicos de la universidad, menciona que la forma en que comenzó a integrarse fue mediante la asistencia a fiestas, donde le ofrecían bebidas alcohólicas y él las consumía con el afán de sentirse aceptado, aun cuando no se sentía cómodo haciéndolo.

Esta acción la sigue realizando para conservar a sus amistades, aunque debemos puntualizar que, en realidad, esto no es una aceptación, pues el costo por la interacción social es el consumo de alcohol, pero, según el testimonio de José, esto llega a ser suficiente para afianzar la seguridad en su persona, o quizá podemos decir que este es el punto de fuga para no sentir la violencia simbólica que le inflige el otro.

Como parte de la comunidad de esta institución educativa, nos ha tocado conocer diferentes tipos de situaciones por las que han atravesado alumnos de esta casa de estudios que les han impedido continuar su formación de manera temporal, dentro de los que podemos diferenciar, *grosso modo*: 1) sufrir un accidente. 2) Padecer alguna enfermedad que exige para el restablecimiento de la salud mucho reposo. Abordemos algunos casos.

En el primer escenario, que se refiere a sufrir algún accidente, por causas diversas como accidentes de tránsito o caídas con severas consecuencias, las personas se han visto obligadas a usar para su desplazamiento diversos tipos de aditamentos como muletas, sillas de ruedas o andaderas, lo cual representa un serio problema para acudir a tomar sus clases, pues las clases se toman en el Edificio A, por lo que es prácticamente imposible acceder a este edificio utilizando los aditamentos, sobre todo para quienes no tienen un vehículo propio que les permita llegar hasta el tercer estacionamiento.

Pero estas situaciones no las han padecido sólo alumnos, sino también el resto de la comunidad universitaria. Para el segundo escenario, lamentablemente se cuenta con varios casos. Hace un par de años tuvimos conocimiento de la situación vivida por una profesora de Ingeniería en Energía, a quien, por un accidente en casa, tuvieron que inmovilizarle completamente una pierna.

Dado que sus clases tenían que ser impartidas tanto en salones como en laboratorios, y era demasiado para ella desplazarse subiendo y bajando escaleras, al menos tres veces al día, usando silla de ruedas (lo cual es imposible por la estructura arquitectónica antes descrita), pues en muletas corría el riesgo de agravar su lesión, se vio en la necesidad de renunciar, pues recién se había incorporado a la planta académica cubriendo un interinato.

En el caso de los alumnos, la situación tiene otro matiz, pues si bien es cierto que el asunto de fondo es el mismo (la imposibilidad de la movilidad debido a la estructura arquitectónica del edificio), en este caso tiene que ver, en cierta medida, la empatía del profesor a cargo del grupo.

Como se ha señalado, el Edificio Central cuenta con todas las facilidades para la movilidad, haciendo que el edificio además de moderno sea incluyente, característica del que adolece el Edificio A, por lo que cuando un alumno se encuentra con problemas de movilidad, si el profesor es empático con el alumno, puede solicitar a Servicios Escolares que vea si tiene disponible algún espacio en el Edificio Central para dar sus clase ahí y que el alumno no tenga que ausentarse de sus clases, reprobar la materia, o bien darse de baja temporal, pero esta acción es casi imposible que la tomen los cuatro o cinco profesores que atienden las materias de una carga horaria regular de los alumnos.

Se han dado casos en los que algunos varones se ofrecen a cargar a sus compañeras o compañeros de un edificio a otro para que puedan tomar sus clases, lo cual no es nada sencillo, por la distancia, número de escalones y los ángulos de inclinación.

La exclusión de las instituciones educativas afecta de manera significativa las actividades que se desarrollan dentro de la institución. Pues las actividades que se desempeñan no se limitan a los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino a otras actividades como seminarios, congresos, etcétera.

La universidad fue sede de un importante congreso internacional, en el que participó gente de varios países e instituciones, abordando una pluralidad de temas. De dicho evento señalaremos dos situaciones.

La primera fue una situación compartida por varios ponentes de edad avanzada quienes, al trasladarse de un edificio a otro, sufrieron varios percances, uno de ellos tuvo taquicardia, a otro se le subió la presión. Afortunadamente, la institución cuenta con servicio médico que pudo atenderlos oportunamente.

Para que pudieran integrarse a las actividades, se trasladaron en auto de un edificio a otro, podríamos decir que el problema se salvaba de manera relativamente fácil para los visitantes.

La segunda situación tuvo que ver con una ponente que tiene discapacidad motriz permanente, al ignorar su condición física, su ponencia fue programada en los espacios del Edificio A, pero al hacer su registro y preguntar en dónde su ubicaba el edificio en el cual haría su presentación, nos percatamos que era muy difícil que ella pudiera presentar su trabajo en el lugar planeado.

Ante esta situación el comité organizador cambió el aula en la que se debían presentar los trabajos de esa mesa, para el Edificio Central, avisando oportunamente a ponentes y poniendo letreros dando aviso del cambio de locación.

Al conocer a la ponente, en una inesperada entrevista libre, ella nos relata que ha intentado participar en congresos, pues le apasiona la investigación, pero es casi imposible que asista, pues ha tenido muy malas experiencias de las cuales nos comparte las siguientes:

a) Una vivencia personal en un congreso internacional. En la ciudad de Toluca, pude percibir la falta de sensibilidad y empatía para proyectar o diseñar espacios educativos con arquitectura incluyente.

Empezando por decir que el espacio donde se llevaron a cabo los trabajos del congreso estaba conformado por una cochera amplia, puertas angostas, el edificio constaba de tres niveles o pisos y dentro de ellos salones de pequeñas dimensiones donde se llevaron a cabo los trabajos. Todo estaba comunicado por estrechos escalones, los cuales, sólo en el primer piso tenían un barandal inconcluso de concreto, para los demás niveles no había barandal o algún tipo de apoyo.

Al comenzar la jornada académica, los participantes comenzaron a subir sin dificultad alguna a sus respectivas salas donde se llevarían a cabo las ponencias. Acudí con la persona a cargo y sólo obtuve una respuesta fría y cortante diciendo: “Espere a ver qué podemos hacer”.

La colega que me auxilia en el manejo de la silla de ruedas, al ver el ancho de los escalones, inmediatamente solicitó ayuda a uno de los organizadores del congreso para subirme al primer nivel que era el piso donde presentaría mi ponencia. Fui auxiliada de mala gana, se notaba el disgusto en los gestos y comentarios de los organizadores del congreso.

Fue sumamente difícil llegar a la planta alta. Debían levantarme, más bien cargarme, en ciertos puntos de los escalones por que la silla de ruedas no cabía. Una vez que llegue a la puerta de la sala (la cual tenía varias de las sillas sin ser utilizadas), los que se encontraban dentro, volteaban a observar de manera insistente, pero discreta, más nunca me brindaron ayuda para que me desplazara al interior.

Al ver la apatía de los participantes, una joven asistente, se levantó de la silla y les pidió de favor recorrerse para darme un espacio, quitando dos sillas de la primera fila para que pudiera instalarme y moverme hacia el frente de la sala para presentar mi trabajo.

Hasta ese momento, las cosas fluían un poco mejor, pero cuando los trabajos de la mesa terminaron, todos salieron de prisa. Aquí empieza lo peor, pues el mismo organizador del congreso se negó rotundamente a auxiliarme para poder bajar, nadie quería ayudarme. Mi acompañante subió por mí y apoyada por una colega mujer (señalo mujer porque los caballeros, que tienen más fuerza física, no me ayudaron) tuvieron que lidiar con la difícil tarea de bajar esos estrechos escalones poniendo en peligro su salud física debido a que se encontraban al borde de caer.

b) Lo mismo me pasó, pero ahora en las instalaciones de otra universidad, en otro estado de la república. Igualmente participaba como ponente en otro congreso. El edificio no contaba con ningún tipo de rampa, ni siquiera había espacio reservado en el estacionamiento para las personas discapacitadas. Para acceder al edificio tuve que entrar por la puerta del almacén, que es por donde se lleva a cabo la descarga de mercancía e insumos que necesitan para el desempeño de sus actividades. Así es como aquella vez pude acceder a ese edificio.

Para mí, la participación en congresos es algo que, aunque me apasiona, debo de abandonar, no hay manera de garantizar el que yo pueda llegar y acceder sin problemas a espacios no pensados para nosotros, quienes tenemos algún tipo de discapacidad. (Comunicación personal, 2017)

La carga negativa generada por la mirada social afecta directamente a la persona con discapacidad motriz, de manera que, al sentirse despojado de su humanidad, prefiere adoptar una figura pasiva e invisible, buscando la forma de no ser notado, para así evitar las burlas, miradas morbosas y denigrantes hacia su persona.

Esto limita mediante una barrera mental su nivel real de competencia en la sociedad y sus diferentes esferas, en especial la educativa, profesional y, posteriormente, la laboral. Tener sujetos pasivos dentro de la sociedad impide su óptimo desarrollo, por lo que se puede decir que si las instituciones educativas no se percatan de este tipo de violencia simbólica, que comúnmente se vive en sus aulas, pasan a formar parte de las instituciones que, en lugar de promover el desarrollo integral de las personas, se convierten en un escenario de exclusión.

La falta de políticas y acciones de inclusión, tienden a aumentar los niveles de vulnerabilidad de este grupo de personas y, por ende, construyendo seres pasivos que se ven limitados a través de la mirada social y el espacio arquitectónico en su crecimiento personal y profesional, en tanto que se les niega la oportunidad de aportación que como miembros de la sociedad pueden realizar.

Para conseguir el desarrollo integral de las personas con discapacidad motriz, es necesario trabajar en su inserción dentro de las instituciones educativas, no sólo de nivel superior, las cuales, para el desempeño de las tareas sustantivas, deben contar con estructuras arquitectónicas integradoras e incluyentes.

Las acciones y políticas de inclusión deben de impulsarse incluso en aquellas de las cuales se desvía la mirada, como las escuelas de grados inferiores (medio superior y nivel básico), dado que sería imposible llegar a la educación superior sin antes haber cursado los grados que le anteceden.

Con el cumplimiento de esta labor, se pretende generar justicia distributiva entre los sujetos que conforman este inmenso escenario educativo, de manera que se atienda la complejidad de la discapacidad como una revaloración hacia el ser humano.

La insistente y apremiante necesidad de hacer de las instituciones educativas (de los diferentes niveles) espacios inclusivos e integradores, se evidencia con el testimonio de la ciudadana Ana Bertha Hernández Navarro. Muestra la situación en que se encuentra inmersa al intentar ingresar a la educación básica (primaria) y poseer discapacidad motriz.

Ana expresa que padece distrofia muscular espinal, una enfermedad que ha debilitado y deteriorado progresivamente los músculos que sostienen su esqueleto. Señala que su enfermedad fue detectada desde que era una bebé, aproximadamente a los dieciocho meses de vida, y que afectó principalmente su tronco y piernas, dejando únicamente con movilidad sus brazos y cabeza.

Aun cuando su familia la ha cuidado y apoyado minuciosamente a lo largo de su crecimiento, haciéndole sentir seguridad en su persona, la situación de Ana cambia radicalmente cuando intenta ingresar a la educación básica (primaria). Señala que las autoridades de las diferentes instituciones a donde ella y su madre acudieron para que fuera inscrita, no querían aceptarla por poseer discapacidad, pues decían que, debido a la estructura arquitectónica de la institución, era imposible movilizarla todo el tiempo, ya que ellos tenían otras ocupaciones.

Tras varios intentos, Ana finalmente es matriculada en la educación básica e ingresa a un colegio liderado por religiosas, donde, como condición para permanecer en la institución, su madre tuvo que formar parte de las cocineras para cuando Ana necesitara moverse ella estuviera asistiéndola.

Ana menciona que los primeros tres años de su formación básica no fueron tan complicados porque no necesitaba acudir a las aulas de la planta alta de la institución, pero le resultaba difícil acceder al área de sanitarios y cocina por el minúsculo tamaño de las puertas de ingreso. La situación tuvo un mayor grado de dificultad cuando Ana continuó su trayecto educativo en esta institución, pues narra que, en los tres años restantes de su educación, a partir del cuarto grado, las religiosas impartían las clases en los salones que se ubicaban en la planta alta de la institución.

Comenta Ana que, aun cuando su deseo por aprender era sumamente fuerte, dos numerosos grupos de escalones para subir a la planta alta, donde se encontraba su salón, fueron los que obstaculizaban su deseo e interferían en su desempeño académico.

Ante esta condición, los directivos de la institución al conocer el incómodo ambiente en que estaba inmersa Ana, decidieron abrir el diálogo entre ellos y su docente y la conclusión fue poner calificación aprobatoria sin que Ana obtuviera los conocimientos.

Ana aprobó los cursos de la educación primaria sin acudir a las clases de los últimos tres grados/años. Comenta que su madre y hermanos mayores fueron quienes, con su experiencia, y basándose en los libros, materiales y tareas que ellos tenían, explicaron y enseñaron algunos de los temas de cuarto, quinto y sexto de primaria, con la finalidad de que al ingresar a la educación secundaria, la carencia de conocimientos, no fuera tan grande.

Con el testimonio de Ana se puede observar una vez más parte de las diferentes circunstancias y riesgos a los que se enfrentan las PCDM al insertarse dentro de las instituciones educativas desde los niveles básicos. Por

esto, se vuelve sumamente importante que siendo estas instituciones la opción donde se puede llevar un desarrollo académico, social y humano apropiado, adecuen su diseño arquitectónico de forma que las PCDM puedan desarrollarse, desplazarse y llevar a cabo las diferentes actividades que conlleva asistir como cualquier otra persona.

Así como Ana y los diferentes testimonios abordados a lo largo de este texto, existe un significativo porcentaje en la sociedad que muestra la situación en datos sobre el discapacitado.

Conclusiones

Este estudio, en gran medida, sirve como una vía para darle voz a todas aquellas PCDM, que a través de sus testimonios muestran las diversas problemáticas a las que se enfrentan al querer acceder a las diferentes instituciones educativas.

Las entrevistas muestran una rica gama de percepciones y experiencias que han tenido que ir sorteando las PCDM ante las dificultades de movilidad y desplazamiento que se convierte en un factor determinante del desarrollo profesional y humano, aún antes de entrar al aula quizá, sin percatarnos de ello, la arquitectura se torna en un elemento que determina la exclusión y falta de equidad en el goce del derecho humano a la educación.

Partiendo del concepto de *justicia distributiva* abordado por Fraser (2008) y el reconocimiento legal y humano de *todos* los sujetos de la sociedad se vuelve una necesidad garantizar la inclusión y permanencia de las PCDM en las instituciones educativas, que durante años, han sido proyectadas desde una mirada reduccionista, centrándose en la atención a la población que llamamos “normal”, por ser mayoría, excluyendo (sin tener conocimiento o intención), del servicio educativo a todo aquel que se encuentra fuera de estos parámetros.

Considerando que la primera condición para estar en el mundo del ser humano es el espacio-tiempo; es necesario integrar en las instituciones educativas a las PCDM, a través de espacios arquitectónicos universales, de manera que la igualdad de oportunidades de desarrollo sean las mismas para todos los seres humanos.

La arquitectura universal, según Huerta (2004), debe entenderse como “un espacio que brinde a todos la misma o equivalente oportunidad de movilizarse, tener acceso y permanecer”; es decir, la arquitectura universal debe propiciar el desplazamiento de todas las personas, en especial de aquellas que cuentan con dificultades para hacerlo, como las PCDM, de manera que se genere equidad en las oportunidades de inserción y permanencia como una condición para favorecer el desarrollo pleno.

Referencias bibliográficas

Barra, X. de la. (1998, del 6 al 10 de julio). Por un urbanismo incluyente que contribuya a garantizar la ciudadanía. *Primer Congreso Internacional sobre Salud y Medio Ambiente Urbano*, Madrid. <http://habitat.aq.upm.es/boletin/n8/axbarra.html>.

Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED). (2020). <https://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/caed/index.php>

Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). (2010). *Programa de Inclusión Educativa Comunitaria*, CONAFE, Gobierno Federal, SEP, México. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/106803/base-inclusion-b.pdf>

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED). (2010). Por una educación inclusiva: respeto a las personas con discapacidad y población indígena, Consejo Nacional para Prevenir la

Discriminación.

https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Dossier_Ed_Inclusiva_25_abril_2013_INACCSS.pdf

Dirección General de Reglamentos y Sistemas (DGRS). (1991). *Reglamento para Proyectar sin Barreras arquitectónicas*, Secretaría de Estado de Obras Públicas y Comunicaciones <https://www.mopc.gob.do/media/1943/m-007-reglamento-para-proyectar-sin-barreras-arquitectonicas-r-007-reglamento-para-proyectar-sin-barreras-arquitectonicas.pdf>

Instituto Nacional de Estadística, Geografía y Estadística (INEGI) y Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED). (2017). ENADIS 2017. Encuesta Nacional Sobre Discriminación. Principales resultados.

https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadis/2017/doc/enadis2017_resultados.pdf?fbclid=IwAR0MgLT3jdX2IxN_0tqJmSjdlf8sKM2wYvFfQyYTdFAjXuKV6ValKUSLrKc

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.

Fundación Bunge (2012, 1 agosto). “Ciudades inclusivas”, *Los ejemplos, las críticas, la opinión de especialistas y soluciones sostenibles*.

Huerta, J. (2004). *Discapacidad y accesibilidad. La dimensión desconocida*. Comisión de Estudios de Discapacidad.

Seligman, M., (1991). *Indefensión*, Debate.

Zaragoza, E. (2018, diciembre 3). *Michoacán, sexto estado con más personas con discapacidad*. Mi Morelia.com. <https://mimorelia.com/noticias/michoacan-sexto-estado-con-mas-personas-discapacitadas>

Fecha de presentación: 3/2/2021

Fecha de aprobación: 26/10/2021

FOTOGRAFÍA

EL MOVIMIENTO DE ESTUDIANTES EN UNIDAD Y LA RESISTENCIA DISCA CONTRA LA REPRESIÓN.

Lelia Schewe, Universidad Nacional de Misiones, Argentina
lelia.schewe@gmail.com

Imagen 1



Autor: Alexander Yarza de los Rios
Título: “¡Escuchen lo que tenemos para decir!”

El primer movimiento de estudiantes con discapacidad de la provincia de Misiones, Argentina, coordina una radio abierta sobre temas vinculados a la discapacidad, frente al edificio de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones.

[Descripción de imagen] Un grupo de personas sentadas en ronda, dos de ellas, una mujer y un varón sostienen micrófonos. Están en la vereda frente a un edificio, donde otras personas circulan, entrando. Detrás, algunas personas están sentadas, hay un parlante, una computadora y cables enrollados en el suelo.

Imagen 2



Título: "Canto contra la represión"
Autora: *Lelia Schewe*

Una de las participantes, interpretó canciones en lengua guaraní.

[Descripción de imagen] Una mujer con discapacidad sostiene un micrófono plateado. Detrás, un bastó verde y un cartel verde donde está escrito "radio abierta contra toda represión". Al borde inferior derecho, una parte de una guitarra.

Imagen 3



Título: “Herramienta de lucha”
Autora: *Lelia Schewe*

Un integrante del Movimiento de Estudiantes en Unidad, organizador de la radio abierta, hablando.

[Descripción de imagen] Se muestra de cerca y de perfil izquierdo, una parte del rostro de un joven con discapacidad visual que está hablando, desde los ojos hasta la barbilla. Cerca del rostro, sostiene un micrófono gris, en su muñeca, una pulsera blanca y negra. Fondo difuminado.

Imagen 4



Título: “Leer escuchando”

Autora: Lelia Schewe

Un participante de la radio abierta, utiliza un lector de pantalla en su teléfono celular, para comunicarse.

[Descripción de imagen] De cerca, la mano de un joven sosteniendo un celular cerca de su oreja, la parte de atrás de una gorra en la cabeza, su cabello corto y la parte de atrás de su cuello. El fondo está difuminado.

Fecha de presentación: 2/3/2021

Fecha de aprobación: 9/3/2021

ARTÍCULOS

VIRTUALIZACIÓN FORZADA Y CAMBIOS EN EL TRABAJO DOCENTE UNIVERSITARIO: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

Forced virtualization and changes in university teaching work: the case of Universidad Nacional del Sur

Julieta Rodera, Universidad Nacional del Sur, Argentina.
juli.rodера@gmail.com

Verónica Walker, Universidad Nacional del Sur, Argentina.
veronica.walker@uns.edu.ar

Rodera, J. y Walker, V. (2021). Virtualización forzada y cambios en el trabajo docente universitario: el caso de la Universidad Nacional del Sur. *RAES*, 13(22), pp. 192-210.

Resumen

En el presente artículo se analiza el proceso de virtualización de la enseñanza universitaria en contexto de emergencia sanitaria en un ámbito institucional específico: la Universidad Nacional del Sur (UNS, Argentina) privilegiando la perspectiva de un actor en particular: las/os docentes. El diseño metodológico elegido es el estudio de caso, bajo un enfoque mixto. Se implementaron 521 encuestas y 21 entrevistas semi-estructuradas con la intención de recuperar los puntos de vista de docentes de distintas unidades académicas pertenecientes a la institución. El artículo se divide en cinco apartados. En el primero, se presenta una breve revisión de la literatura sobre el trabajo docente universitario donde se identifican diversas líneas de indagación acerca de la temática y se describe la perspectiva teórica asumida desde la categoría de trabajo. En el segundo, se realiza una descripción del caso en estudio y la caracterización de su plantel docente. En el tercero, se fundamentan las decisiones metodológicas que guiaron el estudio. En el cuarto, se exponen los resultados identificando los cambios en las condiciones de trabajo y su incidencia diferencial en el caso de las mujeres; la extensión de la jornada laboral y el desdibujamiento de las fronteras entre espacios laborales y familiares, tiempos de trabajo y de ocio; la intensificación de problemas visuales, dolores articulares o musculares y estrés; las variaciones de la dimensión vincular con estudiantes, colegas y con el conocimiento y la cuestión de la evaluación como el aspecto de la enseñanza que mayores dificultades presentó en su adecuación a la modalidad virtual. Por último, se presentan las reflexiones finales derivadas del análisis de las condiciones, dificultades y desafíos vinculados con la virtualización forzada del trabajo docente en la universidad.

Palabras Clave: Universidad / Trabajo docente / Pandemia / Virtualización forzada / Estudio de caso.

Abstract

This article analyzes the virtualization process of university teaching in the context of a health emergency in a specific institutional setting: the Universidad Nacional del Sur (UNS, Argentina), privileging the perspective of a particular actor: teachers. The methodological design chosen is the case study, under a mixed approach. 521 surveys and 21 semi-structured interviews were implemented with the intention of recovering the points of view of teachers from different academic units belonging to the institution. The article is divided into five sections. In the first, a brief review of the literature on university teaching work is presented where various lines of inquiry about the subject are identified and the theoretical perspective assumed from the work category is described. In the second, a description of the case under study and the characterization of its teaching staff are made. In the third, the methodological decisions that guided the study are based. In the fourth, the results are presented, identifying the changes in working conditions and their differential incidence in the case of women; the extension of the working day and the blurring of the boundaries between work and family spaces, work and leisure times; the intensification of visual problems, joint or muscle pain and stress; the variations in the dimension to link with students, colleagues and with knowledge and the question of evaluation as the aspect of teaching that presented the greatest difficulties in its adaptation to the virtual modality. Finally, the final reflections derived from the analysis of the conditions, difficulties and challenges related to the forced virtualization of teaching work at the university are presented.

Key words: University / Teaching work / Pandemic / Forced virtualization / Case study.

Introducción

La propagación mundial del Coronavirus SARS-CoV-2 durante el año 2020 provocó profundas transformaciones en las distintas esferas de la vida social. En la mayoría de los países, los gobiernos establecieron el confinamiento de millones de personas y la suspensión de actividades industriales, comerciales, sociales, culturales, turísticas, etc. para disminuir el distanciamiento físico y así reducir los riesgos de contagio. Estas medidas paralizaron la producción, el intercambio y el consumo de bienes y servicios produciendo una de las mayores recesiones económicas a nivel global.

En el campo educativo, el cierre de las instituciones escolares en 190 países hizo que más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza dejen de asistir a clases presenciales. De ese total, más de 160 millones son estudiantes de América Latina y el Caribe (UNESCO IESALC, 2020). En este contexto, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se presentaron como la principal alternativa para garantizar la continuidad pedagógica. La educación a distancia, en sus múltiples formas y formatos, se convirtió en la principal protagonista del campo educativo, en los diferentes niveles de la mayoría de los sistemas escolares.

En el ámbito de la educación superior, en distintas latitudes, se asistió a una migración forzada hacia la modalidad virtual. En América Latina, el acceso de los estudiantes a las tecnologías y plataformas requeridas para la 'enseñanza remota de emergencia' y la capacidad tecnológica y pedagógica de las instituciones para ofrecer educación online de calidad, dejó por fuera a un 25% de estudiantes e instituciones del nivel superior (UNESCO IESALC, 2020). Tal como señala Pedró (2020), si bien el efecto inmediato de la crisis sanitaria fue el cese de las actividades presenciales, los impactos generados son muchos y de diferente índole: socio-emocional, laboral, financiero, pedagógico e incluso ha afectado el funcionamiento del sistema en su conjunto (demanda y oferta de educación superior, movilidad académica, etc.).

En Argentina, la emergencia pública en materia sanitaria establecida por el gobierno nacional en marzo de 2020 (DNU 260/20), llevó a que la mayoría de las universidades públicas nacionales dispusiera el inicio o la continuidad -según el caso- de las actividades de enseñanza de manera virtual. Un informe reciente (Negro y Gómez, 2021), indica que el 98% de las instituciones encararon un proceso de virtualización de las actividades académicas, a pesar de que solo la mitad (49.8%) contaba con un área de educación a distancia formal previa a la emergencia sanitaria. La gran mayoría (87%) disponía de un campus virtual, pero sólo el 38% lo utilizaba de manera frecuente y regular.

La decisión de virtualizar la enseñanza en las universidades se convirtió en una arena de debates y conflictos en la comunidad académica con discusiones que continúan vigentes. Una mirada a los documentos, resoluciones y comunicados que comenzaron a circular desde el mes de abril de 2020 permite reconstruir un escenario signado por negociaciones y pujas entre distintos actores respecto de la migración forzada de la enseñanza universitaria a la modalidad virtual. A través de la Resolución 12/2020 del 3 de abril, la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) recomendó a las universidades nacionales, privadas e institutos universitarios la readecuación de los calendarios académicos. Con la misma fecha, el rectorado de la Universidad de Buenos Aires emitió la Resolución 423/20 de reinicio del ciclo académico en la modalidad presencial el 1 de junio, aunque la casi totalidad de sus facultades decidió desarrollar las cursadas de manera virtual. Esta opción pedagógica adoptada por la mayoría de las universidades del país, no siempre estuvo basada en la consulta al personal docente de las distintas unidades académicas. Por su parte, los comunicados de las asociaciones gremiales docentes a lo largo del año, denunciaron la vulneración de las condiciones de trabajo y estudio que la virtualización de la enseñanza en contexto de pandemia profundizó.

Las negociaciones y conflictos que atravesó la definición de políticas institucionales de continuidad académica manifiestan las tensiones entre el imperativo de democratización del conocimiento en la educación superior y las condiciones de desigualdad social en las que se busca concretar. Las distintas posiciones entran certezas y sospechas sobre la enseñanza presencial y virtual, condiciones desiguales de trabajo y estudio, posibilidades pedagógicas disímiles según las pertenencias disciplinares y un conjunto de supuestos acerca de lo que la universidad es y debe ser como institución, como espacio de socialización, trabajo y formación.

En el presente artículo se analiza el proceso de virtualización de la enseñanza universitaria en contexto de emergencia sanitaria en un ámbito institucional específico privilegiando la perspectiva de un actor en particular. Nos centraremos en el caso de la Universidad Nacional del Sur (UNS, Argentina) y recuperaremos los puntos de vista de docentes de distintas unidades académicas, recogidos a través de la implementación de una encuesta y entrevistas semi-estructuradas realizadas durante el período mayo-agosto de 2020 en el marco de una investigación más amplia¹.

El texto se organiza en 5 apartados. En una primera parte, se presenta una breve revisión de la literatura sobre el trabajo docente universitario y la perspectiva teórica asumida en el estudio. En una segunda parte, se realiza una descripción del caso en estudio y caracterización de su plantel docente. En una tercera parte, se justifican las decisiones metodológicas que guiaron el estudio y se presentan las herramientas e instrumentos de recolección y análisis de datos. En el cuarto apartado, se exponen los resultados referidos a la virtualización forzada del trabajo docente universitario, desde la perspectiva de las/os propias/os docentes. Por último, en el quinto apartado, se presentan las reflexiones finales surgidas del análisis.

Antecedentes de la temática y perspectivas teóricas abordadas para el estudio

La universidad como institución comenzó a ser objeto de estudio a nivel internacional hace más de medio siglo y paralelamente empezó a cobrar relevancia el análisis de la profesión académica (Clark, 1983; Becher, 1989; Bourdieu, 1984; Boyer, Altbach y Whitelaw, 1994). En América Latina, el carácter complejo, diversificado y multifuncional de los sistemas nacionales de educación superior (Brunner, 1985) y las diferentes culturas disciplinarias y organizacionales (Krotsch, 2001) impide hablar de la universidad latinoamericana como homogénea y uniforme, así como de una profesión académica en singular. El reconocimiento de distintos perfiles o modos de ejercicio de la profesión académica (Fernández Lamarra y Marquina, 2012; Galaz Fontes y Gil Anton, 2009; Pérez Centeno, 2017) ha permitido identificar la heterogeneidad de este grupo ocupacional.

En Argentina, la constitución del campo de estudios sobre lo que la literatura internacional denomina ‘profesión académica’, encuentra sus antecedentes en la década de 1990 en el marco de la configuración de la universidad como objeto de investigación. Por un lado, de la mano de investigaciones sobre la implementación de políticas públicas que afectaron la organización universitaria y las prácticas de los académicos. Por otro lado, en el marco de un conjunto de investigaciones enfocadas en las prácticas de enseñanza en la universidad. Ambas líneas de indagación supusieron una importante mutación de los estudios sobre la educación superior desde un punto de vista histórico y normativo hacia investigaciones centradas en la dimensión organizacional y la vida interna de las universidades (Walker, 2021).

Durante la primera década del 2000, se realizaron los primeros estudios de alcance nacional sobre los rasgos estructurales de la profesión académica como categoría ocupacional (García de Fanelli, 2009). Un significativo aporte para el análisis de la profesión académica en las universidades argentinas fue el realizado en el marco del estudio ‘Changing Academic Profession’ (CAP) en 2008. Un conjunto de investigaciones derivadas de este estudio han puesto en evidencia la heterogeneidad y expansión no planificada de la profesión académica en nuestro país, la baja proporción de cargos docentes con dedicaciones exclusivas (Marquina y Fernández Lamarra, 2008) así como la presencia de apenas un 20% de doctores en las universidades, porcentaje distante del promedio mundial en el que la titulación de posgrado constituye una condición (Marquina, 2013). Otro rasgo distintivo es la inexistencia de la figura de ‘tenure’ o estabilidad en el cargo debido al histórico mecanismo de concurso abierto, público de antecedentes y oposición y la periodicidad de cátedra (Fernández

¹ El análisis que aquí se presenta es parte del trabajo de investigación financiado por la Secretaría General de Ciencia y Tecnología (SGCyT) de la Universidad Nacional del Sur (UNS). Por un lado, a través de una Beca de Iniciación a la Investigación que permitió desarrollar el estudio titulado “Regulaciones, experiencias y sentidos del Trabajo Docente Universitario: el caso de la Universidad Nacional del Sur”. Por el otro, el financiamiento al Proyecto Grupal de Investigación (PGI) “Universidad, formación y trabajo docente: condiciones, regulaciones y prácticas” (Código: 24/ZI58).

Lamarra y Pérez Centeno, 2011). Situación que busca ser revertida con la aprobación en el año 2015 del primer Convenio Colectivo de Trabajo (CCT) para el sector docente universitario. Desde 2017, el Proyecto internacional ‘Academic Profession in the knowledge-based society’ (APIKS) busca dar continuidad al Proyecto CAP, ampliando su alcance al incluir universidades privadas y focalizando en temas como la profesión académica ‘no estructurada’ en el nivel de posgrado y la educación a distancia, trayectorias académicas, cambios generacionales, aspectos estructurales y regulatorios de la profesión (Marquina y Pérez Centeno, 2019).

A partir de la década de 2010, comenzaron a cobrar centralidad en el campo de estudios de la educación superior en nuestro país investigaciones enfocadas en la dimensión subjetiva de las experiencias de trabajo docente en la universidad. Este giro epistemológico hacia los sujetos y la vida cotidiana tuvo lugar primero en estudios sobre los estudiantes, en un pasaje de perspectivas centradas en el análisis estadístico de trayectorias o la composición social del estudiantado hacia la comprensión de lo que los estudiantes viven, sienten y piensan en su paso por la universidad. En este sentido, estudios sobre la experiencia estudiantil (Carli, 2006; 2008; Blanco y Pierella, 2009) han abierto el camino para una mirada fértil y necesaria, aunque aún incipiente, sobre la experiencia docente. Carli (2016) encuentra en las biografías académicas de profesoras los esfuerzos por la multiplicación de tareas que se agregan a las responsabilidades del ámbito doméstico, las dificultades en los ascensos en los concursos docentes en algunos casos y las inquietudes vinculadas con el reconocimiento y la visibilidad pública.

De esta manera, comienzan a desplegarse dos líneas de indagación que en sus múltiples articulaciones, han dado lugar a estudios situados en contextos institucionales específicos que permiten comprender las formas de ejercer, sentir y pensar el trabajo docente en la universidad. Una de ellas, sustentada en paradigmas interpretativos, propone formas de abordajes de la docencia universitaria ‘desde’ y ‘con’ los docentes más que ‘sobre’ ellos. Las historias de vida y las distintas vertientes del método biográfico-narrativo (Bertaux, 2005) constituyen una valiosa herramienta en este cambio de perspectiva. La otra línea de indagación, enraizada en la teoría crítica, recupera la categoría de trabajo para pensar en los procesos, condiciones y formas de organización de la actividad docente en la universidad entendida como ámbito laboral en estrecha vinculación con las transformaciones que acontecen en el mundo del trabajo en general (Gill, 2015). De esta manera, se intenta visibilizar la reducción de la distancia entre el trabajo académico y no académico (Musselin, 2007).

Desde estas lentes conceptuales, es posible afirmar que en las últimas décadas los sistemas de educación superior a nivel mundial se encuentran atravesados por tendencias globales que promueven la estratificación, diferenciación, fragmentación y desvinculación del colectivo docente; el desarrollo de carreras nómades, la autogestión de las carreras, la incertidumbre e inestabilidad de los trabajos *part time* y temporarios, estrategias adaptativas ante criterios productivistas de evaluación, prácticas competitivas por los escasos recursos, el aumento del teletrabajo y las formas virtuales de vinculación (Walker, 2020). Con respecto a esto último, si bien la situación de emergencia sanitaria por COVID-19 durante el año 2020 intensificó significativamente el uso de TIC, la literatura sobre el tema advierte que hace ya bastante tiempo que la virtualización de las actividades académicas viene provocando cambios cualitativos en los procesos y condiciones de trabajo y en los modos de comunicación entre docentes (Castillo y Moré, 2018; Gill, 2015; 2018).

En esta perspectiva se inscribe el presente artículo, en el cual se asume que la recuperación de la categoría de trabajo y la atención a la dimensión subjetiva y experiencial del trabajo docente en la universidad supone un viraje que puede interpretarse como una vuelta - desde otras lentes conceptuales- a la invitación realizada por las aproximaciones de la década de 1990 de centrar la mirada en las prácticas y en lo que acontece en lo cotidiano del quehacer docente. La categoría de trabajo permite dar cuenta de la experiencia cotidiana de docentes diferencialmente posicionados en el espacio universitario, atendiendo a la dimensión prescripta y efectiva y a las condiciones materiales y simbólicas. Entendida en su dimensión antropológica, permite reconocer la centralidad de la actividad docente como experiencia subjetivante y como articulador social (Castel, 2015; Dejours, 2015).

Como se anticipó en la introducción, este artículo analiza el proceso de virtualización de la enseñanza universitaria en contexto de emergencia sanitaria en un ámbito institucional específico: la Universidad

Nacional del Sur (UNS, Argentina).

Presentación del caso estudiado: la Universidad Nacional del Sur

La UNS encuentra sus orígenes en el “Instituto Tecnológico del Sur”, creado en octubre de 1946 bajo dependencia de la Universidad Nacional de La Plata con el propósito de brindar formación profesional de nivel superior para la naciente industria de la zona aledaña. Fundada como universidad el 5 de enero de 1956, la UNS organizó su estructura académica según el modelo departamental norteamericano el cual se diferencia del modelo clásico de cátedras y facultades, propio de las universidades europeas. El sistema departamental “se caracteriza por disponer del monopolio sobre las tareas de docencia, investigación y extensión de un campo particular del conocimiento” (Toribio, 1999: 18). En este modelo se destaca la flexibilidad en el uso del personal académico, el conocimiento dividido en diferentes áreas (por departamentos), la descentralización del poder en la institución y la posibilidad de unificar estudiantes de diferentes carreras en un mismo curso (Follari, 1980). Tiene una estructura administrativa menor que permite flexibilidad y transversalidad en el conocimiento, “brindando de esta manera una mayor cohesión a la estructura universitaria y tendiendo a lograr economía de esfuerzos y de medios materiales” (Estatuto UNS, 1996, Art. 5).

Actualmente, la UNS cuenta con diecisiete² Departamentos de diferentes áreas del conocimiento. La oferta académica que brinda tiene un notorio carácter científico-tecnológico, propio de su origen, ya que predominan las disciplinas de Ciencias Exactas y Naturales por sobre las de Humanidades y Ciencias Sociales.

En referencia a la cantidad de estudiantes que concurren a dicha universidad, según datos de los Anuarios Institucionales, son 23.901 en carreras de grado, 2.696 en pregrado y 1.724 en posgrado. La mayoría de las/os estudiantes de grado provienen de la región, siendo un 84% de la provincia de Buenos Aires, un 9,4% de Río Negro y un 3% de La Pampa.

Con respecto al plantel docente, según datos del Anuario UNS 2019, la institución cuenta con un total de 2.922 cargos docentes. Tal como se manifiesta en el Cuadro N° 1, la mayor proporción de cargos docentes corresponde a dedicación simple (67%), concentrándose este tipo de dedicación en la categoría más baja del escalafón correspondiente a Ayudantes de Docencia A, reproduciendo la estructura piramidal que se observa en la mayoría de las universidades argentinas. Mientras que las dedicaciones exclusivas representan el 21,5% superando la media nacional.

Cuadro N° 1: Cargos Docentes en la UNS clasificados según Categoría y Dedicación.

| | Exclusiva | Semi Exclusiva | Simple | Total | |
|----------------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|-------------|-------------|
| Profesor Titular | 82 | 6 | 19 | 107 | 953 |
| Profesor Asociado | 95 | 19 | 36 | 150 | |
| Profesor Adjunto | 241 | 123 | 332 | 696 | |
| JTP/Asistente de Docencia | 161 | 97 | 392 | 650 | 1969 |
| Ayudante A | 49 | 88 | 1182 | 1319 | |
| | 628 (21,5%) | 333 (11,5%) | 1.964 (67%) | 2922 | |

*Elaboración propia a partir de datos del Anuario UNS 2019.

² Agronomía, Biología, Bioquímica y Farmacia, Ciencias de la Administración, Ciencias de la Salud, Ciencias e Ingeniería de la Computación, Derecho, Economía, Física, Geografía y Turismo, Geología, Humanidades, Ingeniería, Ingeniería Eléctrica y de Computadoras, Ingeniería Química, Matemática, Química y el recientemente creado (2020) Departamento de Ciencias de la Educación.

Otro aspecto a destacar dentro de la caracterización del colectivo docente es el nivel académico alcanzado por las/os mismas/os. Según datos del Anuario UNS, del total de docentes de la institución un 48,43% tiene título de posgrado, de los cuales la mayoría corresponde a Doctorado. Distinguiendo por Departamentos, los que tienen mayor proporción de docentes con título de Doctorado corresponden a Biología, Química y Farmacia (63,01%), Ingeniería Química (61,39%), Física (61,04%) y Química (60,61%). Del conjunto de docentes de la UNS, el 27,7% posee título de doctorado, porcentaje que la convierte en la institución con mayor proporción de docentes con doctorado según datos del Anuario de la SPU 2018. A su vez, esta cifra sobrepasa del escenario nacional en el que la media de docentes universitarios con doctorado es del 12% (Anuario SPU, 2018).

En el año 2020, en el marco de las medidas de emergencia sanitaria establecidas el 20 marzo de 2020 por el gobierno nacional, la UNS decidió postergar el inicio del primer cuatrimestre inicialmente definido para el 25 de marzo. Así, las actividades de enseñanza de grado iniciaron el 13 de abril de manera virtual. Esto llevó a que la mayoría de los docentes experimenten una “virtualización forzada” de su trabajo docente, modificándose drásticamente sus condiciones de trabajo.

La UNS, a pesar de no contar con tradición en la enseñanza mediada por tecnologías de la información y la comunicación, contaba con la reciente validación del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) por parte de la CONEAU, y se encaminaba a consolidar la ya creada Dirección de Educación a Distancia (DEaD). Es así que, una de las primeras medidas adoptadas por la institución consistió en la organización de los cursados no presenciales y la gestión de recursos vinculados con las TIC's (Gambon, 2020).

La institución se organizó sobre la base de la Comisión Asesora de Educación a Distancia (CAED), un actor muy importante de su SIED, con funciones de asesoramiento pedagógico, tecnológico y de gestión tanto a estudiantes como a docentes. Se difundieron una serie de documentos orientativos y se promovió la modalidad asincrónica para el dictado de los cursos, en este caso, la plataforma institucional Moodle-UNS cobró especial relevancia (Gambon, 2020).

Desde un principio, se realizaron encuestas masivas a estudiantes para lograr un primer relevamiento de las herramientas necesarias para enfrentar dicha situación, buscando garantizar la continuidad del proceso educativo. El 86% de los estudiantes manifestó tener acceso a recursos de conectividad, internet y dispositivos. En el caso de las/os docentes, también hubo consultas generalizadas y a partir de estas la CAED organizó jornadas institucionales sobre aspectos de la enseñanza y la evaluación en la virtualidad, e incluso algunos Departamentos realizaron Talleres específicos a pedido de las/os docentes.

Consideraciones metodológicas

El análisis que se presenta forma parte de un trabajo de investigación más amplio que buscó indagar las condiciones, regulaciones y sentidos del trabajo docente en la universidad. Se trató de un estudio de caso (Stake, 1999) desarrollado durante el año 2020, cuyo diseño metodológico asumió un enfoque mixto. En un primer momento se realizaron entrevistas exploratorias a 21 docentes de distintas unidades académicas de la UNS: Departamento de Economía, Departamento de Humanidades, Departamento de Ciencias de la Salud y Departamento de Agronomía. Los Departamentos fueron seleccionados según el área disciplinar y los perfiles de egresado al que aspiran sus ofertas curriculares con la intención de lograr una primera aproximación a los aspectos particulares y comunes del trabajo docente. En cuanto a las/os docentes entrevistadas/os, la construcción de la muestra se definió a partir de criterios como las categorías y dedicaciones y el momento de la trayectoria académica como se observa en el Cuadro N° 2.

Cuadro N° 2: Descripción Entrevistadas/os.

| Departamento | Docentes entrevistadas/ os | Categoría, dedicación, antigüedad en la docencia universitaria y género. | N° de entrevista |
|-----------------------------|----------------------------|--|------------------|
| Agronomía | 5 | -Profesor Asociado; dedicación exclusiva; 13 años de antigüedad. Hombre. | 9 |
| | | -Profesor Asociado; dedicación exclusiva; 25 años de antigüedad. Hombre. | 12 |
| | | -Profesor Adjunto; dedicación exclusiva; 22 años de antigüedad. Hombre. | 5 |
| | | -Ayudante A; dedicación semiexclusiva; 2 años de antigüedad. Hombre. | 6 |
| | | -Ayudante B; dedicación simple; 5 años de antigüedad. Mujer. | 7 |
| Ciencias de la Salud | 5 | -Profesor Adjunto; dedicación simple y semiexclusiva; 11 años de antigüedad. Mujer. | 13 |
| | | -Profesor Adjunto; dedicación semiexclusiva; 7 años de antigüedad. Mujer. | 16 |
| | | -Asistente de docencia/JTP; dedicación simple; 2 años de antigüedad. Mujer. | 14 |
| | | -Ayudante A; dedicación simple; 2 años de antigüedad. Hombre. | 10 |
| | | -Ayudante A; dedicación simple; 9 años de antigüedad. Hombre. | 15 |
| Economía | 6 | -Profesor Titular; dedicación exclusiva; 34 años de antigüedad. Mujer. | 3 |
| | | -Profesor Adjunto; dedicación exclusiva; 26 años de antigüedad. Mujer. | 2 |
| | | -Profesor Adjunto; dedicación simple; 18 años de antigüedad. Mujer. | 8 |
| | | -Asistente de docencia/JTP; dedicación simple; 8 años de antigüedad. Hombre. | 1 |
| | | -Asistente de docencia/JTP; dedicación exclusiva; 24 años de antigüedad. Mujer. | 4 |
| | | -Asistente de docencia/JTP y Ayudante A; dedicación simple y semiexclusiva; 10 años de antigüedad. Mujer | 11 |
| Humanidades | 5 | -Profesor Adjunto; dedicación exclusiva; 24 años de antigüedad. Mujer. | 21 |
| | | -Profesor Adjunto; dedicación exclusiva; 16 años de antigüedad. Mujer. | 20 |
| | | -Profesor Adjunto; dedicación simple y semiexclusiva; 14 años de antigüedad. Mujer. | 19 |
| | | -Asistente de docencia/JTP; dedicación exclusiva; 4 años de antigüedad. Mujer. | 17 |
| | | -Ayudante A; dedicación semiexclusiva; 5 años de antigüedad. Hombre. | 18 |
| Total | 21 | | |

Las entrevistas abordaron las siguientes dimensiones: experiencias en el ingreso, la permanencia y la promoción en la carrera académica, condiciones de trabajo en la universidad, regulaciones que atraviesan las prácticas docentes, sentidos atribuidos al trabajo docente y los cambios provocados por la virtualización en tiempos de pandemia. Como se dijo, en este artículo se recogen cuestiones vinculadas con esta última dimensión.

Cabe señalar que las entrevistas se efectuaron entre los meses de mayo y julio del año 2020 por lo que, en virtud del contexto de pandemia, se implementaron a través de diversas plataformas como Zoom, Google Meet, videollamadas y audios de WhatsApp.

En una segunda instancia, aunque paralela al desarrollo de las entrevistas, se diseñó una encuesta por medio de un formulario de Google, que contempló las siguientes dimensiones: información general y posición actual en el sistema universitario (género autopercebido, antigüedad en la docencia universitaria, departamento de pertenencia, situación laboral, cargos y dedicaciones en la UNS); desarrollo de las funciones institucionales (ejercicio de actividades de docencia, investigación y extensión; participación en tareas de gestión, reconocimiento y valoración de las distintas actividades), condiciones y formas de organización del trabajo docente (tipo y ubicación de las asignaturas en las que se desempeña, estructura de equipos docentes, ratio docente-estudiantes) y virtualización de las tareas de enseñanza.

La sección de la encuesta referida a la virtualización de la enseñanza comprendió preguntas cerradas y una abierta a través de las cuales se indagó sobre la disponibilidad de recursos electrónicos y conectividad para llevar adelante el teletrabajo docente, los aspectos de la enseñanza que presentaron más dificultades en su adecuación a la modalidad virtual, los cambios en los tiempos de la jornada laboral y su relación con las tareas de cuidado en el hogar y con el tiempo de ocio y descanso, así como la aparición o intensificación de síntomas y malestares psico-físicos.

La encuesta fue validada en su contenido por pares especialistas en el campo de estudios de la educación superior y se realizó una prueba piloto con docentes de la UNS que permitió probar la fiabilidad de la encuesta.

Una vez validada, se difundió primeramente a través de la Secretaría General Académica (SGA) de la universidad y luego por cada una de las secretarías académicas de los departamentos para generar un comunicado más extensivo.

La encuesta fue completada por 521 docentes de las distintas unidades académicas de la UNS entre los meses de junio y agosto de 2020 (ver Cuadro N° 3). La muestra representa el 20% de un total de 2700 docentes de la UNS que ocupan 2922 cargos según los últimos datos disponibles.

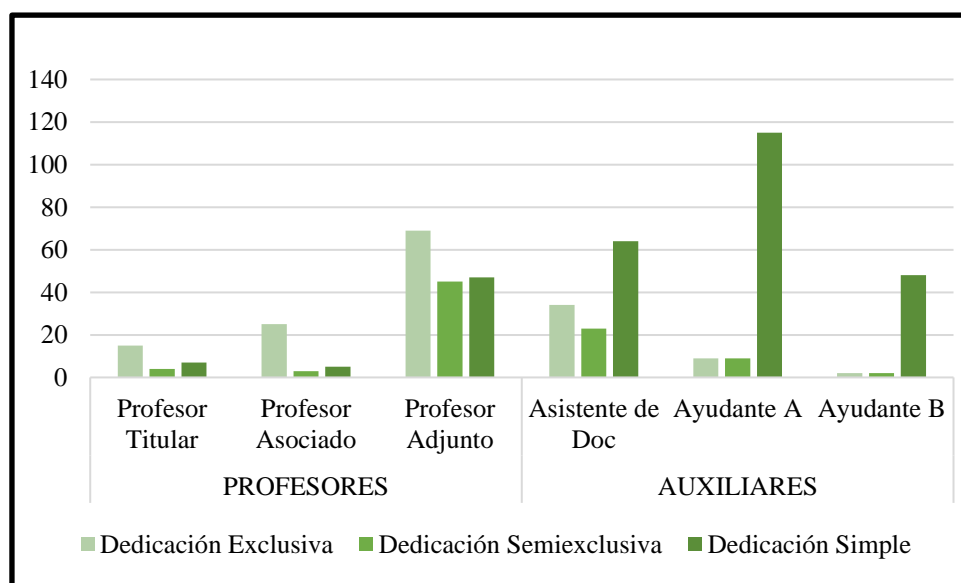
Cuadro N° 3: Muestra de Encuestadas/os.

| Departamento | Docentes encuestadas/os |
|---|-------------------------|
| Agronomía | 21 |
| Biología, Bioquímica y Farmacia | 76 |
| Ciencias de la Administración | 23 |
| Ciencias de la Salud | 49 |
| Ciencias e Ingeniería de la Computación | 28 |
| Derecho | 6 |
| Economía | 26 |
| Física | 30 |
| Geografía y Turismo | 25 |

| | |
|--|-----------------|
| Geología | 18 |
| Humanidades | 51 |
| Escuela Normal Superior | 17 |
| Ingeniería Eléctrica y de Computadoras | 33 |
| Ingeniería | 42 |
| Ingeniería Química | 31 |
| Matemática | 36 |
| Química | 35 |
| Total | 521/2700 |

En cuanto a la descripción de la muestra de docentes encuestadas/os, cabe señalar que un 42,22% de las/os encuestadas/os pertenece a la categoría de Profesor y un 58,73% a la categoría de Auxiliar. Un 54,37% tiene dedicación simple, un 29,27% dedicación exclusiva y un 16,34% dedicación semi-exclusiva (ver Figura N° 1).

Figura N° 1: Categorías y dedicaciones de las/os docentes encuestadas/os.



*Elaboración propia a partir de datos de la encuesta a docentes UNS, 2020.

La mayoría de quienes respondieron la encuesta se identificaron con el género femenino (64%), seguido por el masculino (33%), algunos respondieron “otro” y otras/os prefirieron no responder. El 21,9% tiene menos de 5 años de antigüedad, el 20,3% entre 6 y 10 años, el 29,8% entre 11 y 20 años y el 28% cuenta con más de 20 años de antigüedad en la UNS.

Asimismo, el 58,7% de las/os encuestadas/os afirmaron trabajar por fuera de la UNS, de las/os cuales el 74,8% trabaja en espacios diferentes a la docencia, mientras que el 33,5% lo hace en otras instituciones educativas y/o niveles.

Gran parte de las/os docentes indicaron que tienen 1 solo cargo en la UNS (73,9%), seguido por quienes tienen 2 cargos (19,9%), siendo una menor proporción quienes tienen 3 cargos (4,8%) o más (1,4%). Entre quienes tienen un solo cargo en la universidad, el 49,8% tiene una dedicación simple y el 36,7% una dedicación exclusiva. La mayoría de las/os encuestadas/os se desempeña en dos asignaturas en un año académico.

El 74,5% de las/os docentes dicen hacer investigación y el 33,8% además tiene cargos en algún organismo científico (CONICET, CIC, INTA, etc.). Para muchas/os la investigación es la actividad que mayor tiempo le demanda (30,88%), incluso más que la docencia.

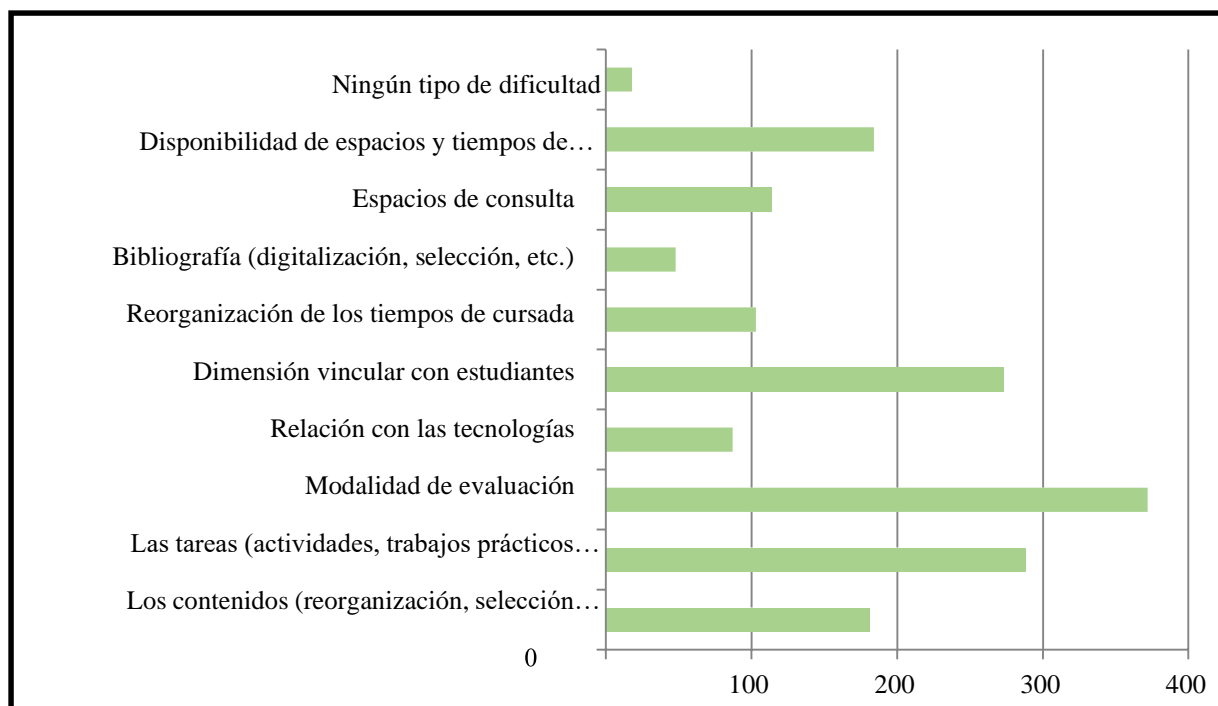
En cuanto al análisis de los datos, para el tratamiento de las entrevistas se llevó a cabo un proceso de codificación temática (Gibbs, 2007) con la asistencia del software Atlas.Ti. La codificación abierta y la contrastación de entrevistas permitió identificar aspectos recurrentes sobre la experiencia de la virtualización del trabajo que adquieren diferentes formas según su relación con otras variables (categoría y dedicación, área disciplinar, situación laboral, género y unidad académica de pertenencia). Para el análisis de las encuestas se utilizó el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) y se recurrió al Atlas.Ti para el análisis de la pregunta abierta. Los datos proporcionados por ambas fuentes fueron puestos en diálogo siguiendo los criterios de convergencia y complementariedad (Piovani, 2018). Así, la triangulación de datos y fuentes (Denzin, 1970) permitió focalizar en las siguientes categorías de análisis en relación con los cambios provocados por la virtualización de la enseñanza: condiciones laborales y de salud, dimensiones de tiempo y espacio, configuración de la enseñanza y dimensión vincular (relaciones entre docentes y estudiantes, en los equipos docentes y con la institución).

Resultados. Virtualización forzada y cambios en el trabajo docente universitario

En tiempos de COVID-19, el trabajo docente universitario asumió la forma de “teletrabajo”, las/os docentes desarrollaron sus tareas desde sus hogares con la mediación de las TIC. Esta modalidad no es nueva, ni en el mundo del trabajo en general ni en el trabajo universitario en particular, donde ya estaba presente en mayor o menor medida según las particulares situaciones. En las universidades encontramos distintos grados de teletrabajo -preexistentes a la pandemia- por distintas razones: trabajo colaborativo entre colegas de distintas instituciones y países, falta de espacios físicos en las instituciones, intensificación del trabajo y extensión de la jornada laboral que obligan a llevar a casa parte del trabajo, por mencionar algunas.

En la UNS, la decisión de iniciar el ciclo académico 2020 de manera virtual exigió a los equipos docentes adecuar sus propuestas de enseñanza a la nueva modalidad y al nuevo calendario. La incertidumbre provocada por el nuevo escenario buscó ser amortiguada a través de documentos y resoluciones emitidos por la CAED dependiente SGA que buscaron orientar las prácticas de los actores institucionales.

Según los datos de la encuesta, la “modalidad de evaluación” fue el aspecto de la enseñanza que mayores dificultades presentó a las/os docentes en su adecuación seguido por “las tareas” -haciendo referencia a las actividades, trabajos prácticos, etc.- la “dimensión vincular con estudiantes”. Fueron muy pocos quienes manifestaron no experimentar algún tipo de dificultad (ver Figura N° 2).

Figura N° 2: Aspectos de la enseñanza que le presentaron mayores dificultades

*Elaboración propia a partir de datos de la encuesta a docentes UNS, 2020.

Con respecto a la evaluación, el Rectorado -a fines de marzo- emitió una resolución institucional acorde al contexto sanitario (R-183/2020), habilitando la toma de exámenes parciales y finales no presenciales, de acuerdo a la modalidad que defina cada docente. Además de los materiales de la CAED, algunas unidades académicas decidieron realizar jornadas y talleres sobre la temática.

Según datos de la encuesta, en todos los Departamentos, alrededor del 60% indicó que la evaluación es el aspecto de la enseñanza que mayor dificultades presentó, a excepción del Departamento de Geología en el que la evaluación es señalada como la principal dificultad para el 100% de las/os encuestadas/os y el Departamento de Matemática en el que representa un 83%. Cabe destacar que la evaluación es considerada un aspecto problemático por el 11% de las/os docentes de la Escuela Normal Superior, escasa dificultad que puede comprenderse si se tiene en cuenta que las prácticas de evaluación forman parte de los objetos de estudio y de enseñanza de quienes trabajan como docentes en sus carreras de formación docente.

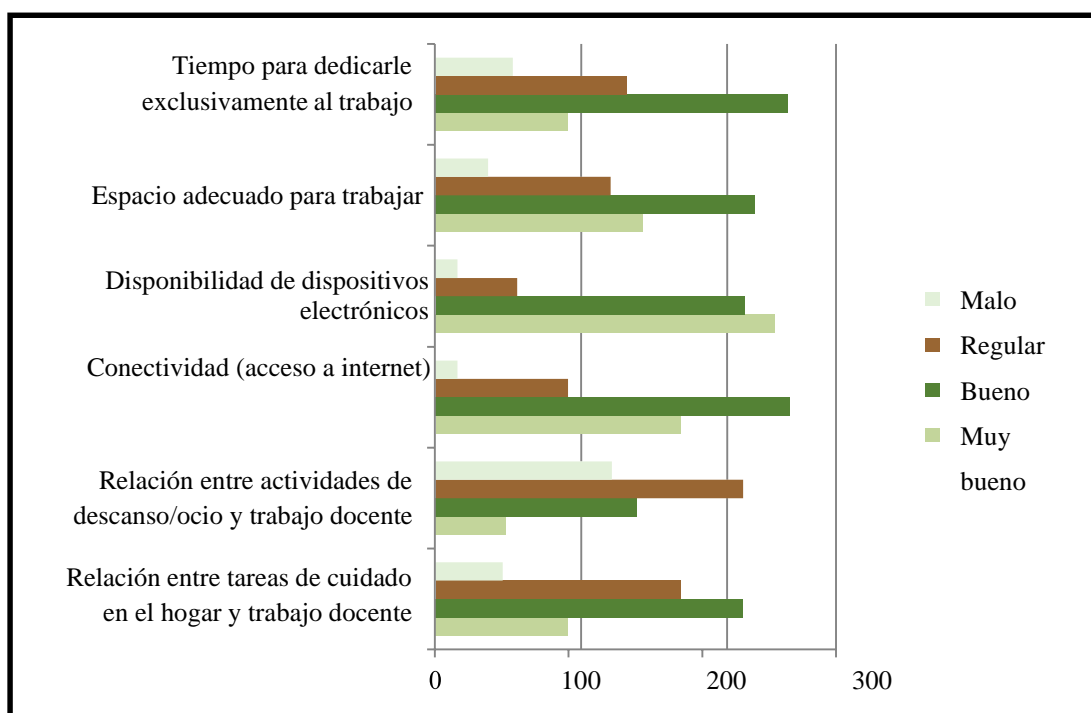
El lugar destacado que ocupa la evaluación entre los aspectos de la enseñanza que presentaron mayores dificultades en la enseñanza remota, puede entenderse si se tiene en cuenta el lugar que históricamente ha ocupado en los sistemas educativos, la función social que cumple y la multiplicidad de sentidos que aglutina. Cómo evaluar en el actual contexto conlleva las decisiones acerca de qué evaluar y para qué hacerlo: ¿evaluar productos o procesos?, ¿evaluar para controlar?, ¿evaluar para comprender?, ¿evaluar para acreditar?, ¿qué supuestos orientan nuestras prácticas de evaluación en la universidad? En un Taller sobre evaluación realizado en el Departamento de Economía -en el período próximo a los exámenes parciales- las principales preocupaciones esgrimidas por docentes fueron: “¿cómo evitar la copia?”, “¿cómo identificar el plagio?” Buscaban recomendaciones de programas o software para evitar esas prácticas “fraudulentas” lo cual evidencia supuestos vinculados a la evaluación como control y cierta desconfianza hacia las prácticas estudiantiles.

Como se viene planteando, en tiempos de COVID-19, la virtualización forzada del trabajo a raíz de la pandemia modificó las condiciones, formas de organización, tiempos, procesos y contenido del trabajo docente universitario.

Respecto a las modificaciones de las condiciones de trabajo, las/os docentes entrevistadas/os indicaron que la virtualidad profundizó cambios que ya venían experimentando como la demanda creciente de tareas y las dificultades para limitar la extensión de la jornada laboral. En las entrevistas afirmaron que el trabajo docente se volvió un “trabajo a demanda” y que pasó a estar “la uni en casa”, debiendo “estar disponible las 24 horas, sin corte ni límite alguno”. Esta dimensión temporal apareció con contundencia en las encuestas, en las que casi el 80% de las/os encuestados señaló que la modalidad de enseñanza virtual les demanda más tiempo. Además, la mayoría de quienes respondieron que les insume más tiempo, son docentes con dedicación simple.

La disponibilidad de dispositivos electrónicos y la conectividad no fueron señaladas como grandes obstáculos, tal como se observa en la siguiente figura.

Figura N° 3: ¿Cómo vivencia las siguientes condiciones de trabajo?



*Elaboración propia a partir de datos de la encuesta a docentes UNS, 2020

Como se desprende del análisis de las conversaciones con las/os docentes y los resultados de la encuesta, la virtualización forzada de la enseñanza está provocando una profundización del desdibujamiento de las fronteras entre el espacio laboral y el privado. Como manifestaron las/os entrevistadas/os, vida personal y trabajo están más unidos que nunca, hay una coexistencia de tiempos laborales y tareas de cuidado en el hogar, que afecta de manera diferencial a varones y mujeres. Se alteraron también las fronteras entre tiempo de trabajo y tiempo de ocio.

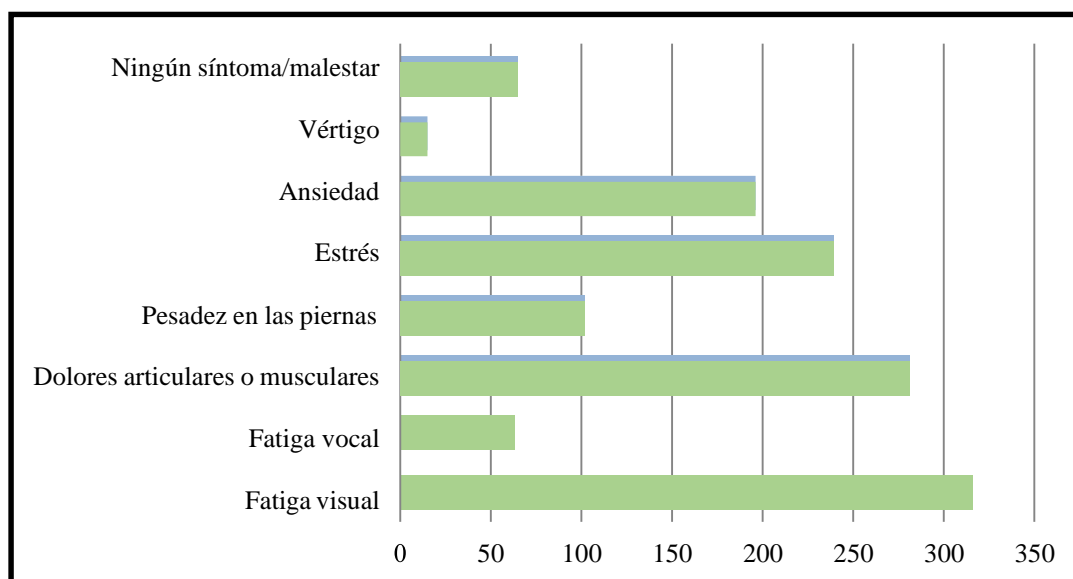
Al respecto, el 64% de las/os docentes encuestadas/os señaló que el aspecto más difícil de sobrellevar fue la relación entre las actividades de descanso u ocio y el trabajo docente (ver Figura N° 3). Esto coincide con otras encuestas realizadas a docentes de otras universidades nacionales -por iniciativa de las asociaciones gremiales o las propias instituciones- y de otros niveles educativos -como la implementada por CTERA o SUTEBA- en las que gran parte de las/os docentes señalan que no logran hacer un corte con su trabajo y desconectarse. Estos relevamientos sirvieron de sustento para los reclamos gremiales sobre las consecuencias del teletrabajo, la falta de fronteras de tiempo y espacio, etc.

Si se realiza una distinción según género, las mayores dificultades en la relación entre las actividades de descanso/ocio y el trabajo docente fueron manifestadas por docentes mujeres (70%). La misma tendencia se observa en cuanto a la relación entre tareas de cuidado en el hogar y trabajo docente, y el tiempo para dedicarle exclusivamente al trabajo docente.

Esta situación tampoco es novedosa y particular del contexto de pandemia. En la literatura sobre el tema se advierte sobre los condicionantes en el acceso y rendimiento en el sistema universitario de las trayectorias académicas de las mujeres vinculados con las tareas de cuidado en el hogar, actividades domésticas y atención de niñas/os, adolescentes y/o adultos/os mayores (Bonder, 1994; García-Valcarcel Muñoz-Repiso, Hernández Martín y Sánchez Gómez, 2004).

En este nuevo escenario laboral, las/os encuestadas/os manifestaron la intensificación de malestares como fatiga visual (61,2%), dolores articulares y musculares (54,5%), estrés (46,3%), ansiedad (38%), pesadez en las piernas (19,8%), fatiga vocal (12,2%), vértigo (3,1%), entre muchos otros (ver Figura N° 4). Apenas un 12,6% de las/os docentes expresa no haber padecido algún síntoma o malestar, de las/os cuales el 33,84% son mujeres y el 61,53% hombres; en su mayoría con dedicación simple (61,53%).

Figura N° 4: Síntomas y/o malestares intensificados por la virtualización del TD



*Elaboración propia a partir de datos de la encuesta a docentes UNS, 2020

Las entrevistas permitieron identificar las estrategias y los recursos propios que las/os docentes debieron desplegar para contrarrestar la aparición y/o intensificación de malestares. Como expresa una docente: “tuve que salir a comprar una silla porque al tercer día estaba totalmente contracturada, tuve que salir a comprarme una pelota para que mi espalda lo resistiera, tuve que... digo hay muchas cosas que tuve que hacer” (Docente Dpto. de Economía, 34 años de antigüedad, N°3). Tanto las condiciones laborales como los problemas de salud en las/os docentes de educación básica, son objeto de estudio desde hace años. Sin embargo, los estudios sobre salud y riesgos de trabajo de la docencia universitaria ocupan un lugar relegado y constituyen un área de vacancia que requiere ser estudiado.

Una cuestión que merece ser señalada es que a pesar de las dificultades experimentadas por las nuevas condiciones de trabajo impuestas por la virtualización forzada y sus repercusiones en la salud y la organización de la vida familiar/laboral, fueron muy pocos las/os docentes que solicitaron licencia por enfermedad o

imposibilidad para cumplir con el trabajo. Tal como informó un representante gremial, en el ámbito paritario de la UNS se acordó el derecho a solicitar dispensas, excepciones y postergación de dictado de contenidos por tareas de cuidado de menores y adultos, personas de riesgo o trabajadoras/es de la salud que se desempeñan como docentes, además de las licencias habituales por enfermedad. Sin embargo, las consultas al respecto fueron pocas lo cual puede adjudicarse al hecho de que “trabajar desde casa” posibilita “trabajar en cualquier condición” a diferencia de la modalidad presencial. Además, hay que tener presente rasgos históricos de la comunidad académica y las resistencias a autopercebirse en la condición de trabajadoras/es así como las lógicas y dinámicas del campo universitario que han abonado a una cultura académica productivista que requiere de la “auto-intensificación” y “auto-explotación” (Gill, 2015).

En cuanto a la dimensión vincular, la virtualización del trabajo docente conlleva importantes cambios en las relaciones con las/os estudiantes, las/os colegas y el conocimiento. En lo referido al vínculo con las/os estudiantes, el 52,7% de las/os docentes encuestadas/os señalan este aspecto como dificultoso en el contexto de virtualización forzada. En las entrevistas, especificaron que las dificultades residen en no lograr conocer a las/os estudiantes, incluso no ver sus rostros ya que en la mayoría de las clases las cámaras se mantienen apagadas; poder efectuar un seguimiento personalizado; relatan que en los encuentros sincrónicos hay menos participación, diálogo e intercambio. La cuestión del rostro y la dimensión corporal apareció como central. Como expresa este Ayudante de Humanidades (5 años de antigüedad, N° 18): “leer los rostros para un docente es clave, voy bien, no voy bien, en la cámara uno no lo puede hacer”. Y continúa: “no sabes cuándo cortar, en la clase vos sabés cuándo alguien quiere empezar a hablar, cuando alguien se levanta, los tiempos son distintos”.

Respecto de los vínculos con las/os colegas, las/os docentes valoran el intercambio en el equipo docente y la posibilidad de construir conocimiento en conjunto a partir del diseño, desarrollo y revisión de las propuestas académicas. En este sentido, destacan la forma de organización del trabajo docente por "equipo de cátedra" o "equipo docente por asignatura" característico de la institución universitaria. Se advierte aquí cómo la cátedra, como la forma de organización que históricamente ha adoptado el trabajo docente en la universidad, tensiona su estructura jerárquica con su dimensión colectiva. La dimensión colectiva del trabajo docente en la universidad presenta la potencialidad de operar como fuente de sostén académico y emocional.

En relación con los cambios en el vínculo con el conocimiento a enseñar, los resultados de la encuesta muestran que quienes manifiestan mayores dificultades de adecuación de los contenidos a la modalidad virtual son docentes de unidades académicas ligadas a áreas de las ciencias exactas y naturales que incluyen clases de laboratorio o trabajo de campo como prácticas nodales de la formación disciplinar (Departamento de Geología, Departamento de Biología, Bioquímica y Farmacia). En las entrevistas, esta cuestión emergió también en relación con las carreras de Medicina y Enfermería. Un docente señala: “el trabajo que teníamos que hacer nos cambió totalmente digamos, no tiene nada que ver andar caminando el terreno a juntarnos una vez por semana por el zoom” (Docente Dpto. Ciencias de la Salud, 2 años de antigüedad, N° 14). A esta complejidad se agrega la de enseñar en los primeros años de una carrera universitaria, práctica atravesada por la masividad y por el proceso de afiliación disciplinar e institucional que transitan las/os estudiantes ingresantes.

Para concluir, el análisis de las entrevistas y la pregunta abierta de la encuesta permitió identificar dos temas que resultan relevantes para las/os docentes. Por un lado, aquello que “añoran” y “extrañan” de su trabajo cotidiano en la universidad en tiempos pre-pandemia. Aparece aquí fuertemente la cuestión del debilitamiento de la dimensión material de la universidad como reguladora de los espacios y tiempos de trabajo y de la vida universitaria. El trabajo docente en el contexto de virtualización forzada se ve atravesado por el descentramiento del espacio de enseñanza de los confines del aula y a la expansión de los tiempos de trabajo más allá de los límites de la jornada laboral prescrita. Pero además, se encuentra exento de la dimensión relacional de co-presencia física, de presencialidad de los cuerpos que históricamente ha constituido un núcleo central de la formación y el trabajo docente en las universidades. Si se tiene en cuenta lo que manifestaron las/os entrevistados acerca de extrañar también las actividades culturales que ofrece la universidad, los espacios de participación política, los encuentros e intercambios en los pasillos, las bibliotecas y los mensajes en las paredes con los que se dialoga a diario al caminar la universidad, puede afirmarse que las/os docentes extrañan aquellas prácticas cotidianas que hacen tan rica la experiencia universitaria. Por otro lado, emergió de manera

recurrente en las entrevistas la cuestión del retorno a la presencialidad y las nuevas formas que adoptará la experiencia universitaria en la pospandemia. Este tema fue mencionado en general en términos de “desafíos” y más allá de las diversas perspectivas con las que cada docente se proyecta, para la mayoría la virtualización forzada implicó reflexionar y repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje teniendo presente los nuevos límites tempo-espaciales que imprimen las nuevas condiciones de trabajo y estudio. En este sentido, como sostiene Mazza (2020), esta situación “puede ser una oportunidad para analizar lo que hacíamos y renovar el sentido de lo que haremos a partir de ahora” (p. 9).

Reflexiones finales

A lo largo del artículo se propuso analizar el proceso de virtualización forzada de la enseñanza universitaria producto de la propagación mundial del Coronavirus SARS-CoV-2 en un caso particular, la UNS, durante el año 2020. Como se dijo, ante las medidas de emergencia sanitaria establecidas por el gobierno nacional (ASPO y DISPO), las TIC se presentaron como la principal alternativa para garantizar la continuidad pedagógico-académica. Es decir, en un contexto de pandemia se vivió una inesperada migración hacia la modalidad virtual que conllevó múltiples desafíos.

Ante esta situación, la UNS reformuló su calendario académico, elaboró documentos orientadores y resoluciones específicas para reorganizar las distintas actividades académicas y de gestión académico-administrativa. Estableció el desarrollo de las cursadas bajo la modalidad virtual privilegiando durante el primer cuatrimestre el carácter asincrónico con el apoyo de plataformas digitales como Moodle, Adobe Connect, Meet, Zoom, etc.

El análisis de la encuesta y las entrevistas a docentes de las distintas unidades académicas de la UNS, permitió identificar los principales cambios que provocó la nueva modalidad de enseñanza: relación docente-estudiante, vínculo con las/os pares, condiciones de trabajo, frontera de tiempo-espacio, intensificación del trabajo, reordenamiento de los tiempos hogar-trabajo, nuevas estrategias de enseñanza, aprendizaje de plataformas virtuales, entre otras. Además, esta coyuntura trajo aparejada una serie de consecuencias que no estaban previstas como es la agudización de problemas de salud que sufrió la casi totalidad del plantel docente.

Cabe señalar que muchas de las condiciones materiales y simbólicas de trabajo que señalaron las/os docentes no emergieron de un punto cero en la pandemia. Muchos aspectos del trabajo docente que venían siendo vulnerados se han profundizado bajo la nueva modalidad, como la intensificación de tareas y la distancia entre el trabajo prescripto y el efectivo. En el contexto de emergencia sanitaria, las/os docentes se vieron obligadas/os a tomar decisiones que suelen sobrepasar sus responsabilidades u obligaciones, priorizando la formación de las/os estudiantes, algunas/os en materias que requieren prácticas o salidas al campo, otras/os sin un equipo de cátedra que acompañe. Es decir, no solo tuvo que ver con la falta de experiencia y capacitación en educación a distancia si no con ciertas condiciones materiales y organizacionales que no estaban garantizadas. Teniendo en cuenta las limitaciones del presupuesto, puede decirse que el contexto de las universidades argentinas no era el mejor para afrontar semejante disrupción (Pedró, 2020).

Ante esta nueva realidad que alteró la vida universitaria y por ende, el trabajo que realizan las/os docentes, surgen algunos interrogantes: ¿qué nos deja la pandemia?, ¿qué prácticas se instalarán en las universidades y cuáles obedecen sólo a la excepción?, ¿qué actores participarán y qué pujas se configurarán en las dinámicas institucionales por la instalación o no de esas prácticas?, ¿qué cambios persistentes provoca la virtualización forzada en las prácticas de enseñanza, los grupos de investigación, las prácticas de extensión y las formas de gestión? Estas preguntas invitan a pensar en las dinámicas de cambio en las instituciones universitarias y el papel clave de las dimensiones temporal y espacial para su análisis.

Referencias bibliográficas

- Becher, T. (1989). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Inquiry and the Cultures of Disciplines*. SRHE/OUP.
- Bertaux, D. (2005) *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Bellaterra.
- Blanco, R. y Pierella, P. (2009). Experiencias estudiantiles en la universidad contemporánea. Notas acerca de modos de abordaje de los discursos sobre autoridad, sexualidad y afectividad. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6(6), 69-84.
- Bonder, G. (1994). Mujeres y Educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*. (6), 9-48.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Les Éditions de Minuit.
- Boyer, E., Altbach, P. y Whitelaw, M.J. (1994). *The Academic Profession. An International Perspective. A Special report*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Brunner, J. (1985). *Universidad y sociedad en América Latina: un esquema de interpretación*. UNESCO-CRESALC.
- Carli, S. (2006). La investigación en educación en Argentina. *Cuadernos de Educación*, 4(4), 11-21.
- Carli, S. (2008). Visiones sobre la Universidad pública en las narrativas estudiantiles. La experiencia universitaria entre la desacralización y la sensibilidad. *Revista IICE*, 26, 107-129.
- Carli, S. (2016). Deconstruir la profesión académica: tendencias globales y figuras históricas.
- Castel, R. (2015). *Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social*. Topia Editorial.
- Castillo, J. J. y Moré, P. (2018). Universidad precaria, universidad sin futuro [En liquidación]. *Sociología del Trabajo*, (92), 147-158.
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Dejours, C. (2015). *El sufrimiento en el trabajo*. Editorial Topía.
- Fernández Lamarra, N y Marquina, M. (2012). *El futuro de la profesión académica: desafíos para los países emergentes*. EDUNTREF.
- Fernández Lamarra, N. y Perez Centeno, C. (2011). Situación actual de la profesión académica universitaria en Argentina. En N. Mainero (Comp.) *Ensayos e investigaciones sobre la problemática universitaria*. Nueva Editorial Universitaria. UNSL.
- Follari, R. y Soms, E. (1980). Crítica al Modelo Teórico de la Departamentalización. En Alternativas Universitarias. Simposio llevado a cabo en UAM-Azacapozalco, México, D. F.
- Galaz Fontes, J. F. y Gil Antón, M (2009) La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2) 1- 31.
- Gambon, L. (2020). Educación virtual en tiempos de pandemia: la Universidad Nacional del Sur frente al desafío de la educación virtual. En P. Falcón (Comp.), *La universidad entre la crisis y la oportunidad*:

reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia (pp. 141-164). Eudeba; Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.

García de Fanelli, A. (2009). *Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales*. CEDES.

García-Valcarcel Muñoz-Repiso, A., Hernández Martín, A. y Sánchez Gómez, M. C. (2004). Igualdad de oportunidades en el dominio de la función docente universitaria: situaciones de hombres y mujeres en la universidad del siglo XXI. *Revista Educación y Pedagogía*. 16(40), 93-114.

Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.

Gill, R. (2015). Rompiendo el silencio. Las heridas ocultas de la universidad neoliberal. *Arxius de Ciències Socials*, (32), 45-58.

Gill, R. (2018). Beyond Individualism: The Psychosocial Life of the Neoliberal University. In: Marc Spooner & James McNinch (Ed.) *Dissident knowledge in higher education*. University of Regina Press, 193-216.

Krotsch, P. (2001). *Educación superior y reformas comparadas*. Universidad Nacional de Quilmes.

Marquina, M. y Pérez Centeno, C. (2019). La profesión académica universitaria: entre el desarrollo del conocimiento y las demandas sociales. *III Coloquio de Investigación Educativa en Argentina. Debates educativos sobre la desigualdad Miradas desde la Investigación*. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Marquina, M. (2013). ¿Hay una profesión académica argentina? Avances y reflexiones sobre un objeto en construcción. *Revista Pensamiento Universitario*, (15), 35-58.

Marquina, M. y Fernández Lamarra, N. (2008). La profesión académica en Argentina: Entre la pertenencia institucional y disciplinar. *V Jornadas de Sociología de la UNLP*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata, Argentina.

Mazza, D. (2020). *Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes*. CITEP-UBA.

Musselin, Ch. (2007). The transformation of academic work: fact and analysis. *Research & Occasional Paper Series: CSHE.4.7*.

Negro, M. y Gómez, J. (2021). Lo que la pandemia se llevó: 7 mitos sobre la educación universitaria argentina (artículo no publicado en proceso de edición).

Pedro, F. (2020). El impacto del COVID-19 en educación superior en América Latina y el Caribe. En P. Falcón (Comp.), *La universidad entre la crisis y la oportunidad: reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia* (pp. 29- 43). Eudeba, Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.

Pérez Centeno, C (2017). El estudio de la profesión académica universitaria en argentina. Estado de situación y perspectivas. *Integración y Conocimiento*, 2(7), 226-255.

Piovani, J. I. (2018). Triangulación y métodos mixtos. En A. Marradi, N. Archenti y J. I. Piovani, *Manual de metodología de las ciencias sociales*. Siglo Veintiuno.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Toribio, D. E. (1999). *La Evaluación de la Estructura Académica*. CONEAU. Una exploración de las

biografías académicas de profesoras universitarias. *Revista Propuesta Educativa*, (45), 81-90.

Walker, V. (2016) El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. *Perfiles Educativos*, 38(153), 105-119.

Walker, V. (2020). Notas sobre la experiencia universitaria en tiempos de pandemia: sentidos, relaciones y condiciones de trabajo y estudio. *Revista Argonautas*, 10(15), 16-30.

Walker, V. (2021). Contribuciones y debates sobre el trabajo docente universitario: una revisión de los estudios sobre el tema en Argentina. *Revista de Educación*, (22), 67-87.

Documentos:

UNESCO IESALC. (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. Caracas: UNESCO IESALC.

Universidad Nacional del Sur (1996). Estatuto de la Universidad Nacional del Sur. Texto ordenado. Res. AU-4/96.

Universidad Nacional del Sur (2019). Anuarios Estadísticos.

Secretaría de Políticas Universitarias (2018). Anuarios Estadísticos.

Fecha de presentación: 02/03/2021

Fecha de aprobación: 30/11/2021

SENSIBILIDAD, CONJUNCIÓN Y CONEXIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Sensitivity, conjunction and connection in teacher education

Federico Ayciriet, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.
fayciriet@gmail.com

Natalia Riccardi, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

Ayciriet, F. y Riccardi, N. (2021). Sensibilidad, conjunción y conexión en la formación docente. *RAES*, 13(23), pp. 210-220.

Resumen

En este artículo se comparten reflexiones de educadores y educadoras de Institutos de Formación Docente de la ciudad de Mar del Plata en torno a la digitalización de las propuestas de enseñanza como respuesta al cambio de escenario educativo que impuso el ASPO. Se propone un ejercicio analítico que se inscribe dentro de un proyecto marco sobre la construcción de las subjetividades docentes en los escenarios educativos contemporáneos. El principal objetivo de este trabajo es componer una polifonía de voces que permitan pensar la experiencia educativa en pandemia de un modo original, sensible y reflexivo. A lo largo del artículo se explicitan marcos teóricos que permiten mirar con perspectiva los relatos recuperados bajo la impronta de la investigación narrativa y que contribuyeron a generar categorías de análisis como sensibilidad, comunicación, temporalidades y presencialidades. Finalmente compartimos algunas reflexiones y nuevas preguntas para seguir pensando, imaginando y haciendo "las escuelas" que deseamos.

Palabras Clave: Formación docente/ Digitalidad/ Investigación Narrativa/ Sensibilidad/ Presencialidades/ Temporalidades.

Abstract

This article deals with responses to increased digitization in local Teacher-Training Programs in the recent pandemic scenario. It relates to an ongoing research project devoted to the study of the construction of teacher subjectivity in Higher Education in contemporary times. The main objective of the investigation hereby analyzed has been to compose a polyphonic account of this particular educational experience which allows for a sensitive, reflexive and original revision of teaching. Along the text some theoretical lines collaborate with such analysis and, under the scope of narrative research, a set of new categories are advanced, such as sensitivity, presences (in the plural), and odd temporalities.

Key words: Teacher Education/ Digitization/ Narrative Research/ Sensitivity/ Presences/ Temporalities

Un punto de partida

Luego de un año de trabajo educando en condiciones que no tenían precedentes, sumamos a nuestro haber vivencias y sentires que interpelan nuestra forma de pensar y hacer escuela¹. El ejercicio analítico que proponemos se generó en el marco del Proyecto de Investigación denominado “La construcción de subjetividades docentes en los Profesorados: narrativas y (otras) prácticas en la Universidad y los Institutos Superiores de Formación Docente de Mar del Plata”. Una propuesta que forma parte de la producción que realiza el Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Como parte de esta producción, el presente artículo procura desandar el camino y generar niveles de análisis sobre lo acontecido para pensar hacia adelante otras formas de encontrarnos haciendo escuela.

La pandemia puso en evidencia porosidades e inconsistencias que habitaban y habitan las lógicas que organizan diferentes campos, entre ellos el educativo. La modificación inesperada de hábitos arraigados expuso una deuda existente en torno a la necesidad de reflexionar sobre transformaciones económicas, sociales y culturales que han tenido lugar en los últimos años en relación con el desarrollo tecnológico y la digitalización.

Como en el cuento de Edgar Allan Poe, desde mucho antes del COVID19 la digitalidad latía con intensidad, delatando esa doble fuerza motriz instituyente compuesta por el mundo físico y el “ultramundo” de la virtualidad (Baricco, 2019). De manera más o menos evidente, esa doble condición de la realidad afectaba los procesos educativos y los sentires de los actores institucionales, en la medida que permeaba sus prácticas cotidianas, aún cuando esto no se asumiera.

Efectivamente, desde hace años asistimos a un proceso de mutación digital que incide en la percepción y proyección de nuestro entorno (Berardi, 2016). No se trata solamente de transformaciones contextuales, sino que implican cambios en nuestra experiencia vital. La digitalidad inauguró un tipo de vivencia que afecta nuestra condición sensible en la medida que incide en cómo nos pensamos, cómo nos vemos y cómo nos vinculamos con los otros y con el mundo.

Este proceso de transformación excede al campo educativo, pero lo interpela profundamente en la medida que supone el pasaje de una serie de concatenaciones que Berardi denomina “conjuntivas”, empáticas, vinculadas al encuentro, la co-presencia, la comprensión de los otros y de lo otro, a otras de tipo “conectivas”, codificadas externamente, estructuradas sintácticamente, regladas por agentes externos. Podríamos mencionar, a modo de ejemplo, cómo las plataformas educativas, las aulas virtuales, los entornos como Zoom, Meet o Jitsi, que permiten la concreción de encuentros sincrónicos, delimitan las posibilidades de encuentro y nos imponen condiciones que dejan acotados márgenes de maniobra (Wolton, 2007).

Sin duda, algunos cambios y transformaciones que operaron sobre la escuela en este tiempo signado por el COVID19 permitieron (y lo siguen haciendo) visibilizar su carácter precario, inestable y frágil. Sin embargo, esto que podría tener a priori una connotación negativa evidencia la centralidad de la escuela en los procesos socioeducativos y la importancia que tiene como institución garante del acceso público al conocimiento. En este sentido, la precariedad se asume como oportunidad para generar movimientos que abran nuevas posibilidades (Chiapello, 1997 citado por Dussel 2018) y nuevas preguntas.

Simons y Masschelein (2014) introducen en su libro *Defensa de la escuela* un concepto sobre el que nos preguntaremos recurrentemente a lo largo de este artículo, y que tiene que ver con la idea de que “el hacer de una escuela implica suspensión” (p. 33). Estos autores afirman que la suspensión se genera cuando los alumnos logran despojarse temporalmente de los roles y exigencias que asumen en otros contextos laborales, familiares, etc. En este sentido, la escuela permitiría producir un *tiempo libre* -libre en términos de “liberar” a los estudiantes de aquello que los condiciona y los etiqueta- permitiéndoles encontrarse consigo mismos y disponerse a aprender. Hay al menos dos factores que posibilitan esta suspensión: por un lado, el docente y sus concepciones sobre lo que significa aprender en tanto es quien se conecta con los estudiantes y los invita a

¹ Nos referimos a la Escuela como construcción simbólica y como Institución más allá del nivel educativo al que hacemos referencia.

encontrarse con el conocimiento y producirlo; por otra parte, la escuela edificio y en particular el aula, con su pizarrón, sus bancos, sus formas de organización, etc.

Esta pandemia despojó a la escuela de su edificio y nos encuentra preguntándonos por uno de sus sentidos más profundos ¿Cómo se hace escuela sin escuela-edificio? ¿Cómo se construye presencia sin presencialidad? ¿Cómo se habilita un espacio de enseñanza y aprendizaje cuando ese espacio de encuentro no es físico? ¿Cómo reponer ese *école*, ese “tiempo libre” en términos de Masschelein y Simons (2014) en donde el/la estudiante pueda ser simplemente un alumno, una alumna, dispuesto -predispuesto- a aprender? ¿Qué otras formas toma ese *école*, esa suspensión que supone un espacio-tiempo definido dedicado a ser simplemente -y nada menos que- estudiantes? ¿Cómo se transforman los vínculos entre quienes forman parte de la escuela?

Uno de los motores de esta búsqueda, sin duda, responde a la idea de que recuperar y reflexionar sobre lo que hemos vivido (y estamos viviendo aún) nos puede permitir imaginar otros procesos de formación docente. Se trata de procesos sobre los que nos venimos preguntando hace tiempo, pero que cobran especial relevancia en este momento. Entendemos que no es posible (ni deseable) que la “escuela del después” de la pandemia vuelva a la pedagogía de antes y que el desafío, ahora con aristas nuevas, sigue siendo garantizar el derecho universal a la educación con o sin COVID (Meirieu, 2020; Pineau, 2020).

Acercamiento al campo: interrogaciones sobre lo vivido

Nuestro punto de partida se vinculó con cuatro grandes temáticas o zonas de interés que sirvieron al equipo del GIESE para elaborar un guion de entrevista inicial. Estos ejes fueron: Pensar las adaptaciones y obstáculos que significó para la educación y las propuestas de enseñanza el pasaje a la virtualidad; los sentires de los docentes frente a estos cambios en las “reglas del juego” en un contexto de incertidumbre y de emergencia sanitaria; las representaciones, imaginarios y mentalidades sobre la educación en pandemia; y la incidencia que tuvo la pandemia en el trabajo docente.

Las y los docentes que participaron de las entrevistas que realizamos durante febrero del 2021 pertenecen a dos Institutos de Formación Docente de la ciudad de Mar del Plata. Uno de ellos cuenta con 8 Profesorados, tres sedes y tres turnos, en total 112 comisiones, con una matrícula que supera los 3 mil estudiantes. En el otro se dicta la carrera de Profesorado en Educación Primaria, cuenta con 6 comisiones en un solo turno y una matrícula levemente superior a los/as doscientos/as alumnos/as. Todas/os las/os docentes entrevistados pertenecen al primer Instituto y tres de ellos/as también al segundo.

Apostando a la construcción dialógica y a la potencialidad sinérgica que pueden tener las entrevistas grupales, generamos dos encuentros sucesivos en el que la/os docentes trabajaron sobre ejes temáticos específicos orientados a recuperar su experiencia de cursada en contexto de ASPO.

Los criterios de selección de los/as entrevistados/as se vincularon con a) el reconocimiento que tienen estos docentes como profesionales de la enseñanza, b) la perspectiva crítica y reflexiva con la que habitualmente abordan su labor, c) la factibilidad de la concreción de las entrevistas, y d) la predisposición de estos docentes para participar en entrevistas focales.

Consideramos que la singularidad de los relatos de docentes “formadores de formadores”, profesionales de la enseñanza que se desempeñan en instituciones educativas públicas y trabajan cotidianamente en la preparación de quienes en breve serán maestros y maestras, profesores y profesoras del sistema educativo, aporta a la discusión en la medida que ofrece configuraciones narrativas que permiten recuperar experiencias y resignificar lo vivido. Dice Sabino (2010) en este sentido que

Necesitamos narrar(-nos) nuestras prácticas. Parecería ser que en el acto de narrar el/la educador/a fuera descubriendo su propio yo-docente. Al narrar se hace experiencia de querer guardar en la memoria aquellas experiencias que entendemos importantes sostener en el tiempo (p. 42).

Asumiendo que el conocimiento tiene un carácter provisional, recursivo y nómada (Braidotti, 2015; Ramallo, 2019), partimos de preguntas sencillas que nos permitieron indagar algunos procesos subjetivos y de comunicación que se pusieron en marcha en contextos mediados digitalmente durante la pandemia. La propuesta en ese sentido fue invitar a docentes de institutos a contar sus historias, profundizar y ampliar narrativamente lo que significó educar durante el 2020 “como vivencia y como vida” (Domingo, 2016, p. 17).

Prismas y perspectivas: Pensando otras formas de hacer escuela en clave polifónica (y más allá de la pandemia)

El diálogo y la mixtura de voces de los docentes que fueron invitados a participar de las entrevistas grupales nos abrieron paso para reconocer perspectivas y posicionamientos en lo que terminó configurando un relato polifónico (Aguirre y Porta, 2019) de la experiencia. De hecho, los testimonios nos permitieron construir y delinear cuatro grandes dimensiones de análisis:

- Las configuraciones discursivas en torno a la idea de “presencia” y “presencialidad”;
- Los sentires que se ponen de manifiesto en los dichos que hacen referencia a aspectos emocionales, vinculares, corporales y sociales;
- Los procesos comunicativos mediados por entornos digitales;
- La reconfiguración del tiempo y espacio escolar.

Las voces que ponderamos y recuperamos a lo largo del artículo intersectan estos ejes y componen una polifonía que lejos de ser eurítmica, ofrece armonías, pero también distorsiones. En este sentido, los testimonios ofrecen perspectivas diversas que componen prismas cuya potencia radica en las singularidades, las coincidencias y distancias de lo vivido.

- *Sobre la presencia y la presencialidad*

¡Oh... el penoso recuerdo de las clases en las que yo no estaba presente! Cómo sentía que mis alumnos flotaban, aquellos días, tranquilamente a la deriva mientras yo intentaba reavivar mis fuerzas. Aquella sensación de perder la clase... No estoy, ellos no están, nos hemos largado. Sin embargo, la hora transcurre. Desempeño el papel de quien está dando una clase, ellos fingen que escuchan.

Pennac *Mal de Escuela* (2010)

El ciclo lectivo 2021 inició con un fuerte debate en torno al “regreso a las clases presenciales”. Esto es una consecuencia directa de un discurso vigente durante el primer año de pandemia, cuando se instaló y sostuvo la idea de que el pasaje a la virtualidad supuso una cursada “no presencial”.

Sin embargo, algunas de las preguntas que sobrevolaron la experiencia educativa en tiempos de ASPO fueron ¿Qué implica estar presente en el aula? ¿Se limita la presencia a compartir el mismo espacio físico? ¿Siempre que se comparte el espacio físico se está presente? ¿Qué tipo de presencia habilita coincidir en un encuentro sincrónico?

Dussel (2018) define, desde su perspectiva de precariedad y en el cruce con la noción de suspensión tomada de Maschellein y Simons (2014), qué es la escuela:

La escuela es un ensamblaje provisorio de prácticas, artefactos, personas y saberes que no se define solamente por las paredes o las formas de regulación estatales sino por las complejas interacciones en varias direcciones, entre ellas, las operaciones para ensamblarla (p. 5)

En este sentido, son esas interacciones y los esfuerzos por lograr ese ensamblaje lo que hace “ser escuela” o “formar parte de ella” y que hacen que trascienda la escuela como edificio para pensarla como un territorio común que nos encuentra.

Pero este cambio de perspectiva sobre lo que significa “hacer escuela” por fuera del edificio resultó arrollador: los docentes tomamos decisiones en acto mientras íbamos pensando qué significaba ese “hacer escuela” por fuera de las estructuras físicas y simbólicas que nos ordenaban. Esa transformación de la gramática escolar que aún resistimos en algunos casos (como la grilla horaria sin superposiciones para la inscripción de las materias, aunque la organización de las propuestas haya pasado a tener una lógica semanal-quincenal y la condición de asistencia haya perdido vigencia) nos habilitó otras puertas de entrada para pensar el significado de la presencialidad. Así es como lo expresa una de las entrevistadas:

El sistema escolarizante se rompió². Ayuda a pensar otros formatos escolares. No tiene que ver con la presencia, estar presente desde otros lugares. No alcanza con estar en el aula. Si me pongo a pensar en cuántos cara a cara no estaban en el aula aunque estuviera presente... eso se resignifica. Si yo venía pensando que obligar a alguien a estar presente en una clase no era lo importante, creo que ahora terminé de confirmarlo (LC)

En un texto pre-pandémico, Inés Dussel (2015) propone pensar que es posible compartir el espacio áulico sin que eso garantice que docentes y estudiantes "estén juntos". Ofrece como punto de comparación la experiencia de viajar en un transporte público e invita considerar que esa co-presencia en la que las personas se implican es una construcción y el resultado de una búsqueda.

Otra vez, las posiciones dicotómicas no alcanzan para explicar la complejidad de lo que sucede en el acto educativo. No nos preguntamos por la presencialidad como opuesto a la no presencialidad, o si nos encontramos en un espacio físico o virtual... la pregunta es por los modos en los que resulta posible construir distintas *presencialidades*. Cómo lograr que estudiantes y docentes se encuentren “presentes” para lograr ese *école* del que hablan Masschelein y Simons (2014). Y si queremos ponerlo en el contexto actual ¿cómo se construye y qué formas posibles ha adoptado ese *école* cuando se encuentra despojado de edificio escolar que lo contenga? DB lo describe así:

La virtualidad habilitó ciertos canales de una comunicación más fluida y de atención al estudiante de una manera más personalizada. Te permite dar devoluciones más significativas incluso sobre los propios trabajos prácticos. En la limitación temporal se complica. En cambio en la virtualidad hay una devolución con canales de comunicación que recuperan algo de la famosa calidad por lo menos en lo que refiere a la atención en relación con lo que la persona necesita. (DB)

En el sentido en el que lo comparte este colega, pareciera que los límites diluidos del espacio temporal propios de la virtualidad habilitaron la posibilidad de atender a la diversidad con devoluciones más personalizadas. También, no sin algunas resistencias, se habilitaron otros canales “no formales” de comunicación que permitieron un intercambio más fluido. Así lo expresa FC:

*Han habido muchas resistencias a dar el número de celular, pero en mi caso dije “bueno, me entrego” y en esta cuestión de la empatía y de acercarme lo más posible me propuse dar el número de *whatsapp* sabiendo que podía ser un caos de mensajes a cualquier hora, de invasión de la privacidad... pero no, lejos de eso, me permitió mantener otro canal de comunicación. Si habíamos hecho un Zoom y había quedado alguna duda o habíamos resuelto una actividad y había que profundizar en algo, venía el mensaje más privado. (FC)*

Un modo de generar presencia es el que encontró FC habilitando otros canales que eran rechazados en la pre-pandemia por temor a la invasión de la privacidad. Ese otro medio, disponible y al alcance de muchos/as por sus bajas restricciones respecto del acceso a la conectividad, permitió sostener una comunidad de aprendizaje por fuera de las plataformas.

- *Sobre los sentires*

Recomponer la experiencia educativa vivida en el primer año de pandemia es una oportunidad para re-construir un relato de lo acontecido. Porta y Yedaide (2017) nos invitan a considerar que resulta "indispensable inyectar vida a las narrativas de la clase, proponer su entramado con lo afectivo, lo sensorial inscripto en la memoria,

² La cursiva, en todos los casos, pertenece a los autores de este artículo y tiene como finalidad compartir el énfasis con el que la entrevistada expresó estas ideas.

lo íntimo y constitutivo de la subjetividad docente" (p. 297). Lo/as docentes participantes manifestaron de forma recurrente sentires y pensares que interpelaron el desarrollo de sus prácticas. En este sentido, resulta evidente que la dimensión emocional emerge como una de las tramas ineludibles a la hora de recomponer el lienzo que representa la experiencia de la enseñanza en pandemia.

Entre los sentires, los relatos ofrecen una primera línea interpretativa que oscila entre la experiencia vivida como oportunidad, o bien como resultado de condicionamientos subjetivos, estructurales, o bien de coyuntura:

A mí me costó medio año poder acomodarme. Era *un cachetazo atrás de otro*. La segunda mitad del año lo pude, entre comillas, disfrutar. Me daba la sensación en la primera parte del año que estaba experimentando. Si tengo que decir algo es que tenía un prejuicio respecto de la plataforma y la virtualidad. Siempre lo tuve ahí al costadito. (LC)

La figura retórica elegida por la docente para representar el impacto del cambio de condiciones de trabajo es contundente. La analogía da cuenta de una vivencia inicial signada por la recurrencia de una situación que, desde su sentir, violentó el desarrollo de la primera parte de su cursada. Por otra parte, el testimonio permite reconocer un punto de inflexión que hizo posible el pasaje de esa "incomodidad" inicial a una situación de "disfrute", producto de un corrimiento en la forma de asumir y aceptar el escenario en clave de oportunidad. Dice la misma entrevistada que

Un examen tomado en formatos distintos, *que puede ser desquiciante* si no está bien pensado, antes del 2020 era tecnológicamente viable, pero impensable... Los formatos existían, eran posibles desde la práctica, pero recién se pusieron en juego ahí. Esa es una gran potencia que todavía no decantó. (LC)

Sin duda, los márgenes y límites para pensar la relación entre lo deseable y lo posible implican una condición sensible, afectiva y afectante, a la vez que habilitan, aunque no necesariamente garantizan, horizontes de performatividad en la vida escolar. El testimonio de LC nos permite pensar que, en ocasiones, los procesos de cambio requieren de una sinergia en la que lo emocional tiene que estar en juego. Mucho antes de la pandemia las infraestructuras digitales brindaban oportunidades para potenciar las propuestas de enseñanza, pero fue en contextos de desestabilización y conmoción que se multiplicaron las estrategias para recomponer la clase.

Como correlato, conviene reconocer también las menciones recurrentes a la necesidad de reasumir el lugar de lo/as otro/as. Esto toma especial relevancia sobre todo cuando las dificultades para el sostenimiento del vínculo pedagógico y de los procesos de enseñanza y de aprendizaje se veían afectados por aspectos vinculados a la desigualdad social y/o económica:

El objetivo fue garantizar el sostenimiento de las trayectorias teniendo un lugar de *empatía con el otro*, con la otra e intentar *mantener esa cercanía* que parecía que se diluía en la virtualidad y en la no presencialidad. (LC)

Esa empatía a la que refiere el testimonio puede leerse como una manifestación de "dolor social" (Ramallo, et. al., 2019) por cuanto se asume el padecimiento de los otros en primera persona y se proyectan y diseñan prácticas en esta clave performativa que mencionamos antes. Por otra parte, la expresión intersecta lo que consideramos tres dimensiones de análisis centrales en el abordaje de la experiencia: cuando se habla de "mantener la cercanía" se juega una búsqueda --sensible-- en términos de deseo y necesidad (pedagógica), una demanda de presencia que se procura sostener, y el anhelo de una configuración espacio-temporal que haga posible ese vínculo pedagógico.

- *Sobre los procesos comunicativos*

En un texto clásico que propone pensar y problematizar las pugnas que tienen lugar en torno a los procesos comunicativos³ y sus posibles interpretaciones, Mario Kaplún (1985) afirma que siempre han coexistido dos

³ Pensamos los procesos comunicativos en la línea que proponen Vargas y Uranga (2010) entendiéndolos como "prácticas sociales atravesadas por experiencias de comunicación. Prácticas sociales factibles de ser reconocidas como espacios de comunicación entre sujetos en los que se verifican procesos de producción de sentido, creación y recreación de significados, generando relaciones en las que esos mismos sujetos se constituyen individual y colectivamente" (p. 85). Al respecto, ver Vargas, T., & Uranga, W. (2010). Gestión

grandes perspectivas acerca de lo que implica la idea de comunicación. Según este autor, una primera acepción propone pensar la comunicación como transmisión, como difusión. Esta ha sido el modo hegemónico de concebir lo comunicacional, sobre todo a partir del s. XX con la consolidación de los medios de alcance masivo, y supone una relación lineal, tendiente a la unidireccionalidad, entre las personas que participan de la interacción.

Un sentido distinto adquiere la idea de comunicación pensada como encuentro, como construcción de lo común. Supone que comunicar-*se* es poner algo en común con lo/as otro/as. Parte de la misma raíz etimológica que comunidad y comunión, y expresa que en toda situación de intercambio hay algo que se comparte activamente cuya dimensión afectante modifica-moviliza --en algún sentido posible-- a los sujetos involucrados. En este sentido, los de lo/as docentes participantes nos permiten reconocer qué concepciones sobre la comunicación atravesaron sus propuestas de enseñanza y qué los acomodó con sus estudiantes en contexto ASPO.

Un aspecto interesante a considerar respecto de las situaciones de comunicación se vincula con el modo en que la singularidad de las vivencias nos permite reconocer la potencia que habita en la diversidad de experiencias, muchas veces distintas y distantes. Uno de los docentes compartió la idea de que la virtualidad habilitó otros canales que hicieron posible una comunicación más fluida, una atención al estudiante más personalizada y respuestas más amplias y devoluciones más significativas. Esto modificó las prácticas profesionales de la profesora y generó un reposicionamiento sobre su concepción del ser docente. Puso esto en contraposición a la idea de que "en general se asocia la virtualidad a una comunicación más fría, porque falta la presencialidad" (DB). Desde una posición diferenciada, otra de las participantes dijo:

a mí me costó un montón. Yo para mayo (en las clases "presenciales") ya me sé los nombres y los apellidos de los 60 de primero, reconozco las caras, me acuerdo muy visualmente... y tener que reconocer a alguien por un ícono de perfil... Era un trabajo más mecánico. Siento que *se deshumanizó un poco la tarea*. (LC)

Esa "deshumanización" podría estar asociada a la imposibilidad de percibir al otro en esa comunicación no verbal cargada de sentido e identidad que, sin ir en detrimento del reconocimiento del valor de la palabra, va más allá de ella. Las mediaciones digitales demandan no sólo condiciones infraestructurales mínimas para que los procesos comunicativos tengan lugar, sino que implican también formas particulares de (re)componer y (re)asumir el propio lugar y el de lo/as otro/as. Las representaciones icónicas que se materializan en avatares y fotos de perfil suponen codificaciones y estímulos semióticos singulares que no pueden soslayarse a la hora de construir el vínculo pedagógico. Berardi (2016) plantea que asistimos a un cambio tecnocultural sin precedentes en el que la inserción de segmentos electrónicos en el universo orgánico de la comunicación se inscribe incluso en el cuerpo.

La conjunción es la apertura de los cuerpos a la comprensión de los signos y eventos, y su habilidad para formar rizomas orgánicos, es decir, concatenaciones concretas y carnales de pulsaciones vibratorias de fragmentos corporales con otras pulsaciones vibratorias de fragmentos corporales. Cuando la conexión reemplaza a la conjunción en el proceso de comunicación entre organismos vivos y conscientes, se produce una mutación en el campo de la sensibilidad, de la emoción y de lo afectivo (pp.32-33).

Parte del desafío que supuso el pasaje a la virtualidad radicó en la complejidad de recomponer el "estar ahí" para lo/as otro/as sin que esto demande, por un lado, una sobrecarga cognitiva y emocional y, por otro, un esfuerzo adicional para reasumir el lugar de los/las demás y garantizar una relación empática y genuina como la que podría tener lugar en la presencialidad. Usamos el verbo en potencial en tanto venimos problematizando esta cuestión de presencia-presencialidad desde el principio del apartado.

de procesos comunicacionales. Una estrategia de intervención. CICALEASE, Gabriela (coordinadora). Comunicación comunitaria. Apuntes para abordar las dimensiones de la construcción colectiva. Buenos Aires. La Crujía, 77-95.

Otro emergente se dio en torno a la búsqueda docente de diversificar las estrategias y dispositivos pedagógicos para que cada uno/a de lo/as estudiantes pueda hacerse de la propuesta. En ocasiones, las decisiones atendieron rasgos particulares de los espacios curriculares. Dice una de las entrevistadas que:

En el ateneo de campo de la práctica de cuarto año había que ajustar un montón de cosas y no había zoom que alcance, no había devolución que alcance. Entonces, eran *todos los canales habilitados*. Después la consecuencia de eso era abrir el mail y encontrarte con el mensaje privado, abrir la plataforma y encontrarte con otro mensaje, recibir el whatsapp, tener el zoom... pero bueno, a costa de lo que eso implica en términos de bombardeo de información. (FC)

Poder reunirse más allá de la clase y pensarse con otros parece que es algo que ellos también necesitan más allá de las clases. Además del tema de la diversificación de la enseñanza (hablamos siempre de que los aprendizajes no son homogéneos, pero pocas veces atendemos a que la enseñanza puede no ser homogénea...) habla entonces de habilitar canales, recursos, lenguajes diversos. (LC)

Estos dos testimonios nos permiten reconocer cómo lo comunicacional está atravesado por tres preguntas clave: cómo, cuándo y dónde. En esta línea es que nos propusimos pensar en qué medida y de qué manera estos interrogantes (o sus posibles respuestas) habitaban en los testimonios. Esta búsqueda dio lugar a una cuarta categoría de análisis vinculada con la noción de tiempo y espacio escolar.

- *Sobre la reconfiguración del tiempo y el espacio escolar*

Otra de las dimensiones de análisis que nos pareció pertinente considerar fue resultante de las menciones recurrentes que hicieron las/los docentes participantes a la idea del espacio y el tiempo de la cursada. Los procesos reflexivos implicados en sus testimonios evidenciaron que las/os entrevistadas/os percibieron cambios significativos en las condiciones temporales y espaciales que sirvieron de marco o atravesaron sus propuestas de enseñanza. Estas condiciones pueden leerse permeadas por, al menos, dos lógicas imbricadas. Por un lado, se percibieron como obstaculizadoras, en tanto esta reconfiguración alteró tanto modos de hacer como contenidos y requirió priorizar, seleccionar, abandonar, redefinir no solo lo que se quería enseñar sino también cómo hacerlo. Por otro lado, las condiciones también se advirtieron como oportunidad, en tanto esa reconfiguración habilitó un modo inédito de transitar esas -otras- propuestas de enseñanza.

Nos interesa señalar en este punto que la necesidad de revisar las concepciones en torno a la idea de tiempo y espacio escolar era una zona de vacancia y una deuda en los profesorados. En este punto, conviene señalar que el módulo "Releer la escuela para reescribirla", elaborado por la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE, 2008) y propuesto en el segundo año de la carrera que forma docentes para nivel inicial y primario, invita a pensar a la escuela como espacio social público constitutivo de la vida cotidiana y del resto de los espacios sociales de la comunidad; curiosamente no trabaja sobre los entornos virtuales que mucho antes de la publicación del documento ya atravesaban las dinámicas institucionales y los procesos comunicativos que formaban parte de la cultura escolar. No obstante, las infraestructuras digitales podrían ser consideradas como parte constitutiva de esa definición de espacio social que ofrece el documento cuando plantea que:

Un espacio social se refiere a las zonas donde se establecen relaciones, se plantean conflictos o pugnas por el sentido mismo del espacio, (...) es complejo, no lineal. En cuanto tal, es posible trazar una topografía, representando lugares y distribución en él, pero debemos también comprender una topología, es decir el sentido que ellos tienen para los sujetos que en ellos circulan y establecen diversos tipos de encuentros (DGCyE, 2008, pp. 13-14).

A la hora de pensar específicamente el espacio social escolar, el documento identifica tres dimensiones. Una de ellas es el espacio diseñado, en términos arquitectónicos. Se trata de reconocer las prescripciones y regulaciones que se establecen mediante la disposición de lugares y equipamientos que se distribuyen en él. La segunda dimensión se centra en el espacio recorrido, en las prácticas de circulación y las relaciones que se tejen en la apropiación del espacio diseñado. Finalmente, se propone pensar en el espacio representado, en las percepciones y significados que los actores institucionales construyen e imprimen en estos espacios. ¿Cómo se actualizan estas dimensiones en el escenario cultural y tecnológico actual? ¿Qué arquitecturas digitales se consideraron para sostener la continuidad pedagógica y cómo fueron asumidas por los agentes educativos?

¿Qué formas de apropiación se produjeron y qué carga simbólica tuvieron las prácticas para quienes las llevaron adelante?

Los dispositivos móviles computarizados que llevamos en el bolsillo o en la mochila habilitan espacios inmersivos que nos permiten trascender la cerrazón del aula. Lo sabemos, lo hemos experimentado muchas veces. Docentes y estudiantes hemos habilitado y legitimado nuevas formas de acceso, participación y consumo de información, contenidos y experiencias que han rupturizado los anclajes en un espacio diseñado y concebido en términos meramente arquitectónicos. Las reconfiguraciones espaciales del aula no fueron un emergente de la pandemia, aunque sí se volvieron evidentes y, sobre todo, ineludibles a la hora de repensar el ser y el hacer de la escuela.

Lo mismo podríamos señalar en torno al tiempo y las temporalidades. En el módulo de la DGCyE (2008) se diferencia el “tiempo experimentado” del “tiempo susceptible de medición”, el tiempo controlado por el reloj. Esta distancia amerita discusión porque en ella se cruzan lógicas muy arraigadas en la cultura escolar. Pensemos por ejemplo que quienes ejercemos la docencia no cobramos por lo que hacemos en el aula (y fuera de ella) sino por el tiempo que estamos ahí. Nuestra remuneración se mide en horas reloj o módulos, independientemente de la calidad de lo que proponemos en nuestras clases.

Desde una concepción más amplia, Elsie Rockwell (2018) propone reconocer que coexisten diferentes planos temporales y que es menester repensar su dimensión subjetiva en la medida que dan cuenta de “temporalidades yuxtapuestas”. Acostumbramos pensar y leer el tiempo de manera lineal. Construimos periodizaciones, segmentamos, imaginamos cortes y quiebres. Pero es importante que podamos pensar que existen diferentes planos temporales y que no podemos soslayar que hay una dimensión subjetiva que se teje en nuestra experiencia vital (que es, siempre, con otro/as y con "lo otro").

¿Qué pasa con el tiempo escolar en contextos de digitalidad? Sin duda, los ciclos temporales propios de la escuela colaboran con la reducción de contingencias e imponderables a la vez que garantizan niveles de certidumbre y tranquilidad. La jornada escolar dividida en turnos, el cronograma semanal por días y bloques horarios por materias, el momento del recreo, los rituales de entrada y salida funcionan como tabiques que organizan la experiencia, la ordenan-- incluso podríamos decir que permiten tenerla bajo control. Esta lógica poco tiene que ver con las experiencias extraescolares que caracterizan a la cultura digital y a las dinámicas sociales y económicas del modelo económico y social actual. Jonathan Crary (2015) plantea que lo que impera en la actualidad es una dinámica social que inaugura un tiempo sin espera, un fluir constante y continuo que evidencia “la incompatibilidad del capitalismo 24/7 con cualquier conducta social que tenga un patrón de actividad y pausa” (p.145).

En este sentido, nos interesa plantear que la escuela como ámbito que garantiza la suspensión significa un espacio-tiempo cuidado, resguardado de estas lógicas. Sin embargo, es menester reflexionar sobre las decisiones y las acciones que tuvieron lugar durante la pandemia, cuando las instituciones educativas y las/os docentes con el fin de encontrarse con las/os estudiantes diseñaron espacios *ad hoc*, flexibilizaron sus horarios de trabajo, y diversificaron sus propuestas habilitando oportunidades de encuentros por fuera de los lugares y las franjas horarias y días habituales de cursada. Durante la pandemia pasamos, por ejemplo, de una lógica que implicaba preparar una clase de “x” horas (o módulos), a diseñar propuestas con una temporalidad semanal o quincenal.

Uno de los entrevistados hizo hincapié de manera recurrente en la incidencia del tiempo en sus prácticas docentes. Entre las distintas líneas de reflexión que habilitó su testimonio, una se vinculó con la oportunidad de romper con los tabiques temporales de “la hora de clase”:

La virtualidad sirvió para *superar algunas limitaciones de la práctica presencial como el acotamiento horario*. Yo tengo (en las clases “presenciales”) una sola hora y es a las 7:30 de la mañana o la última hora de la noche. Con lo cual, siempre hay gente que llega tarde o gente que se va antes. Y a mí me sirvió esto de la virtualidad. El hecho de tener posibilidad de plantear la clase y después, a su vez, poder dedicar tiempo a las consultas (DB).

Sin dudas, la contracara de superar esas limitaciones es la consiguiente inversión de tiempo para hacer esto posible. No es nuestra intención profundizar sobre tendencias del trabajo docente con tecnologías digitales que resultan inquietantes por la exposición, la sobrecarga y la medición de la labor docente entre otras; sin embargo, sobre esto ofrece un desarrollo más profundo Neil Selwyn (2016) en un artículo que analiza los cambios que ocasiona la digitalización en el trabajo docente.

Todos estos tránsitos entre lecturas y escuchas nos condujeron a tomar preguntas que son de formulación sencilla, pero que implican respuestas profundas y complejas: ¿Qué es el adentro y qué es el afuera del aula en tiempos de digitalidad? ¿Cuáles son los límites de nuestra corporeidad cuando podemos trascender las paredes del salón de clases y navegar entornos mientras desarrollamos una actividad? En la diversidad de vivencias que tuvieron lugar durante el ASPO la idea de espacio áulico y de tiempo de clase asumió características polimórficas.

Algunas ideas a modo de cierre

Al finalizar este artículo, muchas de las preguntas que presentamos nos inspiraron algunas ideas, pero también nos abrieron a nuevas inquietudes que nos siguen interpelando. Aun así, en la búsqueda de intentar responder a algunos de esos interrogantes, nos vimos en la necesidad (y también con la posibilidad) de intervenir sobre un estado de cosas instituido, poniendo en evidencia las exclusiones o imposiciones preexistentes, generando así algunos cambios sobre lo establecido a priori. En términos de Dussel (2018), “la precariedad se mezcla con la emergencia, con la convocatoria a actuar y a autorizarse a sí mismo, cuestionando las figuras de autoridad, los órdenes y los referentes sociales establecidos” (p. 2). Es así como a lo largo de este escrito compartimos algunas decisiones tomadas por lo/as docentes entrevistados que habilitaron modos de ser y hacer que no se habían percibido como posibles en la escuela prepandémica.

Imaginar otras formas de hacer escuela a partir de prismas y perspectivas polifónicas nos permitió reflexionar en torno a dimensiones sensibles del campo educativo como lo son los procesos comunicativos, los sentires, las presencialidades y las reconfiguraciones de tiempos y espacios educativos en un contexto complejo como el que habitamos en el último bienio. La complejidad del escenario brindó la oportunidad para que docentes inquietos/as ejercieran su poder creativo reconfigurando y resignificando sus propuestas pedagógicas. De mínima, la experiencia significó el tránsito por inquietudes que conmovieron el sentir y el hacer docente visibilizando la necesidad de reflexionar sobre las prácticas de enseñanza así como el vínculo entre educación y vida. Pero entendemos que esa dimensión afectiva y afectante del escenario educativo que se configuró a partir de la pandemia puede ser pensada como una sinécdoque que, en última instancia, nos permite interrogar cuánto de nuestra experiencia vital toda se encuentra en proceso de mutación.

Como dijimos al inicio del escrito, este trabajo parte de preguntas y, lejos de ofrecer certezas, habilita voces e interpretaciones que conducen a nuevos interrogantes. Lo que persiste es la inquietud y la necesidad de reflexionar en torno a las sensibilidades, los deseos, los anhelos que atraviesan las experiencias educativas en el contexto actual. Lo que hemos procurado visibilizar, en todo caso, es que en la intersección de las concatenaciones conjuntivas y conectivas que signan estos tiempos, pareciera que la creatividad, la invención y la humanidad prevalecen y se cueflan.

Referencias Bibliográficas

Aguirre, J., & Porta, L. (2019). La formación docente con rostro humano: tensiones y desafíos polifónicos desde una perspectiva biográfico-narrativa. *Espacios en Blanco. Revista de Educación (Serie Indagaciones)*, 1(29), 161 – 181.

Berardi, F. (2016). **Fenomenología del fin: sensibilidad y mutación conectiva**. Caja negra.

Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Gedisa.

Revista Argentina de Educación Superior

1852-8171 / Año 13/ Número 23 / junio 2021-noviembre 2021 / ARTÍCULOS

-
- Crary, J. (2016). *24/7: capitalismo tardío e os fins do sono*. Ubu Editora LTDA-ME
- Dussel, I. (2018). *Sobre la precariedad de la escuela. Elogio de la Escuela*. Miño y Dávila Editores.
- Dussel, I. (2015). Enseñar con medios digitales: La reconfiguración de la distancia como nuevo problema pedagógico. *Revista El monitor*, 36.
- Kaplún, M. (1985). *El comunicador popular*. Ciespal.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Pineau, P. (2020). ¿Y si todas las escuelas pararan de golpe? Comentarios a la actual situación educativa. En *las Escuelas: acompañar, cuidar, enseñar*. Ministerio de Educación de la Nación https://drive.google.com/file/d/1im_TXFbMenMMD3bnHEpmVYpZA0VHoS8n/view?usp=sharing
- Porta, L., & Yedaide, M. (2017). Pedagogía (s) Vital (es). *Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. EUDEM.
- Ramallo, F. (2019). La (re) invención del pasado como gesto de (des) composición de la Pedagogía. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, (27), 217-236.
- Sabino, J. P. (2010). *Educación, subjetividad y adolescencia: entre la imposibilidad de enseñar y la posibilidad de aprender*. La Crujía.
- Wolton, D. (2007). *Pensar la comunicación*. Prometeo Libros Editorial.

Documentos:

DGCyE (2008) "La escuela como espacio social" en Releer la escuela para reescribirla. Capacitación para la implementación del campo de la práctica de 2° año. Dirección General de Cultura y Educación.

Fecha de presentación: 31/08/2021

Fecha de aprobación: 30/11/2021

EL ACCESO DE LAS MUJERES AL CARGO DE RECTORA EN LAS UNIVERSIDADES NACIONALES ARGENTINAS: FACTORES HABILITANTES Y OBSTACULIZANTES

Women access to the position of rector in argentine national universities: habilitating and hindering factors

Magdalena Del Rosal, Investigadora independiente, Argentina.
delrosalmagdalena@gmail.com

Del Rosal, M. (2021). El acceso de las mujeres al cargo de rectora en las universidades nacionales argentinas: factores habilitantes y obstaculizantes. *RAES*, 13(23), pp. 220-237.

Resumen

Las mujeres superan el 50% de la matrícula universitaria en Argentina desde hace más de 3 décadas y son mayoría en la población docente. No obstante, tienen los cargos de menor jerarquía docente y están ampliamente subrepresentadas en los cargos de gestión universitaria; situación que a la vez está atravesada por una marcada segregación horizontal en la ciencia. Los estatutos universitarios solo recientemente han comenzado a visibilizar a las mujeres en el cargo de “rectora”. Las mujeres que buscan llegar al rectorado en las universidades nacionales argentinas circulan por tres arenas de disputa: organizacional, académico-científica y política. En cada arena se enfrentan a barreras y factores habilitantes que pueden frenar o facilitar su acceso al máximo cargo. Estos factores pueden ser estructurales, culturales o individuales. Los elementos obstaculizantes incluyen estereotipos sobre el liderazgo femenino, falta de mecanismos institucionales que permitan conciliar la maternidad y el trabajo, el rol de los *gatekeepers* y de las redes informales y la exigencia de una trayectoria académica excepcional en las mujeres. Los factores habilitantes incluyen transformaciones organizacionales, la valoración del liderazgo democrático, el creciente número de mujeres elegibles como candidatas, el apoyo de actores no tradicionales y los mecanismos de elección directa.

Palabras Clave: gestión universitaria / rectora / educación superior / género / universidades nacionales / barreras de género / mujeres en posiciones de jerarquía.

Abstract

Women represent more than 50% of Argentine university enrolment since more than three decades ago, as well as they are the majority in teacher staff. Nonetheless, they occupy the least hierarchical positions in the teaching structure and are widely underrepresented in university management; this is also affected by a clear horizontal segregation in science. University Statutes only recently have started to make visible “women rectors” in their regulations. Women aiming to become Rectors in Argentine National Universities circulate through three arenas of dispute: organizational, academic-scientific and political. In each arena they face barriers and habilitating factors that can hinder or facilitate their access to the highest position. These factors can be structural, cultural or individual. Impeding elements include stereotypes regarding women management skills, lack of institutional mechanisms that conciliate motherhood and career advancement, role of gatekeepers

and informal networks and the need for an outstanding academic performance in women. Habilitating factors include organizational changes, value of democratic leadership, growing number of women seen as eligible candidates, support of nontraditional actors and mechanisms of direct elections.

Key words: university management / women rectors / higher education / gender / national universities / gender barriers / women in hierarchical positions.

Introducción

El sistema universitario argentino es predominantemente masculino en sus altas jerarquías, lo que se contrapone con la proporción mayoritaria de estudiantes y docentes mujeres. De acuerdo a la Síntesis de Información de Estadísticas Universitarias 2019-2020 (Secretaría de Políticas Universitarias [SPU], 2021), el 58,7% de la población estudiantil, el 50,5% de los docentes universitarios y el 11% de las máximas autoridades -en instituciones de gestión estatal- eran mujeres en 2020.

Estos datos se encuentran en línea con la situación general de América Latina. Según datos de UNESCO (2020), el 18% de las universidades públicas en la región tiene mujeres rectoras; mientras que el 55% de la matrícula y el 46% de los cargos docentes corresponden a mujeres -principalmente en los escalafones menores-

El objetivo principal de la investigación que dio origen a este artículo¹ fue identificar y clasificar los elementos que han facilitado y dificultado el acceso al cargo de rectora en las universidades nacionales argentinas. Estos factores, identificados como estructurales, culturales e individuales, interactúan, además, en una estructura de arenas (O'Donnell y Oszlak, 1976, p. 8) por las cuales las rectoras deben circular, articular relaciones de poder y negociación, sortear dificultades y desplegar diversas habilidades para poder ser electas: la arena organizacional, la arena académico-científica y la arena política.

La arena organizacional es entendida como el conjunto de reglas y procesos que conforman la estructura de la universidad como ámbito laboral y que establecen los puestos de trabajo, las jerarquías, la selección de personal, los roles de los distintos actores y las relaciones sociales que las componen. También intervienen aspectos informales como las conductas esperadas de los distintos actores (símbolos y estereotipos) y procedimientos implícitos.

La arena académico-científica es aquella que se relaciona con la universidad como organización cuyo fin es la producción y difusión del conocimiento. El avance en la carrera académica y científica es necesario para acceder al cargo de rector o rectora desde un plano formal (el rector debe ser un profesor electo por concurso) y desde un plano simbólico. Esta arena se encuentra también atravesada por la elección de la carrera universitaria, lo que podría influir en la elección del rector debido a estereotipos asociados al liderazgo y a la autoridad en disciplinas más 'duras' -según tipos de disciplinas clasificadas por Becher (1993)-.

La arena política se relaciona con las reglas formales (sistema electoral y existencia de cupos femeninos) e informales (acumulación de recursos políticos) que intervienen en la elección de autoridades en las universidades nacionales.

Se trabajó bajo el supuesto de que el éxito en las tres arenas es necesario para alcanzar el cargo de mayor jerarquía y, aunque esto podría ser similar también para un hombre que aspire al cargo de rector (en el sentido en que las tres arenas definen la factibilidad de acceder a dicho cargo), las mujeres enfrentan diversas barreras y obstáculos *por el hecho de ser mujeres* en cada una de ellas.

El propósito de este artículo es presentar los principales resultados obtenidos, así como dejar abiertas posibles líneas de trabajo en un tema poco investigado. Para ello, a continuación, se sintetizan los principales fundamentos teóricos que dieron sustento al trabajo; posteriormente se especifica el abordaje metodológico utilizado, principalmente a partir de análisis de información proveniente de tres tipos de fuentes: estadísticas, documentos y entrevistas. Finalmente, se presentan algunas conclusiones y discusiones del estudio, mostrando algunas limitaciones que deberían superarse en futuras investigaciones.

El acceso de las mujeres a cargos de jerarquía: antecedentes

Los estudios sobre el acceso de las mujeres a cargos de jerarquía en distintos tipos de organizaciones son vastos y, según el marco teórico en el que se apoyen, brindan mayor preponderancia a factores estructurales o culturales. Asimismo, si bien en los últimos años ha habido un creciente interés por el estudio de las mujeres

¹ La investigación se realizó en el marco de la Tesis de Maestría de la autora, con dirección de la Dra. Mónica Marquina (Del Rosal, 2020).

en la jerarquía universitaria, no abundan análisis sobre las causas de las desigualdades, ni sobre los factores que posibilitarían la des-generización de las barreras que enfrentan las mujeres.

El análisis sobre condicionantes de acceso a cargos de jerarquía en las mujeres requiere considerar a las universidades como organizaciones complejas, en donde confluyen y se superponen planos organizacionales, científicos y políticos (Clark, 1991; Obeide, 2006; Claverie, 2013; Atairo y Camou, 2014). Es por ello que, para avanzar en el propósito de este trabajo, asumimos que, en la universidad como organización compleja, las mujeres circulan al menos por tres arenas para acceder al cargo de Rectora.

Arena organizacional

Algunos autores sostienen que la estructura y el tipo de trabajo que las mujeres tienen en las organizaciones explican por qué no acceden a los cargos jerárquicos: ellas suelen participar de trabajos con poco poder y escasa capacidad para movilizar los recursos necesarios para alcanzar las promociones. En este sentido, cuando las tareas de conducción son inciertas y poco rutinarias, las promociones se basan más en la confianza que en las características objetivas del puesto de trabajo, lo que favorece la elección de hombres debido a que éstos, en la cúspide, suelen seleccionar candidatos con sus mismas características (Kanter, según reseñas de Michie [2000/2013, pp. 1764-1765]).

Similarmente, un estudio publicado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo sobre la administración pública en América Latina concluye que la escasa participación de mujeres en los altos puestos de gerencia pública se relaciona con la preponderancia de lazos personales y políticos por sobre los méritos objetivos para el cargo (Rodríguez Gustá, 2019).

Desde la teoría de Acker (1990), la Universidad podría ser entendida como una *organización generizada*, donde el género es constitutivo de las relaciones sociales y estructuras que definen a esa institución. Los procesos organizacionales y los puestos de trabajo (como el cargo de rector/a) se muestran neutrales y separados de los cuerpos (sujetos) que los ocupan, velando y reproduciendo las relaciones de género dominantes. Desde esta perspectiva, las reglas formales reproducen las desigualdades de género porque son construcciones culturales que asocian la jerarquía a lo masculino. Siguiendo esta línea, O'Connor (2014) toma la teoría de Acker para estudiar las universidades irlandesas, con el objetivo de identificar las estructuras, prácticas y procesos culturales a través de los cuales las universidades se reproducen de forma generizada.

Por su parte, Ramos et al. (2003) conceptualizan las barreras que enfrentan las mujeres en el acceso a puestos de jerarquía en tres grupos: barreras internas asociadas a la identidad de género femenina, provenientes de procesos de socialización que fomentan el desarrollo de actitudes y valores típicamente femeninos; barreras externas asociadas a la cultura organizacional y los estereotipos de género (que actúan en las redes informales, los mecanismos de selección de personal, la falta de mentorización para mujeres, la falta de políticas para conciliar el trabajo y la familia); y barreras producidas por el rol reproductivo y las responsabilidades familiares que dificultan que las mujeres asuman los roles de esposa, madre y directiva.

En el marco de lo simbólico también resulta relevante ponderar los estilos de liderazgo. Diversos estudios han concluido que las mujeres adoptan mayormente estilos de liderazgo democráticos, orientados a las relaciones y transformacionales, mientras que los hombres suelen asociarse a estilos más autocráticos y de índole transaccional (Cuadrado et al., 2012).

Arena académico-científica

Las desigualdades entre hombres y mujeres en la ciencia presentan dos fenómenos complementarios: la segregación horizontal, entendida como la distribución desigual de hombres y mujeres en las distintas disciplinas de la ciencia y la tecnología; y la segregación vertical, que se refiere a la desigual distribución en las jerarquías ocupacionales (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2013).

Con respecto al primer problema, la evidencia empírica muestra que las mujeres tienden a predominar en disciplinas relacionadas con la medicina y las ciencias de la salud, sociales, humanísticas y naturales mientras que las ciencias exactas y las ingenierías son campos predominantemente masculinos. Si bien el patrón de preferencias femeninas fue cambiando en las últimas décadas (Estébanez, 2011), la baja proporción de docentes-investigadoras en STEM se puede explicar por una cultura académica que otorga a las mujeres menos oportunidades, apoyo restringido y liderazgo inequitativo (Jade Xu, 2008).

Respecto a la segregación vertical, un seguimiento de trayectorias laborales de investigadores del CONICET durante 9 años arrojó como resultado que los hombres habían ascendido de categoría en una proporción mayor que las mujeres y que la mayoría de las mujeres que promocionaron de categoría eran solteras (Estébanez, 2011, p. 12).

Con respecto a las barreras y dificultades que enfrentan las mujeres en la ciencia y la tecnología, la CEPAL releva las siguientes (2013). Por un lado, se observa el fenómeno de “hora pico” (*rush hour*) que hace referencia a la confluencia de los ciclos familiares y profesionales. El ciclo profesional académico, constituido en base al ciclo vital masculino, requiere de mayores demandas en una edad relativamente joven, que coincide con la etapa de mayores exigencias familiares de las mujeres. Así, muchas mujeres consideran que se enfrentan al dilema de ser madres o avanzar en la carrera científica. A esto se suma la expectativa de que el científico cuente con una disponibilidad total para su trabajo, que incluye la participación en redes informales, la asistencia a reuniones en horas no habituales y la disponibilidad para viajar con frecuencia. También resulta un obstáculo para las mujeres la exigencia de una producción científica ininterrumpida, que prevalece en los sistemas de evaluación, promoción y financiamiento.

Además, se observan aspectos internos de las organizaciones científicas que actúan como barreras para el acceso y promoción de las mujeres. Se destaca el rol de las personas y organismos que controlan el acceso de los científicos a recursos y campos como el financiamiento, publicaciones, premios, etc. Estos *gatekeepers* colectivos o individuales son identificados como hombres de mediana edad en posiciones de poder quienes pueden facilitar el avance de grupos con similares intereses a los propios y excluir otros grupos (Husu, 2004; CEPAL, 2013).

Centrándonos específicamente en el estudio de las desigualdades de género en las universidades, se pueden caracterizar tres principales áreas de preocupación en los debates actuales respecto a educación superior y género en América Latina: las disparidades entre hombres y mujeres en cuanto a los puestos directivos en la ciencia y la administración; acoso sexual sufrido por estudiantes mujeres; y mujeres docentes víctimas de abuso de poder por parte de hombres en puestos más altos (Maldonado-Maldonado y Acosta, 2018).

Los principales obstáculos mencionados en la literatura revisada incluyen barreras externas, que refieren a las propias de la estructura social (como la conciliación entre la vida personal, familiar y profesional) o a las creencias sobre el liderazgo femenino (es decir, prejuicios sobre las cualidades de dirigir de las mujeres); y barreras internas que se expresan en las conductas y actitudes femeninas como el miedo a defraudar las expectativas sobre el rol femenino, la falta de modelos femeninos de referencia o la sobre adaptación para agradar o hacerse aceptar (Gaete-Quezada, 2015; Tomás Folch y Guillamón Ramos, 2009; Diez Gutiérrez et al., 2009).

Arena política

Diversos argumentos han justificado la necesidad de aumentar la proporción de representantes mujeres en las instituciones de decisión política (particularmente en cuerpos legislativos y ejecutivos). Desde la teoría de la democracia participativa, la subrepresentación de las mujeres socava la legitimidad democrática y es vista como injusta; un segundo enfoque sostiene que las mujeres tienen intereses especiales vinculados a su género y que serán las encargadas de imponer una agenda feminista o ‘marcar la diferencia’; en el mismo sentido, se espera de las mujeres electas una ‘representación sustantiva’ y no solo ‘descriptiva’; también se ha sostenido que las mujeres pueden aportar sus experiencias de vida y cualidades distintivas al ámbito político; desde la perspectiva de los modelos de rol las mujeres que ocupan cargos institucionales podrían contribuir a erosionar

los prejuicios vigentes y estimular a otras mujeres a seguir las (Childs y Krook, 2008; Marx et al., 2007; Bareiro et al., 2004).

En el estudio de la micropolítica en las universidades, intervienen los procesos formales (como los mecanismos de elección de autoridades) y los informales (como las formas en que se distribuye el poder entre los actores y el peso de las coaliciones y los grupos de interés) y, en universidades compuestas de facultades que agrupan profesiones y campos del conocimiento, resulta difícil hablar de un único corpus de creencias y valores compartido por todos los sujetos que la componen (Claverie, 2013). Estos aspectos también deben ser tenidos en cuenta para el análisis de las mujeres a puestos de jerarquía.

A continuación se detallan algunos obstáculos para la participación de las mujeres en la política en América Latina (Bareiro et al., 2004) que podemos encontrar también en el sistema universitario: el carácter de “recién llegadas” de las mujeres en el ámbito público; prácticas políticas sexistas, que incluyen reuniones prolongadas en horarios nocturnos; una presunción de falta de “saberes necesarios” para el ejercicio del poder público (como por ejemplo, una oratoria o discurso “agresivo”, la capacidad de negociación o la firmeza para sostener posiciones); la exigencia de cualidades excepcionales que no se requieren de los hombres; estructuras verticales y centralizadas donde se evidencia una resistencia a la pérdida de espacios y de poder por parte de los hombres.

Aspectos metodológicos

A fin de identificar y clasificar los elementos que dificultan y favorecen el acceso de las mujeres al máximo cargo en las universidades nacionales, se llevó adelante una estrategia cuali-cuantitativa construida en base a tres objetivos secundarios: 1) reconstruir la participación de las mujeres en el sistema universitario argentino; 2) revisar los estatutos de las universidades nacionales; y 3) reconstruir las trayectorias personales, académicas y laborales de un grupo de rectoras seleccionadas. Los datos cuantitativos nos permitieron contextualizar la situación de la participación femenina en el sistema e identificar posibles barreras y, de las entrevistas con las rectoras, surgieron mecanismos habilitantes y experiencias personales sobre los obstáculos atravesados.

En primer lugar, se analizó la participación de las mujeres en el sistema universitario como estudiantes, como docentes y como autoridades a partir de datos cuantitativos secundarios. Las fuentes consultadas fueron los Anuarios de Estadísticas Universitarias publicados entre 1998 y 2015 por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, las Síntesis de Estadísticas Universitarias publicadas desde 2017 y el Sistema de consulta de estadísticas universitarias desde donde se pueden visualizar y/o descargar datos para todo el sistema de matrícula por género y por rama de estudios y también de recursos humanos de las universidades (docentes y autoridades universitarias).

También se tomaron datos de las páginas web de las universidades, los que corresponden al año 2019, respecto a la distribución por género en los cargos designados dependientes del rectorado y en los decanatos. La forma de clasificar por género fue de acuerdo al nombre de pila de las personas involucradas.

En segundo lugar, se hizo un análisis de los estatutos de las 57 universidades nacionales a fin de corroborar la existencia de mecanismos de discriminación positiva, como los cupos o la paridad de género en listas de candidatos. Se analizaron las reglas formales que determinan el acceso al cargo de Rector/a y la descripción que se hace del cargo y de sus funciones para identificar barreras estructurales y culturales según la bibliografía revisada.

Finalmente, la reconstrucción de las trayectorias de las rectoras permitió acercarnos a las experiencias personales de las mujeres que fueron exitosas en su camino hacia el rectorado. Entendemos que, al considerar los casos exitosos, es decir, aquellas que sortearon eventualmente los obstáculos de una estructura organizacional generizada, estamos sobre ponderando los factores facilitadores y no captando en su totalidad los factores obstaculizantes. En este sentido, el trabajo no pretende generalizar los hallazgos al universo de mujeres que intentaron llegar a estos cargos.

De las 16 mujeres que accedieron a ese cargo hasta la actualidad, se entrevistaron 5 rectoras y exrectoras de universidades nacionales con mandatos entre 2007 hasta la actualidad, con pertenencia a instituciones de las regiones Metropolitana, Centro, Norte y Noreste. Las entrevistas tuvieron lugar en 2019 y duraron entre 45 y 80 minutos; 4 fueron presenciales y una telefónica. Fueron entrevistas en profundidad de tipo semi estructuradas, con 25 preguntas abiertas a modo de guía y preguntas espontáneas de profundización. Se eligió esta metodología ya que el interés principal era conocer la perspectiva de las rectoras sobre sus experiencias, según sus propias interpretaciones y en sus propios términos (Marradi et al., 2007).

Las entrevistas se organizaron en 3 módulos temáticos: 1) trayectoria docente, académica y científica; 2) trayectoria en gestión universitaria; 3) opiniones respecto al rol de la mujer en la gestión universitaria. También se consultaron datos personales.

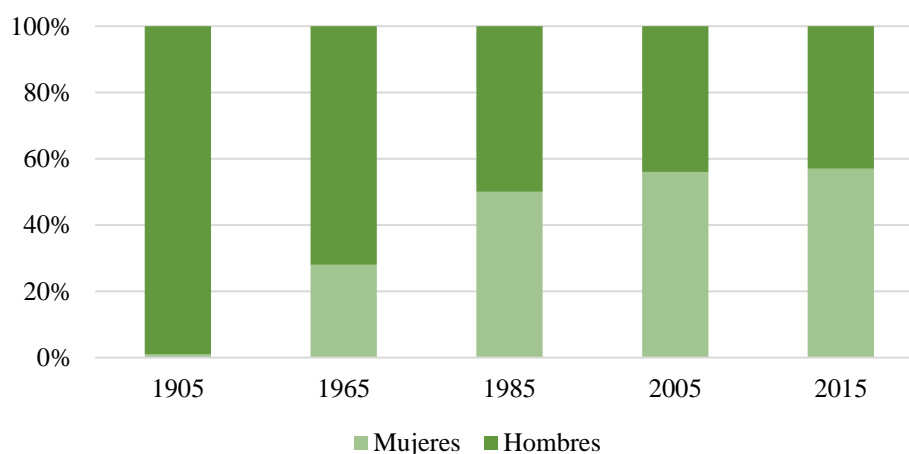
Asimismo, si bien la investigación no se propuso comparar la trayectoria de mujeres y hombres, se realizaron dos entrevistas a exrectores universitarios (con mandatos entre 2001 y 2014) a los fines de identificar posibles diferencias en los elementos habilitantes para el acceso al máximo cargo. Las entrevistas tuvieron las mismas características que se describieron más arriba.

Principales resultados

Análisis cuantitativo: la presencia de mujeres en cargos docentes y de gestión

El período que comienza con la creación de la primera universidad en Argentina (1613) hasta principios del siglo XX se caracteriza por la ausencia de mujeres en la educación superior, con algunas excepciones de mujeres “pioneras”; la matrícula femenina fue aumentando gradualmente hasta los años 60, concentrándose los estudios en las carreras consideradas típicamente femeninas como ciencias de la educación, letras y ramas menores de las ciencias de la salud. Ese proceso continuó con un fuerte aumento de la matrícula femenina, llegando al 50% para mediados de los años 80 (Palermo, 1998). Desde entonces, el porcentaje de alumnas mujeres ha sido mayor al de hombres, con una constante tendencia en aumento. En 2020 las mujeres representaban el 58,6% de los estudiantes universitarios del país (SPU, 2021).

Gráfico 1: Evolución de la matrícula universitaria por género

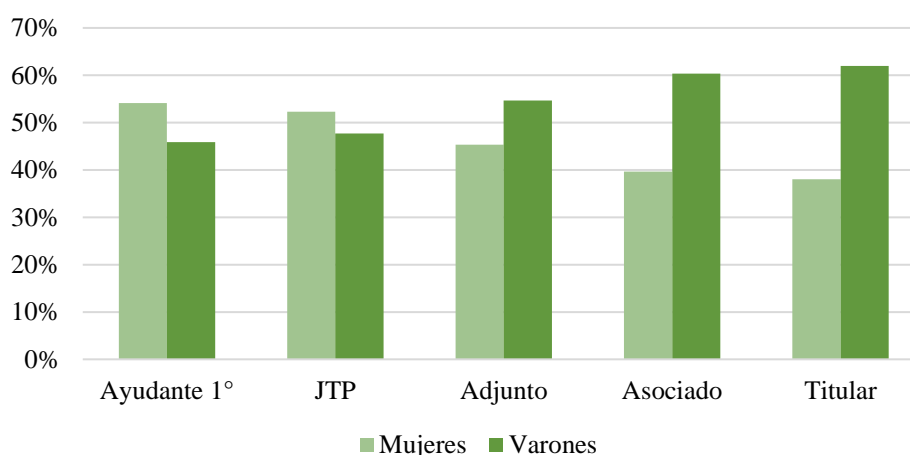


Elaboración propia en base a datos de Palermo (1998) y SPU (1998-2016)

Con respecto a las ramas de estudio, si bien las mujeres han diversificado su inserción universitaria, siguen observándose amplias diferencias entre las disciplinas más y menos elegidas. De acuerdo con datos del año 2017 descargados del Sistema de Consulta de Estadísticas Universitarias, hay más alumnas mujeres en todas las ramas de estudio menos en las Ciencias Aplicadas (donde representan el 34%). En las Ciencias de la Salud y en las Ciencias Humanas las mujeres superan el 70% de los alumnos inscriptos; en las Ciencias Básicas superan el 60% y en las Ciencias Sociales rondan el 58%. Se observa que continúa existiendo un fenómeno de segregación horizontal, entendida como la distribución desigual de hombres y mujeres en las distintas disciplinas de la ciencia y la tecnología.

Al analizar la participación de las mujeres en los cargos docentes de las universidades nacionales observamos que la proporción de mujeres disminuye entre el cargo de menor jerarquía (Ayudante de Primera) y el cargo de mayor jerarquía (Profesor Titular). El siguiente cuadro refleja datos de todo el sistema nacional en su conjunto, lo que podría variar según la disciplina o Facultad de que se trate. Los datos corresponden al año 2012, fecha más reciente con información de docentes discriminados por género según las diferentes publicaciones de la SPU.

Gráfico 2: Participación de mujeres y hombres en los cargos docentes de universidades nacionales (2012)



Elaboración propia en base a datos del Sistema de consulta de estadísticas universitarias.

Con respecto a las autoridades universitarias, en el año 2020 las mujeres tenían el 42,8% de los cargos de autoridades superiores en las universidades nacionales, pero solo el 11% de los rectorados estaban a cargo de mujeres (SPU, 2021). Así, tanto en las carreras docentes como en los cargos de gestión las mujeres ocupan mayoritariamente los puestos de menor jerarquía y los hombres detentan los puestos en los escalafones más altos en el conjunto de las universidades nacionales.

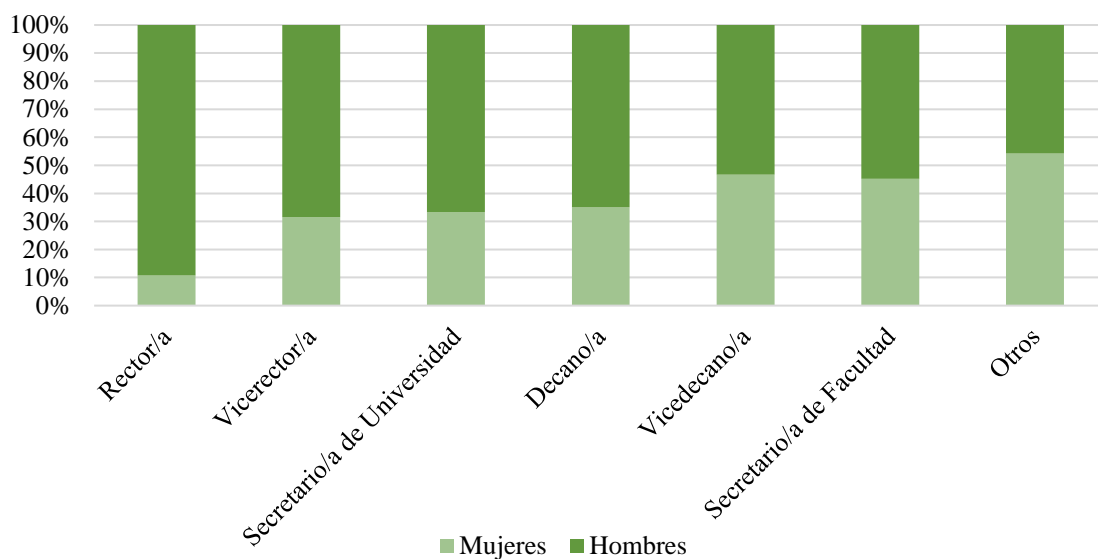
A nivel de las facultades, el 35% de los decanatos estaban liderados por mujeres en 2020. En el caso particular de los Decanatos, a lo largo de nuestra investigación observamos una marcada segregación horizontal: en las ingenierías, agronomía y derecho la proporción de mujeres decanas era muy baja o nula, mientras que en las áreas relacionadas con la salud había una amplia mayoría femenina.

Considerando los cargos designados al interior de las universidades (Secretarías, Direcciones, Áreas), se observó que los hombres predominaban ampliamente en los espacios ejecutivos (Secretaría General, Jurídica/Legal e Infraestructura/Planificación) mientras que mujeres participaban en similar proporción a hombres en ámbitos académicos y de atención a docentes y alumnos (Académica, Estudiantil, Bienestar universitario, Relaciones institucionales y Relaciones internacionales). Esto puede vincularse con los hallazgos

de O'Connor (2014) en universidades irlandesas y estadounidenses, que ubica a las mujeres en tareas de atención, cuidado y administración.

Siguiendo a Kanter (Michie, 2000/2013), la estructura y el tipo de trabajo que ocupan las mujeres es lo que las privaría de acceder a las posiciones de autoridad ya que no les permitiría acumular poder y participar de las redes informales donde se definen las jerarquías. Así, la continua posición de las mujeres en este tipo de secretarías puede constituirse como una barrera para alcanzar el cargo de rectora.

Gráfico 3: Cargos de gestión según género (2020)



Elaboración propia a partir de la Síntesis de Información (SPU, 2021).

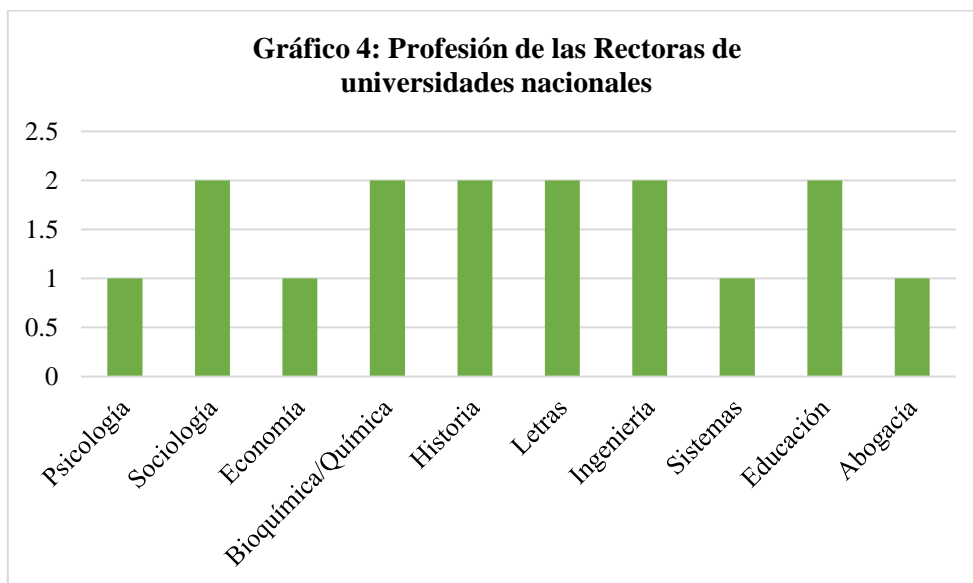
Respecto al máximo cargo de gestión, en más de 400 años de historia de educación superior en Argentina solo hubo 16 rectoras electas en universidades nacionales hasta el año 2020, proceso que comenzó en 1995 y tuvo en el año 2014 el máximo número de mujeres ejerciendo ese cargo en simultáneo (8). Hasta el año 2001 las mujeres rectoras oscilaron entre 1 y 2, entre 2002 y 2009 oscilaron entre 4 y 5, y entre 2010 y 2020 el promedio de mujeres rectoras en simultáneo fue de 6.

Hallamos que 11 rectoras fueron electas en universidades medianas (69%), 3 surgieron de universidades grandes (19%) y 2 de universidades chicas (12%)². Dado que el sistema estatal se compone en 2020 de un 50,7% de universidades medianas, 37,3% son pequeñas y 12% son grandes (SPU, 2021), lo anterior nos indicó, de modo no concluyente, que en las universidades chicas podría haber más dificultades para generar condiciones adecuadas para la elección de una rectora y podría respaldar que las universidades tradicionales se han mostrado más permeables a la transformación de sus formas de gobierno (Fernández Lamarra et al., 2018, pp. 70-71).

También se analizó la rama de estudios de la cual provenían los 53 Rectores o Rectoras de universidades nacionales que habían accedido al cargo mediante elecciones y estaban en funciones en el año 2019. Las disciplinas que más aportaron máximos cargos en ese año fueron Ingeniería y Economía (13 cada una), alcanzando el 49% de las ramas de estudio de las máximas autoridades. La Ingeniería es una carrera donde

² La SPU considera universidades grandes las que tienen más de 50.000 alumnos, medianas las que tienen entre 10.001 y 50.000 alumnos y pequeñas las que tienen hasta 10.000 alumnos. Aquí se tomaron solo las universidades nacionales para realizar el análisis, por lo que los datos varían con respecto a los publicados por la SPU en su última Síntesis, que incluye a los institutos universitarios.

ampliamente predominan los hombres; en Economía la matrícula es pareja. Del resto de las autoridades, 7 eran abogados/as, 6 profesores/as o licenciados/as en educación, 3 estudiaron física o geología, 3 estudiaron sociología, 2 eran médicos, 2 eran licenciados en historia y el resto de las autoridades (4) estudiaron: veterinaria, arquitectura, ciencia política y filosofía. Inferimos que el campo disciplinar pesa sobre la elección de la máxima autoridad universitaria, pero un análisis exhaustivo excedía las posibilidades de la investigación. A modo de contraste, el siguiente cuadro muestra la rama de estudios de las 16 mujeres electas Rectoras desde 1995 hasta 2020:



Elaboración propia.

Análisis documental: la presencia de las mujeres en los Estatutos

Examinamos los estatutos de las 57 universidades nacionales en los apartados relacionados con las funciones del rector y solo 7 de ellos incluían la palabra “rectora” al referirse a ese cargo en 2019³. Desde un enfoque cultural, podríamos afirmar que la descripción del puesto (requisitos y funciones) presenta una lógica aparentemente neutral, donde el único trabajador que podría ocupar ese puesto es el hombre que dispone de todo su tiempo para el ejercicio de la función. (Por ejemplo: “el cargo de Rector es de dedicación exclusiva e incompatible con cualquier otra función pública o privada, salvo el ejercicio de la docencia o investigación en esta Universidad”, Estatuto UNNE - Artículo 23° [Resolución ME 779 de 2010]). Así, el cargo estaría construido como una categoría abstracta que no tiene ocupantes ni cuerpos (Acker, 1990). La inclusión de la palabra “rectora” podría ser un primer paso para visibilizar a las mujeres en el máximo cargo.

Desde un enfoque estructural permisivo (Rodríguez Gustá, 2002), las reglas formales y la descripción objetiva del trabajo podrían reducir el peso de los prejuicios y la reproducción homosocial. No obstante, si bien los estatutos universitarios establecen requisitos, reglas formales y una descripción objetiva de la tarea del rector o rectora, el rol de las redes informales, de las coaliciones y alianzas políticas es preponderante y, por lo tanto, las habilidades objetivas relacionadas con el trabajo tienen menos peso en la decisión final. Esta situación favorecería la elección de hombres en detrimento de las mujeres. En este sentido, debemos tener presente que, en las universidades nacionales, los consensos interclaustrales son esenciales para dirimir la elección del rector, principalmente en sistemas de elección indirecta (Pérez Rasetti, 2002).

³ UNDAV, UNGS, UNLAR, UNLA, UNRN, UNAU y UNSL.

Desde el punto de vista del sistema electoral, más del 70% de las universidades nacionales tienen sistemas de elección indirecta de sus autoridades, con un aumento de los sistemas directos en los últimos años. Del análisis realizado se observó que el 30% de las rectoras (5) fueron electas en regímenes directos, lo que coincide con el porcentaje de regímenes directos actualmente (29%) pero que en 2007 representaba solo el 21% del sistema (Parmiggiani y Oloriz, 2007). Si hiciéramos un corte en el año 2009 el número de rectoras electas con cada uno de los sistemas en relación con la cantidad de instituciones podría indicar que los sistemas electorales directos favorecen la elección de mujeres más que los indirectos (40% de mujeres electas en sistemas directos, que representaban el 21% de las universidades). Sin embargo, de 2009 a esta parte el número de regímenes electorales directos fue en aumento, pero solo una rectora de 6 fue electa de este modo.

A partir del análisis de los estatutos de las universidades nacionales, observamos que solo una institución tiene establecido en su normativa un cupo femenino del 30% en las listas de candidatos para órganos colegiados (Universidad Nacional del Litoral [Resolución ME 480 de 2013]); y dos han modificado sus estatutos para incorporar la paridad de género (Universidad Nacional de Río Negro [Resolución ME 134 de 2018] y Universidad Nacional de Cuyo [Resolución ME 356 de 2020]).

Consideramos que la muy escasa existencia de cuotas o mecanismos de paridad en las listas de candidatos en las universidades nacionales opera como un factor obstaculizante para la participación de las mujeres en los órganos colegiados de gestión universitaria impactando en dos procesos complementarios: disminuyendo la posibilidad de generar antecedentes para proseguir una carrera en la gestión; y reproduciendo espacios mayoritariamente masculinos en donde se toman decisiones sobre la elección de autoridades ejecutivas (cuando funcionan como colegios electorales). Asimismo, la menor proporción de mujeres en el claustro de profesores redundan en menos mujeres en condiciones de participar en las listas a los Consejos. De todas formas, este aspecto debe ser ponderado según las disciplinas ya que en facultades con matrícula y cuerpos académicos ampliamente femeninos (como educación y psicología) los cuerpos colegiados son mayoritariamente femeninos.

Análisis de entrevistas: La palabra de las rectoras

Los testimonios de las entrevistas fueron organizados y sistematizados de acuerdo a las tres arenas consideradas como categorías de análisis. A continuación, se presentan algunos resultados de las entrevistas sobre esa base.

Arena organizacional

Los símbolos e imágenes que, desde el punto de vista de las rectoras entrevistadas, rodean a la figura del rector permiten construir un estereotipo de esta figura, asociado a lo masculino. Como señala O'Connor (2014, p. 109) los estereotipos de género son parte de la estructura simbólica que legitima la ocupación en una estructura de poder jerárquica.

En los testimonios de las rectoras pudimos ver que se enfrentaron a situaciones donde, por su género, eran consideradas menos aptas para ejercer el cargo de decana o rectora, recibiendo que “era necesario un varón” o que iban a estar en desventaja por ser mujeres. Se mencionó que un impedimento para llegar al cargo de rectora es que los espacios de decisión están asociados a lo masculino (“imposición” y “discrecionalidad en el ejercicio de la autoridad”) y que las mujeres deben demostrar que también tienen “fuerza en la toma de decisiones”. Otro aspecto que surgió fue la expectativa de que el rector sea un varón para poder hacer política en ámbitos fuertemente masculinos, como el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). El aspecto simbólico, por lo tanto, operaría como un factor obstaculizante para el acceso de las mujeres al rectorado.

Al contrastar la forma de tomar decisiones que tienen mujeres y hombres en el rectorado, algunas rectoras señalaron que la mujer tiene en cuenta “el bien común” -en contraposición con posturas individualistas- y que los hombres le prestan atención a un solo tema que es de su interés. Asimismo, se consideró que gestiones anteriores no tenían en cuenta “la participación, la democracia y el respeto por el otro”; o que fueron

“conflictivos”. Desde la percepción de las rectoras, las mujeres adoptan estilos de liderazgo democráticos y orientados a las relaciones mientras que los hombres adoptan estilos de liderazgo autocráticos y orientados a la tarea (Cuadrado et al., 2012, p. 3087).

En la misma línea, la mayoría de las rectoras coincidieron en que la escucha era una característica propia que había posibilitado que llegaran al rectorado, así como la capacidad para armonizar posiciones y entender el punto de vista del otro. La escucha es una cualidad asociada usualmente a lo femenino, sin embargo, estudios recientes han hallado que la escucha, la accesibilidad y la toma de decisiones consensuada son cualidades valoradas en un rector universitario, más allá de su género (O’Connor, 2014). Esto podría obrar como un factor habilitante para las mujeres.

Asimismo, cabe mencionar que algunas de las rectoras entrevistadas consideraron que hay mujeres que “se masculinizan” cuando alcanzan puestos jerárquicos y que llegan “porque podrían ser hombres”. En este sentido, observamos que algunas rectoras entienden que su liderazgo es “femenino” y lo llevan a la práctica de esa forma, atendiendo a los aspectos más democráticos y relacionales; mientras que también existen incentivos para que las mujeres se muestren “masculinas” en la toma de decisiones.

Vimos en las entrevistas que las mujeres cargan con el peso de ser “la primera rectora mujer” y de representar, en su gestión, a todas las mujeres. En palabras de una rectora: “sé que mis errores los van a transferir a las otras mujeres”. Esto pone en duda la aplicación de la teoría de los modelos de rol en tanto la existencia de mujeres rectoras o decanas anteriores fue vivenciada como una dificultad por las mujeres entrevistadas y las llevó a tener que diferenciarse de sus antecesoras. Las rectoras recibieron como argumento que, como ya había habido una mujer, se necesitaba “un hombre en el cargo”.

Desde el punto de vista estructural, observamos que los procesos de cambio organizacional generaron oportunidades extraordinarias para que las mujeres entrevistadas pudieran concursar sus cargos docentes. Dos de las rectoras señalaron que se abrieron oportunidades para ingresar a la Universidad con el retorno de la democracia, a partir de procesos de transformación y la creación de nuevas carreras. Otra de las rectoras mencionó que se generaron oportunidades para que muchos profesores sustancien concursos cuando su Universidad finalizaba el proceso de normalización. Estos momentos de oportunidad se conjugaron con un creciente número de mujeres en condiciones de ser electas, a partir de la feminización de la educación superior que se ha consolidado desde mediados de los 80.

Por otro lado, la falta de políticas de cuidado, si bien no fue un obstáculo vivenciado por las mujeres entrevistadas, sí fue reconocido por ellas como una barrera para otras mujeres.

Arena académico-científica

Encontramos que la totalidad de las rectoras y rectores entrevistados realizaron actividades de investigación y acumularon trayectoria en ese ámbito, por lo que un grado importante de desarrollo en la carrera científica parece ser relevante a la hora de ser electo rector o rectora (si bien, también surgió en las entrevistas que existen rectores más “políticos” o “administradores” que surgen por otro tipo de antecedentes y condiciones de poder). Siendo la acumulación de esta experiencia más costosa para las mujeres, las barreras que enfrentan en la arena académico-científica se instituyen como barreras para su acceso al rectorado también, y esto se potencia aún más si tomamos como válido lo señalado por las rectoras entrevistadas que “de las mujeres se exige más que de los hombres” que sean académicas exitosas.

Se observó que las mujeres avanzan de forma exitosa en sus carreras de investigadoras en las disciplinas más “feminizadas”, siendo las 5 rectoras entrevistadas parte de estos campos del conocimiento. En palabras de una rectora “he logrado avances en mi carrera académica de alguna manera más eficaces o más productivos que muchos de mis compañeros varones, pero el campo de la educación es un campo muy feminizado, no es un parámetro para mirar globalmente”.

Las rectoras entrevistadas han podido referenciar, ya sea desde su experiencia personal o desde su conocimiento en la materia, obstáculos y barreras que dificultan las trayectorias académico-científicas de las

mujeres y, por consiguiente, su posibilidad de acceso a la alta jerarquía universitaria, a saber: a) la dificultad para combinar la responsabilidad académica con la maternidad, b) la falta de disponibilidad para realizar viajes al exterior, c) la preferencia de hombres sobre mujeres para no tener que afrontar licencias, d) el requerimiento de una dedicación completa, e) los roles y responsabilidades familiares que la sociedad asigna a las mujeres, f) la falta de libertad para disponer del tiempo, g) la tradición académica estructurada y h) el miedo a la palabra de las mujeres. Todos estos aspectos fueron referidos en estudios previos sobre la temática y expuestos en el apartado correspondiente a *antecedentes*.

Por otro lado, los elementos que les permitieron sortear estos obstáculos fueron: el apoyo del cónyuge y de personal contratado para tareas de cuidado y mediante la elección de otros ámbitos de desarrollo profesional (en donde tuvieran más oportunidades de crecimiento). Observamos que las rectoras resolvieron con sus capacidades individuales la carencia de mecanismos institucionales de apoyo a la conciliación de responsabilidades y tiempo.

Otra barrera identificada por una de las rectoras fue la existencia de instancias u organismos que controlan el acceso y el avance de docentes e investigadores dominados por hombres o que ejercen discriminación hacia las mujeres (*gatekeepers*). Las instancias mencionadas fueron: el comité académico, el director de proyecto, los titulares de cátedra y los jurados de concursos. En este sentido, se consideró necesario incluir mujeres en los jurados de concursos y que se capacite a esos jurados para que valoren la edad y la productividad en función del género. Esto también se puede relacionar con los elementos informales que intervienen en la promoción de las mujeres y que favorecerían a los hombres. Si bien existen mecanismos formales y objetivos para el acceso a los cargos docentes, la preponderancia de aspectos no burocráticos y basados en la confianza podría obstaculizar el ascenso de las mujeres en la carrera académico-científica.

Arena política

Habiendo ya expuesto los mecanismos formales que regulan el acceso a los cargos de mayor jerarquía, aquí exponemos los mecanismos informales y simbólicos que permitieron a las mujeres acumular recursos y construir los apoyos necesarios para disputar y, eventualmente, ganar el rectorado.

De las entrevistas con las rectoras podemos inferir que la entrada en la carrera política surgió por invitación de otros actores (autoridades o colegas que les propusieron aceptar o competir por un cargo) o de motivaciones internas impulsadas por la voluntad de cambiar el statu quo. Luego de su primer ingreso fueron desempeñando diferentes roles en la gestión a nivel de facultad o universidad y fueron acumulando los recursos (principalmente experiencia y apoyos) que les permitieron disputar el rectorado. Las experiencias previas como Decana, Secretaria Académica o Vicerrectora parecen condición necesaria para competir por el máximo cargo. No obstante, también se observó que, en algún momento de sus carreras, se generó una estructura de oportunidades favorable para que fueran electas autoridades y que fueron capaces de aprovechar, como el “desgaste de la conducción histórica” y la necesidad de reestructuración organizacional.

A lo largo de las entrevistas pudimos observar que el apoyo de las rectoras entrevistadas surgió de actores no centrales descontentos con la lógica tradicional de gestión universitaria (claustro estudiantil, auxiliares docentes, no docentes, graduados y profesores adjuntos). Si bien no podemos generalizar este hallazgo a todo el universo de rectoras (ni podemos afirmar que no haya rectores con similar base de apoyos), es un elemento emergente interesante y que debería ser profundizado en futuras investigaciones. No se observó, además, que las rectoras llegaran con apoyos político-partidarios o padrinos políticos, sino que lo hicieron en el marco de una competencia electoral netamente universitaria.

Respecto a los obstáculos identificados por las rectoras para hacer política universitaria, podemos mencionar el carácter conservador o patriarcal de las universidades, que considera a las mujeres como ‘recién llegadas’ a los espacios de decisión. En este sentido, existe un prejuicio sobre la falta de saberes necesarios (para hacer política o para gestionar una universidad) que se manifiesta en que las mujeres deban “dar fe de” y demostrar que sus decisiones son “tan válidas como las que tomaría un hombre”. Así, en espacios de discusión donde las prácticas están implícitas (como el CIN) la intervención de las mujeres parece fuera de lugar, no se les permite

trabajar en áreas estratégicas y, de acuerdo con lo vivenciado por una rectora, se subestima su capacidad política y su palabra.

Otro aspecto a mencionar es la resistencia a la pérdida de espacios de poder por parte de los hombres. Las mujeres entrevistadas que han competido por el rectorado, de acuerdo a sus percepciones, han impulsado cambios institucionales que fueron resistidos y han intentado romper esquematismos y prácticas o lógicas arraigadas en sus universidades, incorporando una forma de hacer política más democrática (o femenina). Se debieron enfrentar a sectores que defendían que “las cosas siempre se hicieron así”.

Conclusiones y prospectiva

Si bien una de las limitaciones del estudio fue la imposibilidad de entrevistar a mayor cantidad de rectoras, la investigación logra identificar aspectos comunes en las trayectorias de las mujeres que permiten hacer una primera aproximación a las desigualdades de género en la jerarquía universitaria. Los hallazgos no son conclusivos y no buscan ser representativos de todas las mujeres en la gestión, no obstante, los casos abordados y los datos cuantitativos analizados brindan resultados preliminares interesantes a seguir profundizando.

Un tema a profundizar es la agenda feminista de gestión de las rectoras y las posibilidades de cambios institucionales a partir de políticas activas en las universidades. Por otro lado, se debería avanzar en identificar cambios en la percepción social sobre mujeres líderes y en el impulso de los movimientos de mujeres en esta posible transformación; este aspecto podría sumar un factor habilitante de tipo cultural en la arena política. Además, sería interesante estudiar si en los últimos años ha habido mayores incentivos para conformar fórmulas compuestas por un hombre y una mujer, y si, en consecuencia, se ha visto incrementado el número de mujeres vicerrectoras.

A modo de síntesis, sostenemos que las mujeres que compiten por el Rectorado en universidades nacionales circulan por tres arenas de disputa donde se enfrentan a obstáculos generizados, tanto estructurales como culturales e individuales. Los casos exitosos permiten conocer los factores habilitantes que permitirían la des-generización de estas arenas. Los hallazgos se sintetizan a continuación.

Tabla 1: Clasificación

| | <i>Factores</i> | <i>Estructurales</i> | <i>Culturales</i> | <i>Individuales</i> |
|-----------------------------|---------------------|--|--|--|
| <i>Arena Organizacional</i> | <i>Habilitantes</i> | <i>Transformaciones institucionales generaron oportunidades para concursar cargos.</i> | <i>Se valoran cualidades asociadas a lo “femenino” (consensos, escucha, amplitud y pluralidad) o al tipo de liderazgo democrático.</i> | <i>Capacidad de las mujeres para adoptar estilos de liderazgo que se adaptan a los problemas. Cualidades personales en torno a la escucha y la empatía.</i> |

| | | | | |
|----------------------------|------------------------|---|---|--|
| | <i>Obstaculizantes</i> | <p>Falta de mecanismos institucionales para apoyar las tareas de cuidado.</p> <p>Las habilidades objetivas relacionadas con el cargo tienen poco peso en la decisión final.</p> <p>Mujeres ocupan puestos de atención, cuidado y tareas académicas que no les permiten acumular poder y participar de las redes informales.</p> | <p>Descripción del máximo cargo en forma neutral y descorporizada.</p> <p>Estereotipos de género que asocian la autoridad a lo masculino.</p> <p>Peso de “representar” a todo el género.</p> | <p>Necesidad de diferenciarse de otras mujeres.</p> |
| Arena Académico-científica | <i>Habilitantes</i> | <p>Creciente feminización de la educación superior y ampliación de ramas de estudio permite que las mujeres formen parte del conjunto de candidatos elegibles.</p> <p>Concursos docentes basados en criterios objetivos.</p> | <p>Facilidades en carreras “feminizadas”.</p> | <p>Estrategias personales de mitigación de costos relacionados con la maternidad.</p> |
| | <i>Obstaculizantes</i> | <p>Fenómeno de rush hour (confluyen las exigencias de la maternidad con las académicas y científicas).</p> <p>Gatekeepers.</p> | <p>Tradición y conservadurismo en la academia.</p> <p>Carreras asociadas a la dirección, la gestión u orientadas a la tarea podrían generar candidatos más factibles de llegar al rectorado.</p> <p>Exigencias académicas extraordinarias para las mujeres que se dedican a la gestión.</p> | <p>Decisiones personales asociadas a la maternidad.</p> |
| Arena Política | <i>Habilitantes</i> | <p>Sistema de elección directo (variable a seguir profundizando).</p> <p>Condiciones de agotamiento de los actores tradicionales.</p> <p>Procesos de reorganización institucional.</p> | | <p>Acumulación de trayectoria en gestión.</p> <p>Apoyo de sectores no tradicionales o secundarios</p> <p>Sin “padrinos” políticos.</p> |

| | | | | |
|--|------------------------|---|---|--|
| | | <i>Universidades grandes permeables a cambios en sus formas de gobierno.</i> | | |
| | <i>Obstaculizantes</i> | <i>Las cuotas o exigencias de paridad en las listas de candidatos son excepcionales.</i> <i>Menor proporción de mujeres en el claustro de Profesores.</i> <i>Preponderancia de redes informales y decisiones basadas en la confianza.</i> | <i>Prejuicios sobre la falta de saberes necesarios para gestionar.</i> <i>Resistencia a la pérdida de espacios de poder.</i> | |

A partir de lo anterior arribamos a la conclusión de que las mujeres han accedido al rectorado cumpliendo con alguna/s de las siguientes condiciones: con el apoyo de actores alternativos; luego del agotamiento del oficialismo tradicional; proponiendo una gestión más democrática; en el marco de regímenes directos. Esto nos permite reflexionar respecto de la necesidad de profundizar la democratización de las universidades ya que la des-generización se produciría en condiciones de mayor democracia, mayor pluralidad de actores, y con el agotamiento de los actores más tradicionales.

Referencias bibliográficas

- Acker, J. (1990). Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations. *Gender & Society*, 4(2), 139-158.
- Atairo, D. y Camou, A. (2014). La democracia en el gobierno universitario. Cambios estatutarios en universidades nacionales argentinas (1989-2013). *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 1(1), 75-92. http://relapae.untref.edu.ar/wp-content/uploads/relapae_1_1_atairo_camou_estatuto_universidades.pdf
- Bareiro, L., López, O., Soto, C. y SOTO, L. (2004). *Sistemas electorales y representación femenina en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/5921-sistemas-electorales-representacion-femenina-america-latina>
- Becher, T. (1993). Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Pensamiento Universitario*, 1(1), 56-77.
- Cepal. (2013). *Mujeres en la Economía Digital. Superar el umbral de la desigualdad*. Documento presentado en la XII Conferencia Regional Sobre la Mujer de América Latina y el Caribe. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/16561-mujeres-la-economia-digital-superar-umbral-la-desigualdad>
- Childs, S. y Krook, M. (2008). Theorizing Women's Political Representation: Debates and Innovations in Empirical Research. *Femina Politica*, 2, 20-29.
- Clark, B. (1991). *Educación Superior: Una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Imagen.
- Claverie, J. (2013). La Universidad como Organización: Tres Enfoques para el Análisis de sus Problemas de Gestión. *Gestión y Gerencia*, 7(1), 4-27.
- Cuadrado, I., Navas, M., Molero, F., Ferrer, E. y Morales, J. F. (2012). Gender Differences in Leadership Styles as a Function of Leader and Subordinates' Sex and Type of Organization. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(12), 3083–3113.

- Del Rosal, M. (2020). Factores que Dificultan y Facilitan el Acceso de las Mujeres al Cargo de Rectora en las Universidades Nacionales Argentinas: Tres Arenas de Disputa [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de San Martín]. <http://ri.unsam.edu.ar/xmlui/handle/123456789/1242>
- Diez Gutiérrez, E. J., Terrón Bañuelos, E. y Anguita Martínez, R. (2009). Percepción de las mujeres sobre el "techo de cristal" en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 27-40.
- Estébanez, M. E. (2011). *Estudio comparativo iberoamericano sobre la participación de la mujer en las actividades de investigación y desarrollo. Los casos de Argentina, Brasil, Costa Rica, España, México, Paraguay, Uruguay y Venezuela*. (Documento de Trabajo N° 42). Centro Redes. <http://www.centroredes.org.ar/wp-content/uploads/2018/01/Doc.Nro42.pdf>
- Fernández Lamarra, N., Pérez Centeno, C., Marquina, M. y Aiello, M. (2018). *La Educación Superior Universitaria Argentina. Situación actual en el contexto regional*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Gaete-Quezada, R. (2015). El techo de cristal en las universidades estatales chilenas. Un análisis exploratorio. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(17), 3-20. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2015.17.159>
- Husu, L. (2004). Gate-keeping, gender equality and scientific excellence. En European Commission (Ed.), *Gender and Excellence in the Making* (pp. 69-76), Office for Official Publications of the European Communities.
- Jade Xu, Y. (2008). Gender Disparity in STEM Disciplines: A Study of Faculty Attrition and Turnover Intentions. *Research in Higher Education*, 49(7), 607-624.
- Maldonado-Maldonado, A. y Acosta, F. (2018). An Agenda in Motion: Women's Issues in Latin American Higher Education. *International Higher Education*, 94, 2-4.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé.
- Marx, J., Borner, J. y Caminotti, M. (2007). *Las Legisladoras. Cupos de género y política en Argentina y Brasil*. Siglo XXI Editora Iberoamericana.
- Michie, J. (Ed.) (2000/2013). *Reader's Guide to the Social Sciences. Volume 2*. Routledge, pp. 1764-1765.
- Obeide, S. F. (2006). *La Gestión Universitaria*. Universidad Nacional de Córdoba.
- O'Connor, P. (2014). *Management and gender in higher education*. Manchester University Press. https://www.researchgate.net/publication/261710591_Management_and_Gender_in_Higher_Education_2014_by_Pat_O'Connor_Irish_Society_Series_MUP
- O'donnell, G. y Oszlak, O. (1976). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. (Documento de trabajo N° 4). CEDES. <http://repositorio.cedes.org/handle/123456789/3332>
- Palermo, A. (1998). La participación de las mujeres en la universidad. *La Aljaba, segunda época*, 3, 94-110.
- Parmiggiani, G. y Oloriz, M. (2007, del 29 de noviembre al 1° de diciembre). La elección directa de autoridades unipersonales en las universidades nacionales argentinas: ¿modifica la participación proporcional de cada claustro? [conferencia]. *VII Coloquio Internacional Sobre Gestión Universitaria en América del Sur*, Mar del Plata, Argentina.
- Pérez Rasetti, C. (2002). *La elección de Rector en las universidades nacionales*. (Documento de Trabajo N° 90). Universidad de Belgrano. http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/1632/90_perez_rasetti.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ramos, A., Barberá, E. y Sarrió, M. (2003). Mujeres directivas, espacios de poder y relaciones de género. *Anuario de Psicología*, 34(2), 267-278. <https://doi.org/10.1344/%25x>

Resolución ME 134 de 2018 (2018, 29 de enero). Ministerio de Educación. Boletín oficial No 33804. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=306483>

Resolución ME 356 de 2020 (2020, 14 de mayo). Ministerio de Educación. Boletín oficial No 34394. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=338186>

Resolución ME 480 de 2013 (2013, 21 de marzo). Ministerio de Educación. Boletín oficial No 32609. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=210019>

Resolución ME 779 de 2010 (2010, 1 de junio). Ministerio de Educación. Boletín oficial No 31919. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=168074>

Rodríguez Gustá, A. L. (2002). Complejidad burocrática y logros gerenciales de las mujeres. El caso del sector público en Uruguay. En S. OSPINA y M. PENFOLD (Eds.). *Gerenciando las relaciones intergubernamentales. Experiencias en América Latina* (pp. 195-234). Caracas: Nueva Sociedad.

– (2019). *Gender Equality in the Public Administration in Latin America*. Panamá: United Nations Development Programme.

Secretaría de Política Universitaria. (1998-2015). *Anuario de Estadísticas Universitarias*. Ministerio de Educación. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/anuarios>

Secretaría de Política Universitaria. (2017-2021). *Síntesis de Información. Estadísticas Universitarias*. Ministerio de Educación. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/sintesis>

Tomás Folch, M. y Guillamón Ramos, C. (2009). Las barreras y los obstáculos en el acceso de las profesoras universitarias a los cargos de gestión académica. *Revista de Educación*, 350, 253-275. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_11.pdf

UNESCO. (2020). *¿Dónde están las rectoras universitarias en América Latina?* Instituto Internacional para a Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/03/07/donde-estan-las-rectoras-universitarias-en-america-latina-datos-de-unesco-iesalc-develan-que-solo-el-18-de-las-universidades-de-la-region-tiene-a-mujeres-como-rectoras/>

Fuentes electrónicas

Sistema de consulta de estadísticas universitarias: <http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar> (Consultado: 10/6/2021).

Fecha de presentación: 28/6/2021

Fecha de aprobación: 25/10/2021

TENDENCIAS RECIENTES EN LA CARRERA DOCENTE/ACADÉMICA EN EL SECTOR PRIVADO ARGENTINO. UN ESTUDIO DE CASO EN DOS UNIVERSIDADES DE INVESTIGACIÓN¹

Recent trends in the Academic Career in the Argentinean private sector. A case study in two research universities

Florencia Moore, Instituto Tecnológico de Buenos Aires, Argentina.
moore.florencia@gmail.com

Laura Inés Rovelli, Universidad Nacional de La Plata / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina.
laurarovelli@gmail.com

Ángela Corengia, Universidad Austral, Argentina.
acorengia@gmail.com

Moore, F., Rovelli, L. I. y Corengia, A. (2021). Tendencias recientes en la Carrera Docente/Académica en el sector privado argentino. Un estudio de caso en dos universidades de investigación. *RAES*, 13(23), pp. 238-253.

Resumen

En los últimos treinta años, las políticas universitarias en la Argentina han promovido transformaciones en la orientación de la carrera docente/académica, en adelante CD/CA, de las universidades influenciadas por tendencias de alcance internacional y otras locales. La implementación de un sistema de evaluación de las instituciones universitarias y de acreditación de sus ofertas, sumado a la creación de programas de incentivo a la investigación y de ampliación de la formación de recursos humanos calificados, moldearon el trabajo de los docentes universitarios en varios sentidos, siendo el sector privado un ámbito poco explorado por la producción científica. En ese marco, el artículo analiza algunos lineamientos de las funciones docentes e investigativas en los regímenes de CD/CA en el circuito de universidades privadas del país. Para ello, se exploran las siguientes dimensiones: las categorías docentes, los mecanismos de acceso, la permanencia y promoción, los dispositivos de evaluación y formación y la política remunerativa. Luego, hace foco en un estudio de caso en dos universidades privadas de investigación, a fin de indagar los principales criterios y culturas evaluativas de la actividad. El abordaje del estudio es cualitativo y se nutre del análisis de datos documentales y de la elaboración de entrevistas a referentes institucionales. El argumento central sostiene que los regímenes de CD/CA de las universidades privadas se encuentran moldeados por un conjunto de orientaciones ligadas a las políticas públicas del sector universitario y científico, las lógicas institucionales, así como también por las dinámicas disciplinares de corte internacional. Con todo, surgen tendencias de carácter isomorfas, así como también dispositivos innovadores.

¹ El escrito es un recorte de una investigación más amplia que se desarrolló en el marco de la tesis de maestría de Florencia Moore, bajo la Dirección de Laura I. Rovelli y la Co-Dirección de Ángela Corengia.

Palabras Clave: Carrera Docente / Académica / Universidades / Sector privado / Evaluación.

Abstract

In the last thirty years, university and scientific policies in Argentina have promoted transformations in the orientation of their academic career, influenced by trends of international scope and other local ones. The implementation of an evaluation system for universities and the accreditation of their offers, the creation of a research incentive program and the expansion of the training of qualified human resources, shaped the work of university teachers in several ways. Needless to say, the private sector has been little explored by the local scientific production. In this framework, the article analyzes some general guidelines regarding teaching and research activities of private universities in Argentina. In order to do this, the following dimensions are explored: teaching categories, access mechanisms, permanence and promotion, evaluation and training devices, and remuneration policy. Then, it focuses on a case study in two private research universities, in order to investigate the main criteria and evaluative cultures of their activity. The approach to the study is qualitative and draws on the analysis of documentary data and interviews with institutional authorities. The central argument holds that teaching and research regulations of private universities are shaped by a set of orientations linked to public policies of the university and scientific sector, institutional logics, as well as international disciplinary dynamics. All in all, isomorphic trends emerge, as well as innovative devices.

Key words: Academic career/ universities/ private sector/ evaluation

Introducción

A partir de la década de 1990, las tendencias del contexto internacional inspiradas en un modelo de profesión académica que ponderaba el nivel de formación y titulación de posgrado, preferentemente de doctorado por sus implicancias en las tareas investigativas, provocaron efectos en la Carrera Docente/Académica, en adelante CD/CA, de las universidades del país. A su vez, algunos enfoques internacionales situaron estos cambios en el marco más amplio de las transformaciones experimentadas por las profesiones (Henkel, 2002; Musselin, 2008). Como resultado, hicieron foco en los procesos de racionalización y gerenciamiento de las prácticas profesionales, y en la diferenciación y segmentación de las actividades al interior de cada una. También, se identificaron cambios a nivel de los sujetos, en sus mecanismos de socialización y prácticas (Marquina, 2018). La exigencia de producir conocimientos, además de realizar tareas de docencia, trajo aparejado el surgimiento de nuevos mecanismos de jerarquización y distribución del prestigio académico alterando, en cierta medida, la configuración de la profesión.

En la Argentina, la reforma de la Educación Superior acarreó el surgimiento de distintos programas y agencias que, de manera directa o indirecta, incidieron en la regulación de la actividad de investigación de los docentes universitarios. Entre ellos cabe mencionar: el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior (FOMECE), el Programa de Incentivos a Docentes Investigadores (PROINCE), la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), y el surgimiento de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT). El primero influyó indirectamente (mediante subsidios económicos) en el desarrollo de proyectos científico tecnológico y actividades de extensión en las universidades, promoviendo una mejora en la calidad educativa de las mismas. El PROINCE, por su parte, tuvo fuertes implicancias en el desarrollo de la función de investigación integrada a la docencia en el ámbito de las universidades nacionales, a través de una asignación salarial adicional para aquellos profesores que, además de enseñar, realizaban actividades de investigación².

En esta misma línea, la política de aseguramiento de la calidad educativa, ejecutada por la CONEAU, a través de las acreditaciones de carreras de grado³ y de posgrado, evaluación de proyectos institucionales, entre otros, dio lugar a procesos de institucionalización y/o formalización de la CD/CA, así como también a la puesta en juego de estrategias y acciones tendientes a profesionalizar a la planta docente de las universidades del sector. Así mismo, promovió la incorporación de políticas de actualización y formación docente y de planes para el desarrollo y/o mejora del “quehacer investigativo”.

Finalmente, la ANPCyT, principalmente a través del fondo FONCyT, para el financiamiento de proyectos de investigación y en menor medida mediante el otorgamiento de becas para la formación doctoral radicadas en esos proyectos, brindó apoyo económico para el desarrollo de proyectos de investigación y para la capacitación/formación de recursos humanos, favoreciendo la ampliación de las trayectorias y antecedentes en investigación científica del cuerpo docente y la formación de recursos humanos calificados.

Paralelamente, la sanción de la Ley de Educación Superior en 1995, estableció (...) “como horizonte de política la tendencia gradual a la máxima titulación, condición para acceder a la categoría de profesor universitario” (Rovelli, 2012:9).

En una nueva etapa de reformas regionales y gubernamentales, entre los años 2000-2015 aproximadamente, se desplegaron otra serie de políticas universitarias donde el derecho a la educación fue el eje de los principales lineamientos, a los que se sumó la problematización de la formación de recursos humanos calificados y el desarrollo de la actividad científica en general. En este escenario, en 2007, se creó el Ministerio de Ciencia y Tecnología (MINCyT), y desde allí se lanzó el Programa de Jerarquización de la Actividad Científica y Tecnológica, con el objetivo de generar mejores condiciones de trabajo para los investigadores y becarios del país. Además, se buscaba promover la incorporación de investigadores jóvenes al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET), estimular su permanencia y asegurar de esta manera la expansión y el recambio generacional. Como resultado, se expandieron las becas de formación doctoral y

² No obstante, también generó mecanismos de acomodación y resistencia en la comunidad académica, frente a la introducción de una evaluación homogénea y una mayor regulación/control de dicha actividad.

³ Sus títulos corresponden a profesiones reguladas por el Estado, mediante al artículo N°43 de la Ley de Educación Superior N°24.521.

posdoctoral, como así también se amplió el ingreso de investigadores y personal de apoyo al organismo, lo que redundó en un crecimiento significativo tanto en la cantidad como en la calidad de los recursos humanos.

Por último, se crearon nuevos instrumentos de promoción de proyectos en Ciencia y Tecnología (CyT), tales como, el Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCyT), los Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica (PICT) y los Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica Orientados (PICTO), impulsados desde la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPyCT).

En este escenario, el propósito principal del presente trabajo consiste en describir los diseños institucionales de CD/CA en el ámbito de las universidades privadas en Argentina⁴, con foco en la regulación e incentivo a la actividad de investigación, y en relación con un contexto de políticas públicas, y de las orientaciones y tendencias de corte internacional. Para ello, en una primera instancia, se relevan las características generales de los regímenes de CD/CA de catorce universidades privadas de la Argentina, teniendo en cuenta las siguientes dimensiones: las categorías docentes, los mecanismos de acceso, permanencia y promoción, los dispositivos de evaluación y formación y la política salarial/remunerativa. Luego, se analiza la incidencia del marco regulatorio, las lógicas disciplinares e institucionales en los diseños institucionales de CD/CA de las universidades privadas de investigación seleccionadas para el estudio de casos.

Aportes analíticos sobre la profesión académica y estrategia metodológica

El encuadre teórico se inscribe dentro del campo que toma a la universidad como objeto de estudio, con sus especificidades y características únicas como institución, debido a que permiten un análisis más profundo tanto de los fenómenos micro (la trama organizativa) como de los procesos a nivel sistémico (Clark, 1983, 1987, 2004). En ese sentido, se describen los cambios en las instituciones vinculados con los diseños institucionales de la carrera docente en relación con un contexto de políticas universitarias y de ciencia y técnica, donde su influencia es una dimensión importante. Así mismo, se recupera el concepto de “isomorfismo” (Powell y DiMaggio, 1991) para dar cuenta de las influencias del entorno en la configuración de las actividades de docencia y de investigación (modos en que se organizan, movilidad de los actores, posibilidades y restricciones, entre otras posibilidades). Al respecto, se aborda la cuestión de la distribución de financiamiento público hacia el sector privado vía mecanismos competitivos, al mismo tiempo que se interroga sobre la integración entre los sectores (de gestión estatal y privado) en un contexto regional de expansión de la privatización de la Educación Superior.

Con respecto a la profesión académica en Argentina, se toman como antecedentes principales de este trabajo, el proyecto de investigación realizado por el Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), entre los años 2006 y 2008, dirigido por García de Fanelli, y los trabajos de Claverie (2009; 2012) sobre los mecanismos formales e informales de carrera docente que regulan las condiciones de acceso, permanencia y promoción a los cargos para los docentes universitarios.

Cabe señalar que, la realidad institucional del colectivo de universidades privadas es de carácter heterogéneo, ya sea por su origen, ubicación geográfica, tradiciones e intereses de campo/s disciplinar/es, misión, orientación y proyecto institucional, entre otros aspectos, lo cual se evidencia en las acciones y adaptaciones que adoptaron ante un contexto de políticas públicas e universitarias centradas en impulsar el desarrollo de la producción científica y tecnológica del país. Recuperando el trabajo de Barsky et al (2016), sólo un pequeño grupo de universidades del sector pudo beneficiarse y responder de manera exitosa a los estímulos económicos y regulaciones generados por el gobierno, durante el período 2001-2011. Se trata de instituciones cuyo perfil institucional se encuentra más orientado hacia la investigación, ubicadas mayoritariamente en el conurbano bonaerense de la Argentina. Esta situación generó un alto grado de concentración institucional de los procesos de investigación, siendo que el 85.2%⁵ de los investigadores y becarios de investigación del CONICET, de un total de 4422 (Mincyt, 2011), se encuentra radicado en diez de las cincuenta universidades que conforman

⁴ Espacio social del sistema universitario nacional poco explorado por la producción científica.

⁵ Barsky et al (2016). La investigación en las universidades privadas. Basados en datos del año 2010, p. 76.

actualmente el sector privado. Las áreas disciplinares de ciencias sociales, salud y aplicadas son las de mayor preeminencia en el sector, “destacándose la concentración en el campo de las ciencias biomédicas” (Adrogué et al., 2014:83) en lo que respecta a la cantidad y producción científica, según datos de Scopus.

El presente trabajo procura ser un aporte a la vacancia de investigaciones sobre la configuración de CD/CA en el sector universitario privado de la Argentina. El abordaje es de corte cualitativo y el trabajo empírico fue realizado entre 2016 y 2018. Se nutre de distintas herramientas de recolección de datos y fuentes documentales, del análisis de diversas normativas institucionales de CD/CA e información estadística secundaria, así como también de doce entrevistas en profundidad a referentes institucionales de los casos de estudio seleccionados en el sector privado.

Dicha información de índole contextual, luego se retoma en mayor profundidad mediante un estudio de casos en dos universidades privadas orientadas hacia la investigación, localizadas en la Provincia y en la Ciudad de Buenos Aires (caso 1 y 2). Se trabajó con dos unidades académicas respectivamente y su elección tuvo que ver el alcance de dos áreas disciplinares distintas: las biomédicas y las ciencias sociales. De tal forma, se logró una mayor aproximación y comprensión de la “letra viva” que caracteriza a los diseños de CD/CA, más allá de lo establecido en un plano formal, plasmado en diversos documentos (reglamentos, estatutos, entre otros). El período analizado comprende, desde el año en que se sancionó la Ley de Educación Superior N°24.521 hasta el 2015 inclusive, momento en que concluye un ciclo gubernamental y de políticas universitarias con una orientación específica; de inversión y desarrollo de la actividad científico y tecnológica del país.

En adelante, el escrito se organiza en cuatro apartados. En el primero, se reconstruye de manera panorámica y con el propósito de contextualización, la historia del sector privado en la universidad argentina entre 1958 y 2015. En el segundo, se describen las principales características y tendencias de los regímenes de Carrera Docente/Académica (CD/CA) de las universidades privadas. En el tercero, se sintetizan los principales resultados obtenidos a partir de los estudios de caso en dos universidades privadas con orientación en investigación. A modo de cierre del trabajo, se retoman los principales hallazgos del estudio y se esbozan algunas líneas futuras posibles de indagación.

Breve caracterización del sector privado universitario argentino

Es escasa la bibliografía y las investigaciones que abordan el sector universitario privado y en particular, las que se centran en el problema del ejercicio de la profesión académica. Del Bello et al (2007) presentan datos sobre la cantidad y dedicación de los docentes, categorías y mecanismos de acceso al cargo y carrera docente en función de informes de evaluación externa de la CONEAU e información obtenida a través de una encuesta que se le administró a las universidades del sector. No obstante, el informe fue realizado hace más de doce años y desde entonces no se han relevado y sistematizado datos que den cuenta de los cambios o actualizaciones que se han producido en dicho sector.

Los estudios más contemporáneos, en cambio, exploran la estructura del sistema universitario privado, las lógicas de funcionamiento y la diversidad de instituciones y de ofertas académicas que lo caracterizan (Plotkin, 2006; Del Bello, 2007). También hay trabajos que dan cuenta de las dinámicas históricas de expansión y ralentización del sector o de su proceso de institucionalización y consolidación (Barsky et al., 2016; Algañaraz Soria, 2019). En forma más reciente se han realizado indagaciones que ponen el acento en el desarrollo de la función de investigación en el marco de políticas públicas de aseguramiento de la calidad (Corengia et al., 2016).

Las universidades privadas comenzaron a funcionar oficialmente a partir de la segunda mitad del siglo XX, luego de históricos conflictos y resistencias por parte de diversos sectores y actores de la sociedad. Siguiendo la tipología de Algañaraz Soria (2019), se puede identificar un primer período que abarca desde 1958 hasta 1983, en el cual se originaron las primeras instituciones vinculadas mayoritariamente con emprendimientos de la Iglesia católica en localidades centrales del país⁶. Posteriormente, se crearon sedes de dichas casas de

⁶ Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Córdoba y Santa Fe.

altos estudios en el interior del país, fomentando la expansión de la tradición e identidad humanista cristiana que las caracteriza. También, se fundó otro pequeño grupo de universidades (no confesionales), pero en este caso inspiradas en grupos académicos relacionados con el sector empresarial y productivo del país. A pesar de estas diferencias, este conjunto de universidades de carácter “fundacional” compartían la orientación de tipo profesional, centradas en la enseñanza/transmisión de conocimientos propios del modelo clásico francés (o napoleónico).

Luego, el campo universitario nacional padeció una política de tipo coactiva que favoreció, en cierta medida, al sector privado en términos de matrícula estudiantil⁷ e incorporación de docentes investigadores, provenientes de las universidades del sector público. Esto ocurrió fundamentalmente durante los años de las dictaduras cívico-militares, en los que se intervinieron algunas de las casas de estudio públicas.

Con respecto al segundo período, que abarca desde 1984 hasta 2015, y en especial a mediados de la década del noventa, se produjo una notoria expansión institucional y la diversificación de las ofertas académicas. Según Plotkin (2006), se crearon universidades seculares de “elite” con foco en la producción de conocimientos científico tecnológico y no sólo en su transmisión. También, se fundaron otras instituciones con una acentuada orientación de tipo “empresarial” y destinadas a los sectores medios y medios-bajos de la sociedad, siendo las áreas disciplinares del campo de las ciencias sociales las de mayor crecimiento.

Ahora bien, fue recién a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior N° 24.521 de 1995, en el marco de una política universitaria tendiente a reconstruir la compleja y conflictiva relación entre el Estado y la educación superior privada, que pudo lograr ciertas concesiones por parte del Estado Nacional, entre ellas, la posibilidad de obtener financiamiento público para el desarrollo de tareas de investigación y transferencia. La CONEAU, por su parte, también privilegió la existencia, desarrollo y consolidación de la función de investigación para los procesos de evaluación institucional de las universidades y para los procesos de acreditación de carreras de grado reguladas por el Estado y de del posgrado (Barsky et al., 2016). Las acciones ejercidas por este organismo impulsaron la creación de distintos tipos de normativas institucionales, a saber: reglamentos docentes, estatutos académicos, entre otros, para regular las condiciones de acceso, permanencia y promoción en la carrera docente. Con ello, se promovieron procesos de institucionalización de la CD/CA en las universidades privadas. Además, estas directrices incidieron en la mejora de los niveles de formación y dedicación del cuerpo académico, ya que constituyeron estándares de calidad que se tomaron en cuenta en los procesos de acreditación de carreras de grado y posgrado, y de evaluación institucional. Finalmente, la política de jerarquización de la actividad científica y tecnológica, vinculada a la formación de recursos humanos calificados, contribuyó a la profesionalización del “quehacer investigativo” y a la cooptación de investigadores y becarios del CONICET, beneficiando a las universidades del sector por su “capital reputacional” y amplia trayectoria en investigación.

Según datos del Anuario de Estadísticas (2019-2020), el sector privado se encuentra actualmente conformado por 50 universidades y 13 institutos universitarios⁸, con una matrícula que ronda los 435.685 alumnos de pregrado y grado, a lo que se suman 42.455 estudiantes de posgrado⁹. Esto representa un 20% del total de estudiantes del nivel superior universitario argentino, ya que el sector estatal concentra el 80% de las/os estudiantes de pregrado y grado.

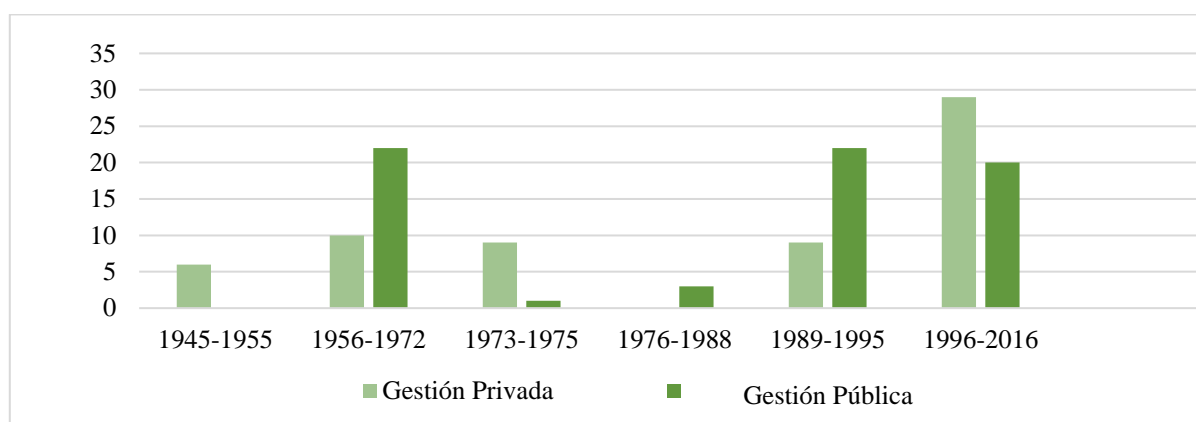
A continuación, se incluye un cuadro que muestra la cantidad de instituciones privadas que fueron creadas, desde su origen (período fundacional) en 1956 hasta el 2016, luego de haber transcurrido diez años desde la puesta en funcionamiento de la CONEAU, a fin de ilustrar los períodos de mayor expansión, y en contraparte, ralentización en el crecimiento del sector.

⁷ Según datos del Consejo de Universidades Privadas (1978), pasaron de controlar el 6.8% de la matrícula universitaria total en 1965 al 14.2% en 1971. En total se incorporaron al sector 20,069 nuevos estudiantes.

⁸ Según la Ley de Educación Superior N°24.521 las instituciones que responden a la denominación de “Universidad” deben desarrollar su actividad en una variedad de áreas disciplinarias no afines, orgánicamente estructuradas en facultades, departamentos o unidades académicas equivalentes. Las instituciones que circunscriben su oferta académica a una sola área disciplinar, se denominan “Institutos Universitarios”.

⁹ Anuario de Estadísticas Universitarias. Departamento de Información Universitaria- DNP e IU- SPU. Síntesis 2019-2020.

Cuadro 1

Instituciones universitarias según ciclos de expansión y sector de gestión.

Nota. Elaboración propia en base a datos e información de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU, 2016).

En cuanto a la cantidad de docentes que ejercen sus funciones en las universidades privadas, dicho número varía en función de las dinámicas históricas de creación, expansión y desaceleración que caracteriza al sector. También es cierto que se actualiza en función de otras variables, como, por ejemplo, el tamaño, matrícula estudiantil, creación de nuevas ofertas académicas (de grado y posgrado), misión y perfil organizacional, aranceles, presupuesto, entre otras.

En función de datos recabados por los informes de evaluación externa más recientes de la CONEAU (2013; 2015) y consultas con referentes de las áreas de recursos humanos de dichas instituciones, a continuación, presentamos la información correspondiente a la cantidad total de docentes que se desempeña en 14 de las 50 universidades privadas del país. El criterio de selección tuvo que ver principalmente con el acceso y disponibilidad de datos referidos al cuerpo docente, ya que no se encuentran relevados y sistematizados a nivel nacional. También se consideró el tamaño de la institución (grande-mediana-pequeña), como un posible criterio de clasificación.

Cuadro 2

Cantidad total de docentes de instituciones universitarias privadas seleccionadas para este estudio¹⁰.

| | INSTITUCIÓN | CANTIDAD DE DOCENTES |
|--------------------|--------------------|----------------------|
| Más de 1000 | USAL ¹¹ | 3400 |
| | UCA | 2980 |
| | UADE | 1500 |
| | U de Palermo | 1500 |
| | UCES | 1250 |

¹⁰ Este cuadro incluye el número total de docentes que trabajan en las universidades del sector. Constituye el total de docentes que se desempeñan en la universidad, sin discriminar por categoría, nivel o tipo de dedicación.

¹¹ Universidad del Salvador; Universidad Católica Argentina; Universidad Argentina de la Empresa; Universidad de Palermo; Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales; Universidad Católica de Salta; Universidad Santo Tomás de Aquino; Universidad Fasta; Universidad Austral; Instituto Tecnológico de Buenos Aires; Universidad de Belgrano; Universidad Di Tella; Universidad del CEMA; Universidad de San Andrés.

| | | |
|-------------------------|------------|------|
| | UCASAL | 3230 |
| | UNSTA | 2420 |
| | FASTA | 1290 |
| | U AUSTRAL | 1200 |
| Entre 600 y 1000 | ITBA | 1056 |
| | UB | 900 |
| | DI TELLA | 802 |
| Entre 300 y 600 | UCEMA | 493 |
| | SAN ANDRÉS | 592 |

Nota. Elaboración propia según información recabada de los Informes de Evaluación Institucional de la CONEAU (2013; 2015) y datos suministrados por los Departamentos de Recursos Humanos y/o Direcciones de Calidad de las instituciones (2018).

Acerca de la Carrera Docente/Académica (CD/CA) en las universidades privadas

El marco normativo que regula las condiciones de acceso, permanencia y promoción a los cargos para los docentes universitarios, se encuentra establecido a nivel de la universidad, según lo dispuesto por la Ley de Educación Superior 24.521 en 1995. La sanción de esta Ley junto con la creación de la CONEAU, en su carácter de órgano de aplicación de dicha norma, movilizó fuertes cambios al interior de las universidades del sector privado, en vistas a poder adecuarse a los estándares mínimos de calidad previstos para las acreditaciones de carreras de grado reguladas y ofertas de posgrados, evaluación de proyectos institucionales y evaluación externa, entre otros procesos.

En cuanto a la dimensión del cuerpo académico, la CONEAU evalúa el marco normativo que regula los procesos institucionales y organiza los mecanismos formales de la actividad de los docentes en términos de acceso, permanencia, promoción y perfeccionamiento docente. Además, realiza una valoración respecto a la composición y suficiencia del cuerpo docente en función de su nivel de formación, dedicación, participación en actividades de investigación, extensión, desarrollo tecnológico y/o transferencia.

En este sentido, la política de aseguramiento de la Calidad, ejecutada por la CONEAU, favoreció la creación y formalización de distinto tipo de normativa institucional o reglamentación de CD/CA para regular el trabajo de los docentes universitario, desde que ingresan a trabajar en la universidad, hasta que se retiran. A dicho recorrido se lo denomina “carrera docente”, en términos de Claverie (2012), y está compuesto por un sistema de reconocimiento de la experiencia y desarrollo profesional en la docencia universitaria.

A continuación, presentamos una breve caracterización de la CD/CA de las catorce universidades privadas mencionadas en el cuadro 2, en función de las siguientes dimensiones de análisis, a saber: a) la estructura, perfil y categorías docentes; b) mecanismos de acceso, permanencia y promoción y c) dispositivos de evaluación. En su mayoría se encuentran ubicadas, en el área metropolitana de Buenos Aires. Los hallazgos de la investigación son fruto del análisis realizado a partir de los informes de evaluación institucional de la CONEAU (2013; 2015), información pública disponible en las páginas web de las instituciones mencionadas y de las entrevistas realizadas a referentes del sector.

a) Estructura, perfil y categorías docentes

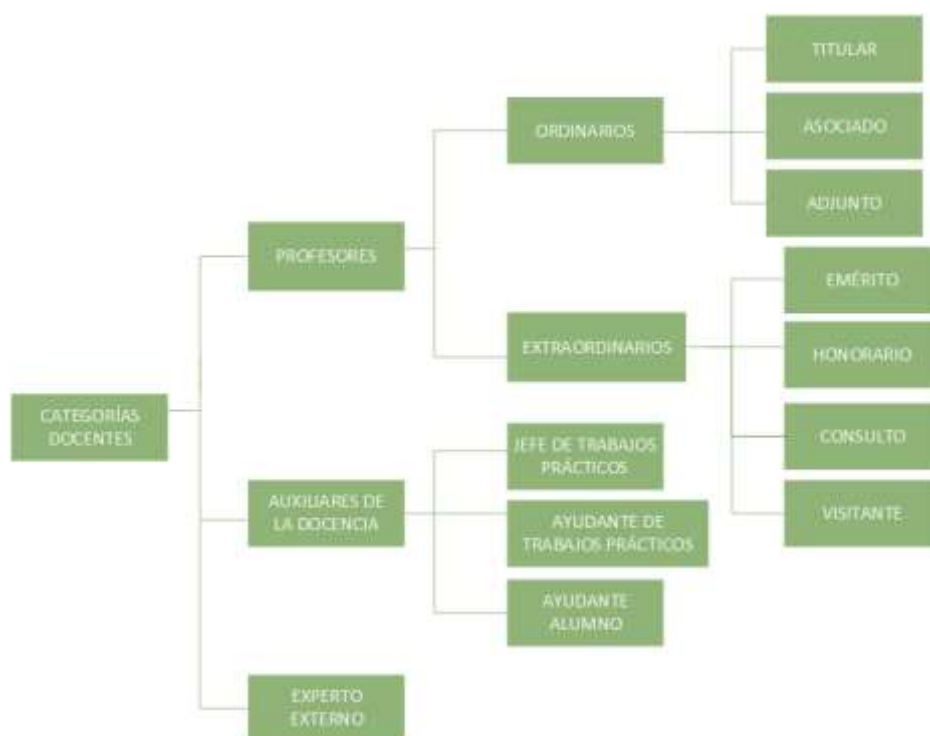
A comienzos del siglo XXI, y en contexto de recuperación económica del país, las universidades privadas lograron incrementar su capacidad de investigación a través de una mayor inversión, y mejoras en la cantidad

y calidad de los recursos humanos que desempeñan dichas tareas. Este crecimiento tuvo que ver con el impacto del sistema de evaluación y acreditación universitaria. También se vinculó con la consolidación de nichos de cultura de la investigación, con foco en proyectos de investigación aplicada y relacionados con demandas de las empresas y organizaciones sociales (Barsky et al., 2016:81).

Una de las características principales de la profesión académica en las universidades de Argentina es que la mayor parte de los docentes posee una dedicación simple. Las universidades privadas, en su conjunto, tienen una proporción aún menor de docentes con dedicación exclusiva o semi exclusivas, en comparación con las universidades públicas (Marquina, 2008:4). Estos datos se ven reflejados con mayor precisión en los indicadores institucionales que refieren a la composición del cuerpo académico según titulación y dedicación, que eleva cada institución en los informes de evaluación externa (de carácter público) que realiza la CONEAU cada 6 años. Por lo que es posible entonces plantear que predomina una tradición de tipo “profesionalista” en el sector, con el foco en la labor de enseñanza. En cuanto a la organización del trabajo académico, se caracteriza por ser de tipo piramidal y se asemeja a la que se encuentra vigente en algunas de las instituciones más tradicionales del sector público. Las categorías que se le asignan a los docentes suponen diferentes niveles de compromisos, responsabilidades y requisitos a cumplir.

En el cuadro 3 presentamos un gráfico para ilustrar, en líneas generales, los niveles de jerarquía presentes en el trabajo de los docentes universitarios de las universidades privadas. Aclaramos que pueden presentarse pequeñas diferencias en las instituciones que lo conforman, debido a las particularidades de los regímenes de CD/CA, establecidos para regular dicha función.

Cuadro 3
Categorías docentes en las universidades privadas seleccionadas.



Nota. Elaboración propia en base al Reglamento Docente del ITBA (2015) y ciertos reglamentos de CD/CA de las universidades privadas seleccionadas.¹²

¹² Aclaramos que en ciertos diseños de CD/CA, también se incluye la categoría de “ayudante graduado” dentro de los auxiliares de docencia, que puede representar un equivalente a la categoría de “jefe de trabajos prácticos”.

b) Mecanismos de acceso, permanencia y promoción docente

La única circunstancia que da lugar a un proceso de selección, y eventual, designación o promoción de docentes en las universidades privadas argentinas, lo constituye la existencia de una vacante, ya sea por renunciaciones, despidos, jubilación o fallecimientos, o bien mediante la solicitud de los Directores de Carreras, Decanos de Facultades o Departamentos y titulares de Cátedras. Lo anterior presenta variaciones según la estructura organizativa y de gobierno de cada institución, aunque en todos los casos se debe contar con la correspondiente asignación presupuestaria. De acuerdo con informantes claves entrevistados del sector, por lo general, predomina la relación por contratación de horas y pago por honorarios en lugar de la relación de dependencia con la institución, según lo conversado con referentes de departamentos de Recursos Humanos y/o direcciones de calidad e información pública disponible en los informes de evaluación externa.

Un rasgo que merece la pena ser destacado, consiste en la reciente incorporación y adopción del sistema de concursos¹³ (cerrados y abiertos) que utilizan las universidades públicas, como mecanismo de acceso a los cargos docentes por parte de ciertas universidades privadas. Este cambio fue impulsado por recomendaciones específicas de la CONEAU en los informes de evaluación institucional desde su puesta en funcionamiento en 1995. A través de estos, se explicitaba la necesidad de incorporar un marco normativo que regulara los procesos institucionales vinculados al acceso, permanencia y promoción de los actores universitarios en la profesión académica.

En el caso de la Universidad del CEMA,¹⁴ es el consejo superior y/o de rectorado el que toma las decisiones respecto al acceso a los cargos e instancias de promoción, basados en la recomendación de las propias autoridades (Decanos, Directores de Departamentos y/o Carreras). Se analizan fundamentalmente los antecedentes profesionales y académicos presentes en el currículum del postulante. También se consideran, en ciertos casos, los comentarios obtenidos en las encuestas institucionales que se administran a los estudiantes al finalizar las cursadas de las materias. Es necesario señalar que, en las normativas de CD/CA analizadas no se encuentra información sobre los mecanismos y criterios que se ponen en juego en las instancias de promoción a los cargos docentes, lo que puede incentivar la toma de decisiones discrecionales.

La designación/regularización en un cargo docente, garantiza estabilidad y permanencia en la CD/CA, aunque dicha condición puede verse modificada en función de valoraciones negativas en las instancias de evaluación. En tal caso, las autoridades de la carrera elevan el caso al comité de la unidad académica en cuestión y/o del rectorado, para su evaluación y posterior toma de decisión.

Por último, cabe señalar que, hay una mayor concentración de cargos en las categorías de docentes auxiliares, con dedicación simple. De lo anterior puede interpretarse que la estructura de CD/CA presenta cierta rigidez y escasas oportunidades de movilidad ascendente para los profesores, al igual que en las universidades del sector público.

c) Mecanismos de evaluación de la actividad de los docentes universitarios

La evaluación de las actividades de los docentes se realiza a través de diversos tipos de dispositivos institucionales que, por lo general, se basan en la administración periódica de encuestas de opinión/satisfacción a los alumnos. Estas instancias, en ciertos casos, se complementan con observaciones de clases o reuniones con los directores de departamentos o carreras. De tal forma, puede plantearse que existe cierta relación entre las instancias de movilidad ascendente o promoción en los cargos y los dispositivos de evaluación de desempeño, considerándose estos últimos en la decisión vinculada a la promoción en los cargos docentes.

Un aspecto que caracteriza a la mayoría de las universidades privadas es que los instrumentos de evaluación ponen el foco en los aspectos pedagógicos, didácticos y curriculares, tales como, la relación docente-alumno,

¹³ El concurso cerrado es de carácter interno. En cambio, el concurso abierto de antecedentes y oposición, implica que se pueden postular al cargo vacante tanto docentes que se encuentran trabajando en la institución o docentes que trabajan por fuera de la misma.

¹⁴ Nota. Normativa institucional sobre la carrera docente, disponible en: <https://ucema.edu.ar/6/politica-academica/reglamento-docencia>.

la claridad del profesor en sus exposiciones, las metodologías y dinámicas de enseñanza, el uso de herramientas tecnológicas en el aula, desde la visión del alumno.

Además, es frecuente que consideren aspectos que regulan el trabajo docente como, por ejemplo, el cumplimiento de horarios o puntualidad, de concurrencia a clase, a fin de poder controlar el ausentismo (no justificado) de los docentes. En este sentido, la evaluación adopta un rol de monitoreo de la jornada laboral en lugar de enfocarse en el mejoramiento de la enseñanza. En términos de Walker (2013), podría tratarse del mero cumplimiento de una formalidad o proceso administrativo.

Finalmente, resulta exigua la normativa y los estudios que refieren a la relación de las evaluaciones del trabajo académico y la permanencia o promoción ascendente en los cargos docentes.

Un estudio de caso en dos universidades privadas orientadas hacia la investigación

En adelante, se describen los rasgos principales de cada uno de los casos seleccionados y se analizan ciertas tendencias comunes y contrastes. Cabe aclarar que, el estudio se concentró en las carreras de Ciencias de la salud dependientes de la Facultad de Ciencias Biomédicas del caso 1, y en las carreras de Ciencias Sociales pertenecientes a la Escuela de gobierno del caso 2¹⁵. En el caso 1¹⁶, prevalece un diseño de CD/CA inspirado en una conceptualización de la profesión académica que hace foco en la generación de conocimiento científico y vinculación con el medio, y no sólo en la enseñanza. Por lo tanto, los requisitos de acceso a las categorías más altas, plasmados en el “Reglamento General de Profesores” de aplicación directa en las unidades académicas se orientaron, a la posesión del título de doctor, al desarrollo de proyectos de investigación, a la publicación de resultados en revistas de impacto y a la posibilidad de dirigir y formar a otros recursos humanos. Estas exigencias se encuentran en diálogo con aquellos estándares establecidos por la principal agencia de formación de recursos humanos calificados en la Argentina, el CONICET.

Sin embargo, estos requisitos pensados inicialmente en el plano de la normativa institucional quedaron subordinados a la cultura del campo disciplinar de ciencias de la salud en Argentina. Tal como lo expresa una de las autoridades de la unidad académica, en la práctica no se pudo alcanzar dicho parámetro, motivo por el cual se procedió a flexibilizar las condiciones de acceso a los cargos docentes. Esto sucedió en 2011, seis años después de haber sido aprobada la primera ordenanza de la unidad académica en cuestión.

“Originalmente la reglamentación decía que todos tenían que tener el título del doctor, de adjunto para arriba, todos, pero la realidad mostró que era complicado (...) porque lo que se inventó fue la categoría de adjunto profesional, que es una categoría que incluye a la mayor parte de los profesores. ¿Cuántos médicos hacen un doctorado?, muy pocos, menos del 10%.” (Entrevista, Autoridad, Facultad de Ciencias Biomédicas, 2018).

Además, tuvieron que incorporar dos tipos de recorridos: uno con una fuerte impronta en investigación (carrera académica), y otro más ligado a la *expertise* profesional (carrera profesional). Ambos contemplan subniveles en las categorías de adjunto y asociado. Estas transformaciones en la estructura y niveles de jerarquía generaron un mayor dinamismo, flexibilidad y oportunidades de movilidad ascendente para los profesores.

Otro rasgo que merece ser destacado consiste en la estrategia de ampliación de los recursos humanos calificados que puso en juego el caso 1, a partir del año 2005, centrada en la incorporación de investigadores y becarios del CONICET en vistas a impulsar el desarrollo de proyectos y actividades de investigación. Lo anterior redundó en beneficios para la universidad, ya que les facilitó la obtención de subsidios públicos para el desarrollo de proyectos de investigación, fundamentalmente en áreas disciplinares vinculadas al campo de la salud. Además, trajo aparejada una mayor visibilidad y mejora en la reputación académica a nivel nacional e internacional, en un campo universitario cada vez más competitivo y diferenciado.

Con respecto al mecanismo de acceso, nombramiento y promoción en las categorías más altas de la CD/CA, la decisión depende de la recomendación de los profesores titulares al Consejo de dirección de la Facultad. A su vez, este último decide si eleva o no la propuesta al rectorado de la universidad, para que se expida sobre la

¹⁵ En función de la confidencialidad de los casos analizados, se opta por resguardar la identidad de las instituciones.

¹⁶ Facultad de Ciencias Biomédicas.

aprobación o rechazo de la misma. Los auxiliares de docencia no son considerados como parte del claustro de profesores.

El caso 2¹⁷, en cambio, posee un diseño de CD/CA que se encuentra fuertemente moldeado por los criterios académicos del plano internacional, que buscan garantizar la calidad académica y la permanencia en el puesto de trabajo (denominado “tenure” en la tradición anglosajona), así como la conformación de redes de investigación disciplinares. Aquí el diploma doctoral¹⁸ tiene un fuerte peso y constituye una condición del reclutamiento en base al prestigio y reputación de las universidades internacionales en las que esos docentes realizaron sus doctorados o estudios posdoctorales.

“Hoy en día te digo que es casi imposible poder ingresar como profesor full time sin tener un PHD o un doctorado. En las últimas incorporaciones no recuerdo ninguna que no la haya tenido (...) siempre apostó desde sus inicios por contratar o por tener un plantel docente doctorado, formado en general en el exterior, en Estados Unidos o en Europa” (Entrevista, Profesor Investigador, Escuela de Gobierno, 2018).

En este sentido, y como parte de una estrategia de diferenciación institucional, la institución dialoga más con los criterios internacionales de las disciplinas que con los criterios de organismos de ciencia y tecnología, como el CONICET en Argentina. El siguiente testimonio permite dar cuenta de ello:

(...) “Hay un incentivo de la universidad en general, no necesariamente, no siempre con el objetivo de reclutarlo, pero sí para alentar la formación de recursos humanos en el exterior y en programas doctorales. Hay cierta propensión que no estoy seguro si podría decir que forma parte de una política institucional o forma parte de una cuestión cultural que naturalmente surgió con el perfil del recurso humano, o sea yo, mis colegas, yo mismo al haberme formado en un doctorado afuera, cuando veo alguno con algún potencial, trato de hacerle conexiones y vincularlo con alguna universidad del exterior. (Entrevista, Profesor Investigador, Escuela de Gobierno, 2018).

Así mismo, se deduce la relevancia que tiene la función de investigación para la institución, al promover activamente la incorporación de trayectorias científicas (becarios doctorales y posdoctorales-ayudantes de investigación) en su política y estructura de CD/CA. Esto constituye un elemento innovador con respecto a otros diseños y resulta de la promoción de la formación doctoral y posdoctoral que realiza la institución a través de instrumentos de becas.

La institución posee un dispositivo de evaluación integrado por profesores de prestigio internacional que se expide respecto a la calidad de las investigaciones y publicaciones, a fin de aceptar o rechazar las designaciones de candidatos a ser promovidos a las categorías ascendentes en sus carreras. Este mecanismo sólo rige para aquellos profesores que revisten la categoría de Profesor Investigador (Plenarios, Asociados o Asistentes), con dedicación exclusiva en la institución. Según el relato de uno de los entrevistados, dicho proceso se caracteriza por su complejidad y rigurosidad. “Se hace una presentación (...) no solamente que muestre su currículum, sino que se presenta un trabajo y ahí se forma el comité y es durísimo pasarlo, es durísimo” (Entrevista, Profesor Investigador, Escuela de Gobierno, 2018).

Como resultado, se infiere la preeminencia de una estrategia de cooptación de profesores basada en la excelencia académica, medida en términos de su formación, producción y circulación de los resultados de sus investigaciones en el ámbito internacional. Cabe destacar que las carreras en humanidades y ciencias sociales suelen recibir en términos comparativos la misma magnitud de apoyo financiero que otras áreas disciplinares como, por ejemplo, las disciplinas médicas. En contraposición, y considerando al resto de las categorías de la CD/CA, se advierte que (...) “los mecanismos de incorporación y promoción de docentes se dan por la contratación para actividades específicas” (Informe de Evaluación Externa, 2017:48).

Por tanto, se prioriza la modalidad de contratación de carácter temporal o a término. Tal como se expresa en el siguiente relato:

¹⁷ Escuela de Gobierno, caso 2.

¹⁸ Se incorporan profesores con título de doctor de universidades de Estados Unidos (Harvard, Chicago, Berkeley, entre otras); europeas (Oxford, Complutense de Madrid, etc.) y de Latinoamérica (Estadual de Campinas, entre otras).

“Para los reclutamientos que no son de dedicación exclusiva es más laxo, ya que no juega el *governance*. Lo pide cada Departamento y lo decide cada Decano o Director de Departamento y es un contrato temporal y después lo renueva” (Entrevista, Profesor Investigador, Escuela de Gobierno, 2018).

En síntesis, se observa que en ambos casos prevalece un fuerte contraste entre el cuerpo principal de profesores con cargos estables (siendo el de profesor titular el de mayor jerarquía, seguido por el de asociado y adjunto) y el de los auxiliares de docencia (jefe de trabajos prácticos, ayudantes graduados, entre otros), con cargos temporarios o a término. Estas diferencias se ponen de manifiesto en los mecanismos de acceso, permanencia y promoción a los cargos docentes, siendo en el primero de los casos el de mayor formalidad (regulado a nivel de documento y/o normativa de CD/CA), así como el de mayor informalidad o laxitud para aquellos que conforman el colectivo de auxiliares de docencia. Esto implica que no pueden gozar de los mismos beneficios y derechos laborales que poseen los cargos regulares, lo cual restringe el concepto mismo de CD/CA, tornándose relativo o asociado al grupo de docentes que conforman el “claustro académico”. Ambos casos, además, coinciden en la ausencia de una política salarial definida o explicitada, que contemple de manera integral al cuerpo de profesores.

A modo de cierre

En función del recorrido realizado, es posible plantear que las universidades del sector poseen características y condiciones muy heterogéneas entre sí, que se ponen en juego al momento de configurar las distintas dimensiones organizacionales que forman parte de la estructura y los diseños de CD/CA.

Del análisis realizado sobre el conjunto de catorce universidades del sector privado, se desprende la preeminencia de un modelo de CD/CA de carácter profesional, centrado en la docencia, a pesar de las orientaciones del entorno de políticas públicas e incentivos económicos del período analizado, inspirados en un modelo más académico con foco en la generación de conocimientos. Lo que demuestra que, en estos catorce casos seleccionados del sector, tiene escaso alcance lo que DiMaggio y Powell (1991) denominan como “isomorfismo coercitivo”. Dicha situación se vincula con el alto porcentaje de cargos de dedicación simple y trayectorias profesionales de los docentes, el perfil, visión y misión institucional, entre otras variables que actúan de limitante con respecto al incremento de docentes con dedicación exclusiva, constituyendo factores claves para el desarrollo de tareas investigativas.

Además, en la mayoría de los diseños de CD/CA analizados no se presenta información respecto a la evaluación y revalidación de los cargos o su periodicidad, fundamentalmente para el caso de las categorías más bajas o base de la pirámide. De tal forma, se infiere que las posibilidades de movilidad ascendente se ven restringidas y/o sujetas a mecanismos de selección y promoción que podrían adoptar características discrecionales o informales, priorizando el criterio de antigüedad en la institución para las instancias de promoción en los cargos docentes.

En cambio, cuando se trata del reclutamiento o promoción para las categorías más altas, prevalece el contacto directo con aquellos profesores de amplia trayectoria que se desempeñan en otras instituciones, así como la instancia de entrevista en la cual se revisan y amplían los antecedentes plasmados en el CV del postulante y las negociaciones bilaterales en términos del vínculo o relación contractual.

Con respecto a los dos estudios de casos, al tratarse de universidades privadas orientadas de manera explícita en su misión y visión, hacia la investigación, se observan ciertas tendencias y elementos diferenciadores con respecto a los otros diseños de CD/CA del sector.

Ambos casos dan cuenta de un diseño de CD/CA de índole más académico, inspirado en los criterios y estándares establecidos por la principal agencia de formación de recursos humanos calificados del país, el CONICET. Esto significa que, entre los requisitos para acceder a los cargos más altos, priorizan la posesión de un diploma doctoral, la cantidad y calidad de la producción científica, la participación en proyectos de investigación relevantes en términos nacionales e internacionales, la cantidad y el circuito de las publicaciones, entre otras variables junto con la experiencia en docencia universitaria. En este sentido, se observa una mayor adaptabilidad para adecuarse a las exigencias de las políticas universitarias y de ciencia y técnica

(principalmente a través del reclutamiento de investigadores y becarios del sistema científico tecnológico), a fin de posicionarse en el campo universitario nacional como referencia en aquellas áreas del conocimiento que han priorizado. No obstante, en el caso de las carreras de ciencias de la salud, el estándar vinculado a la obtención de la máxima titulación de posgrado (doctorado) no se pudo alcanzar debido a la impronta más “profesional” que interpela a la disciplina.

Finalmente, en el caso 2, el origen de los cambios que se produjeron en la regulación y configuración del trabajo de los docentes parece responder más a las formas internas de organización de la disciplina (Clark, 1983) y a la misión institucional, y de manera más indirecta a las presiones del entorno desencadenadas por el marco legal que regula la profesión (isomorfismo coercitivo y normativo). Como se mencionó anteriormente, existe una fuerte presencia y diálogo con las tendencias de la profesión académica de carácter internacional, a través de las conexiones de los propios académicos que se desempeñan en la institución.

En el caso 1, en cambio, las políticas de ciencia y técnica y de aseguramiento de la calidad, tuvieron fuertes implicancias en la configuración de la CD/CA, contribuyendo de manera directa a reorientar e instalar un perfil más investigativo en las últimas dos décadas. Dicha cuestión que se vio reflejada en una política activa de incorporación de recursos humanos del CONICET. En ese sentido y siguiendo la noción de isomorfismo coercitivo de DiMaggio y Powell (1991), los cambios en el entorno tuvieron incidencia en el nivel de la organización y en particular, en los criterios de reclutamiento y orientación de la carrera académica.

Por último, los estudios sobre regímenes institucionales de CD/CA en ámbito de las universidades privadas constituyen un área de vacancia para la investigación educativa, siendo una temática de suma relevancia para las políticas públicas e institucionales en el nivel superior y universitario. Este trabajo pone de relieve la necesidad de ampliar esta investigación, para obtener un conocimiento más profundo sobre los diseños institucionales del sector, en función del interjuego que se genera entre las lógicas institucionales, las dinámicas disciplinarias y las políticas públicas destinadas al nivel universitario.

Referencias bibliográficas

Adrogué de Deane, C.; Corengia, A.; García de Fanelli, A.; Pita Carranza; M. (2014). La investigación en las universidades privadas de la Argentina. Cambios tras las políticas de aseguramiento de la calidad y financiamiento competitivo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 12(3), 73-91.

Algarañaz Soria, V. H. (2019). El circuito de las universidades privadas en Argentina (1955-1983): entre la autonomía académica y la heteronomía del campo de poder. Hacia una tipología de sus instituciones. *Revista Sociológica*, 34 (96), 275-318.

Barsky, O.; Corengia, A.; Fliger, J. y Michelini (2016). La investigación en la universidad privada Argentina. *Debate Universitario*, 4(8), 63-90.

Clark, B. (1983). *El sistema de Educación Superior: una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Imagen, México.

Claverie, J. (2012). Oportunidades y restricciones para el despliegue de carrera de los docentes universitarios: el problema de la movilidad. *VII Jornadas de Sociología* de la Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina. <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar>

Del Bello J. C.; Barsky, O.; Giménez, G. (2007). *La Universidad Privada Argentina*. Editorial del Zorzal.

DiMaggio, P.J. y, Powell, W.W. (1991). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. Universidad de Chicago, 63-82.

Henkel, M. (2002). Identidad Académica en Proceso de Transformación. El caso del Reino Unido. *Gestión y Políticas de Educación Superior*, 14 (3).

Marquina, M. (2015) *La Profesión Académica en Argentina: Principales características a partir de políticas recientes*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Musselin, C. (2008). Hacia la Sociología del Trabajo Académico. En A. Amaral, I. Bleiklie & C. Musselin (eds.) *De la gobernanza a la identidad*. Springer Science.

Plotkin, M.B. (2006). El desarrollo de la educación superior privada en la Argentina. En publicación: *La privatización de la educación superior y las ciencias sociales en Argentina. Un estudio de las carreras de Psicología y Economía*. Programa Regional de Becas, CLACSO, Buenos Aires, Argentina. ISBN 987-1183-44-5. Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/plotkin/Cap22.pdf>

Rovelli, L. (2012). Expansión universitaria y movilidad académica: Trayectorias de investigadores universitarios en el área metropolitana de Buenos Aires. *Revista Pilquen, Sección Ciencias Sociales* (15), 1-17.

Documentos

CONEAU (2016). Informe Estadístico de Evaluación y Acreditación universitaria en Argentina. CONEAU.

CONEAU (1997). Lineamientos para la Evaluación Institucional. Buenos Aires, disponible en: www.coneau.gov.ar/archivos/482.pdf.

Ley de Educación Superior (LES) N° 24.521 (1995). Recuperado de http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leysuperior.html 23. Miceli, S. (2016). Posibles Amenazas a la validez y confiabilidad.

Ministerio de Educación (2019). Anuario 2017-2018 de Estadísticas Universitarias. Recuperado de: <http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar/#/home>

Universidad Austral (2002). Reglamento General de Profesores.

Universidad Austral (2011). Ordenanza sobre los Profesores.

Universidad Austral (2019). Institucional. Misión y Valores. Recuperado, 30 de marzo, de 2019, de: <http://www.austral.edu.ar/la-universidad/mision-vision/>

Universidad Austral (2014). Informe de evaluación externa de la CONEAU. Recuperado, 20 de noviembre, de 2018, de: <http://www.coneau.gob.ar/archivos/evaluacion/901-inf-final.pdf>

Universidad Torcuato Di Tella (2004). Estatuto Académico. Recuperado 10 de octubre de 2018, de: https://www.utdt.edu/listado_contenidos.php?id_item_menu=152

Universidad Torcuato Di Tella (2017). Informe de evaluación externa de la CONEAU. Recuperado 10 de septiembre, de 2018, de: https://www.utdt.edu/ver_contenido.php?id_contenido=14946&id_item_menu=25638

Universidad Torcuato Di Tella (2018). Institucional. Misión y Valores. Recuperado, 10 de abril, de 2018, de: https://www.utdt.edu/ver_contenido.php?id_contenido=1455&id_item_menu=3062

Universidad Torcuato Di Tella (2018). Estatuto de Gobierno de la Fundación Torcuato Di Tella. Recuperado, 05 de mayo, de 2018, de: https://www.utdt.edu/listado_contenidos.php?id_item_menu=152.

Instituto Tecnológico de Buenos Aires (2019). Reglamento Docentes de Grado.

Instituto Tecnológico de Buenos Aires (2013). Informe de evaluación externa de la CONEAU, Recuperado, 10 de mayo, de 2018, de: https://www.coneau.gob.ar/archivos/libros_evaluacion_externa/54InstitutoTencologicBsAs.pdf

Universidad de Palermo (1999). Informe de Evaluación de la CONEAU. Recuperado, 05 de junio, de 2018, de: <https://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/evex/palermo.pdf>

Universidad Empresarial y Social (2011). Informe de evaluación externa de la CONEAU. Recuperado, 03 de mayo, de 2018, de: <http://www.coneau.gob.ar/archivos/evaluacion/691-inf-final.pdf>

Fecha de presentación: 05/08/2021

Fecha de aprobación: 29/11/2021

CONCEPCIONES SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE DOCENTES DEL CICLO BÁSICO DE LA CARRERA DE MEDICINA VETERINARIA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS - UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

Conceptions about teaching and learning held by the Basic Cycle university teachers of the Veterinary Medicine study program of the Facultad de Ciencias Veterinarias - Universidad Nacional del Litoral

Paola Fascendini, Universidad Nacional del Litoral, Argentina.
atatafascendini@gmail.com

Stella Maris Galván, Universidad Nacional del Litoral, Argentina.
stella_maris_galvan@hotmail.com

Antonio E. Felipe, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
aefelipe@vet.unicen.edu.ar

Fascendini, P., Galván, S. M. y Felipe, A. E. (2021). Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de docentes del ciclo básico de la carrera de medicina veterinaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias - Universidad Nacional del Litoral. *RAES*, 13(23), pp. 254-271.

Resumen

Las teorías implícitas de los docentes determinan sus modos de intervenir e interpretar el aprendizaje de los estudiantes. Para indagarlas se utilizó el cuestionario de dilemas sobre la enseñanza y el aprendizaje. Éste consta de cuatro dimensiones: a) qué es aprender, b) qué se aprende, c) cómo se aprende y d) qué y cómo se evalúa. El cuestionario presenta once dilemas con tres opciones cada uno. Cada una de las opciones se relaciona con una de las tres teorías implícitas: directa, interpretativa y constructiva. La muestra analizada estuvo conformada por 18 docentes del Ciclo Básico de la carrera de Medicina Veterinaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Litoral, R. Argentina. La muestra fue no probabilística, priorizando la representatividad de todas las disciplinas, con independencia de la categoría docente y su dedicación horaria. El análisis general de los datos obtenidos evidencia que, sobre el total de respuestas, existe una distribución semejante entre los docentes que adhieren a la teoría interpretativa y quienes lo hacen con la constructivista. En el análisis porcentual de las respuestas a cada dilema, se observa pluralidad representacional.

Palabras Clave: Teorías implícitas/ Docentes/ Enseñanza/ Aprendizaje/ Medicina veterinaria.

Abstract

University teachers' implicit theories determine their ways of intervening and interpreting students learning. To investigate them, the dilemmas questionnaire about teaching and learning was used. This questionnaire consists of four dimensions: a) what learning is, b) what is learned, c) how it is learned and d) what and how is it evaluated. The questionnaire presents eleven dilemmas with three options each. Each of the options relates to one of the three implicit theories: direct, interpretive, and constructive. The analyzed sample consisted of 18 university teachers of the Basic Cycle of the Veterinary Medicine study program of the Facultad de Medicina Veterinaria - Universidad Nacional del Litoral, R. Argentina. The sample was non-probabilistic, prioritizing the representativeness of all disciplines, regardless of their teaching category and their time commitment. The general analysis of the data obtained shows that, of the total of responses, there is a similar distribution between teachers who adhere to the interpretive theory and those who adhere to the constructivist one. In the percentage analysis of the responses to each dilemma, representational plurality is observed.

Key words: Implicit theories/ University Teachers/ Teaching/ Learning/ Veterinary Medicine.

Introducción

Los sistemas educativos, a nivel global, se han visto afectados por un continuum de cambios que han impactado en la educación superior. En las últimas décadas se ha experimentado una expansión de la educación universitaria que se ha visto fuertemente tensionada por cuestionamientos acerca de su equidad, la masificación y la diversidad en la composición del estudiantado (Sánchez *et al.* 2014, Brunner 2016, UNESCO-IESALC 2020). Se continúa debatiendo sobre diversos aspectos que involucran el quehacer docente, tales como si se deben trabajar contenidos que no sean los estrictamente disciplinares, si es pertinente abandonar la narrativa para hacer más partícipes de su formación a los estudiantes, actuando los docentes como guías u orientadores, si corresponde promover competencias genéricas básicas como la lectura, la escritura y la oralidad académicas, científicas y profesionales o si se deben construir ambientes de aprendizaje para el desarrollo de la capacidad de interacción social (Rodríguez Varela *et al.* 2015, Arcia Hernández 2017, Cataldi y Dominighini 2019, Moro-Ortiz *et al.* 2021). Más allá de esas discusiones, existe consenso en que los estudiantes que acceden a la universidad realizaron una trayectoria académica previa que con frecuencia no facilita el logro de aprendizajes adecuados y lleva al fracaso o retraso académico (Bojórquez Díaz *et al.* 2011, García de Fanelli 2014). Los estudiantes que cursan los primeros años de las carreras universitarias se enfrentan con requerimientos muy diferentes a los de la educación media (Araujo 2019, Beccaria 2019). Así, la situación de los estudiantes ingresantes de encontrarse en un nuevo contexto social y educativo, la falta de hábitos o técnicas de estudio, su propia percepción de la escasa preparación académica lograda en instancias educativas previas a la universitaria, son características reconocidas por los docentes pero, en muchos casos, no consideradas al momento de realizar las planificaciones de las asignaturas y seleccionar las estrategias adecuadas (Araujo 2019).

El rol de los docentes es clave para avanzar en el abordaje de las dificultades que se evidencian al iniciar la etapa formativa de la educación superior (Cañedo Ortiz y Figueroa Rubalcava 2013, Páez Martínez 2015). Sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje están originadas temprana y principalmente en sus propias experiencias (Cañedo Ortiz y Figueroa Rubalcava 2013, Martínez Galaz 2015). Se ha determinado que las formas de pensamiento de los docentes suelen basarse en teorías intuitivas que influyen en la comprensión del trabajo educativo y afectan el enriquecimiento de las capacidades profesionales (Montanares y Junod López 2018, Chaucono Catrino *et al.* (2020). Por lo tanto, las concepciones de los docentes de educación superior sobre la enseñanza y el aprendizaje son un aspecto crítico para comprender su ejercicio como tales, así como para apoyar y mejorar los procesos formativos de los que son responsables, en especial, con estudiantes de primer año. Pozo *et al.* (2006) han identificado tres concepciones o teorías intuitivas sobre el aprendizaje que denominaron directa, interpretativa y constructiva. La teoría directa considera cierto determinismo o causalidad lineal, por cuanto establece que para que se produzca el aprendizaje basta con exponer al estudiante a aquellos conocimientos de los que debe apropiarse, concibiéndolos como una copia de la realidad, dándose así una correspondencia casi absoluta entre datos y realidad (Vilanova *et al.* 2011, Arteta Huerta y Huairé Inacio 2016). Para esta teoría, lo importante son los resultados y no los procesos que anteceden o suceden durante los aprendizajes (Cossío Gutiérrez y Hernández Rojas 2016). La función del docente es crear las condiciones y presentar la información y la del estudiante, apropiarse de la misma de manera pasiva. El enfoque de esta teoría es muy cercano al conductismo ingenuo y a las perspectivas denominadas tradicionales. El centro de la acción educativa son los resultados o productos del aprendizaje, sin considerar su contexto ni el proceso llevado a cabo (Pozo *et al.* 2006). La teoría interpretativa considera que para aprender no basta con presentar la información, sino que es necesario que el estudiante realice actividades cognitivas para comprenderla, aunque la meta de esas actividades no sea la construcción de su propio conocimiento, sino la realización de copias mejores o más eficaces del contenido que se le está presentando, sin distorsiones. La función del docente no es sólo transmitir el saber sino también favorecer las actividades cognitivas de los estudiantes, alentando sus capacidades de memoria, de establecer asociaciones, de gestionar sus procesos de aprendizaje y de regular su motivación y su atención, asignándoles un rol menos pasivo (Boatto *et al.* 2012). Para esta teoría el aprendizaje es un proceso que requiere práctica y tiempo (Cossío Gutiérrez y Hernández Rojas 2016). Por su parte, la teoría constructiva asume que el objeto de aprendizaje es transformado al ser aprendido por el estudiante, quien lo redescubre en su estructura cognitiva. En esta teoría se asume que distintos estudiantes pueden dar significados diferentes a una misma información, que el conocimiento puede estar dotado de

incertidumbre y que su apropiación por los sujetos modifica tanto el contenido que se aprende como a quien aprende (Pozo *et al.* 2006, Martínez Fernández 2007). De este modo, la participación del estudiante es imprescindible y sus actividades cognitivas conforman el centro del problema. No existe un resultado óptimo de aprendizaje, ya que variables como el contexto en el que se aprende, los conocimientos previos del estudiante o los propósitos establecidos intervendrán dándole distintos matices (Vilanova *et al.* 2007).

Las teorías implícitas de los docentes son consideradas como un componente esencial en los modos de intervenir e interpretar el aprendizaje de los estudiantes así como en la construcción de las ideologías que predominan en las instituciones educativas (Solis 2015). Cabe señalar que si bien estas teorías comparten algunos supuestos con teorías psicológicas sobre el aprendizaje (como el conductismo, el cognitivismo o el constructivismo), en ningún caso existe una correspondencia lineal, dado que no son construidas como consecuencia de la educación formal sino, como ya se expresó, elaboradas de manera intuitiva a partir de las propias experiencias educativas. Tampoco constituyen categorías excluyentes, sino un continuo en el que pueden ubicarse las creencias de cada sujeto.

El objetivo de este trabajo es identificar, describir y analizar las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje que poseen docentes del Ciclo Básico (tres primeros años) de la carrera de Medicina Veterinaria en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Litoral.

Metodología

La presente investigación se enmarca en una perspectiva fenomenográfica, por cuanto se concibe que los docentes construyen sus concepciones en el marco de un contexto determinado y se relacionan con los estudiantes en función de esas concepciones (Buffa *et al.* 2019). El estudio es descriptivo, explicativo y *ex post facto*, ya que las variables indagadas (teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje) poseen su valor al momento de realizar la investigación (Vilanova *et al.* 2011, Buffa *et al.* 2020). A efectos de identificar las teorías implícitas de docentes se utilizó el cuestionario de dilemas sobre la enseñanza y el aprendizaje adaptado por Vilanova *et al.* (2007). Su validez de contenido y de constructo han sido determinadas en distintas investigaciones similares a la presente (Vilanova *et al.* 2007, Amezcua Membrilla *et al.* 2011, Vilanova *et al.* 2011, Martín *et al.* 2013, García *et al.* 2014, Buffa *et al.* 2020, Chaucono *et al.* 2020). El cuestionario permite indagar las representaciones implícitas de los docentes, partiendo de la presentación de una situación cotidiana contextualizada «que ofrece a la persona que responde el cuestionario tres posibilidades de actuación en relación al dilema planteado, asociada a una teoría de dominio del aprendizaje: directa, interpretativa o constructivista» (Chaucono, J.C. *et al.* 2020, p. 3). Este modo de diseñar el instrumento, donde el encuestado se enfrenta a emitir opinión en una reunión docente, según Buffa *et al.* (2020) «disminuye la deseabilidad social en las respuestas y se puede acceder a concepciones de carácter más implícitas» (p. 19) Otras ventajas del cuestionario de dilemas son: 1.- el carácter argumentativo de sus ítems, donde una misma postura puede defenderse por varias razones; 2.- la contextualización de las respuestas que implican respetar el marco teórico de las teorías implícitas y 3.- su validez comprobada para acceder a diferentes niveles representacionales, resolviendo el problema de la representatividad de la muestra (Martín *et al.* 2013, Buffa *et al.* 2020).

El instrumento aplicado consta de once dilemas organizados en cuatro dimensiones: a) qué es aprender, b) qué se aprende, c) cómo se aprende y d) qué y cómo se evalúa. Cada dilema ofrece tres opciones entre las que el sujeto ha de elegir una. Cada una de las tres opciones se relaciona con una de las tres teorías implícitas: directa, interpretativa y constructiva, si bien el orden en que se ofrecen varía.

La muestra analizada estuvo conformada por 18 docentes del Ciclo Básico de la carrera de Medicina Veterinaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Litoral, R. Argentina. La muestra fue no probabilística, priorizando la representatividad de todas las disciplinas, con independencia de la categoría docente y su dedicación horaria (García *et al.* 2014). Los participantes firmaron un consentimiento informado de acuerdo con los requisitos del Comité Asesor de Ética y Seguridad de la Investigación de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral. El consentimiento

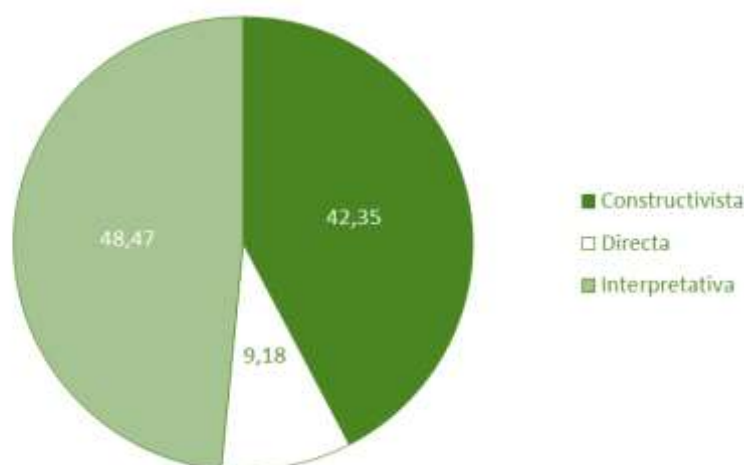
estuvo acompañado por una nota informativa donde se enunciaron los objetivos de la investigación, su metodología y duración, los posibles beneficios, la ausencia de riesgos, y el derecho a rehusarse a colaborar en la investigación o a retirar su consentimiento en cualquier momento.

A partir de la aplicación del instrumento se estimó la fiabilidad de su consistencia interna para la muestra analizada, obteniéndose un coeficiente alfa de Cronbach de 0,83.

Resultados

El análisis general de los datos obtenidos evidencia que, sobre el total de respuestas del cuestionario, existe una distribución semejante entre los docentes que adhieren a la teoría interpretativa y quienes lo hacen con la constructivista. En la Fig. 1 se muestran los porcentajes obtenidos sobre el total de la encuesta, en función de cada una de las categorías de referencia.

Figura 1: Porcentajes obtenidos sobre el total de los dilemas para cada categoría



Fuente: Elaboración propia

En el análisis porcentual de las respuestas a cada dilema, se observa que la teoría constructivista predomina en cinco de ellos, la interpretativa en cuatro y están equilibradas en uno (Tablas 1 a 4). A continuación se presenta la distribución de frecuencias porcentuales obtenidas para cada una de las dimensiones de análisis según las teorías directa, interpretativa y constructivista.

a) Dimensión *qué es aprender*

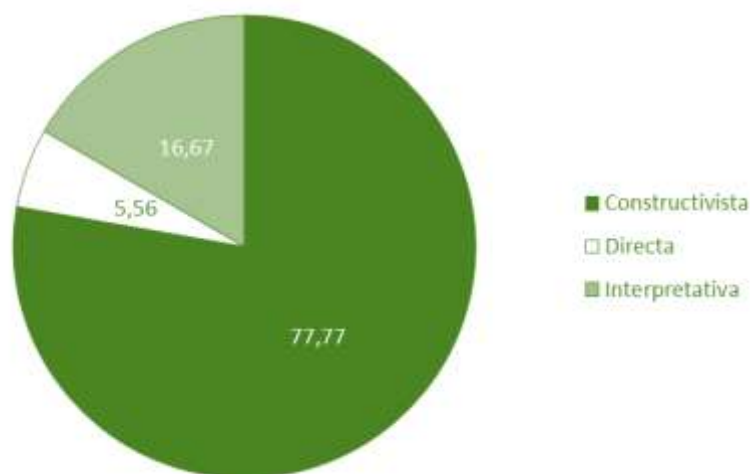
La Tabla 1 presenta la distribución de frecuencia porcentual obtenida en cada dilema de la dimensión *qué es aprender* y en la Figura 2, los porcentajes totales para esta dimensión. Puede determinarse que los docentes poseen representaciones implícitas sobre el aprendizaje con una tendencia hacia la teoría de dominio constructivista, alcanzado una frecuencia porcentual superior al 70%.

Tabla 1: Frecuencia porcentual por dilema de la dimensión qué es aprender, según las teorías de dominio directa, interpretativa y constructivista

| | | |
|---|---|--|
| En una reunión de departamento los profesores están discutiendo sobre distintos temas relacionados con la enseñanza. Cada ítem del cuestionario aborda un tema distinto, en el que se exponen los diferentes puntos de vista de los docentes. Le solicitamos que en cada ítem marque la posición que representa mejor su opinión o la que más se acerca a ella. | | |
| Dilema 1: Con respecto al aprendizaje, algunos docentes opinan que: | | |
| Teoría Directa | Teoría Interpretativa | Teoría Constructivista |
| Aprender es obtener la copia fiel de lo que se aprende | Aprender es obtener la copia del objeto aunque algo distorsionada debido al propio proceso de aprender. | Aprender es recrear el objeto de aprendizaje, necesariamente transformándolo |
| 5,56 % | 11,11 % | 83,33 % |
| Dilema 2: Con respecto a las ideas previas de los alumnos, las principales opiniones fueron: | | |
| Teoría Directa | Teoría Interpretativa | Teoría Constructivista |
| No es demasiado importante conocerlas, porque van a ser reemplazadas por los nuevos contenidos a aprender. | Es útil conocerlas, sobre todo para el docente, ya que le permite mostrarle al alumno la diferencia entre sus ideas y las de la ciencia, que son las correctas. | Son importantes fundamentalmente para el alumno, porque conocerlas le permite reflexionar sobre sus propias ideas, contrastarlas con los modelos científicos y construir a partir de ellas su nuevo aprendizaje. |
| 5,56 % | 22,22 % | 72,22 % |

Fuente: Elaboración propia

Figura 2: Porcentajes obtenidos sobre los dilemas relacionados con qué es aprender



Fuente: Elaboración propia

b) Dimensión qué se aprende

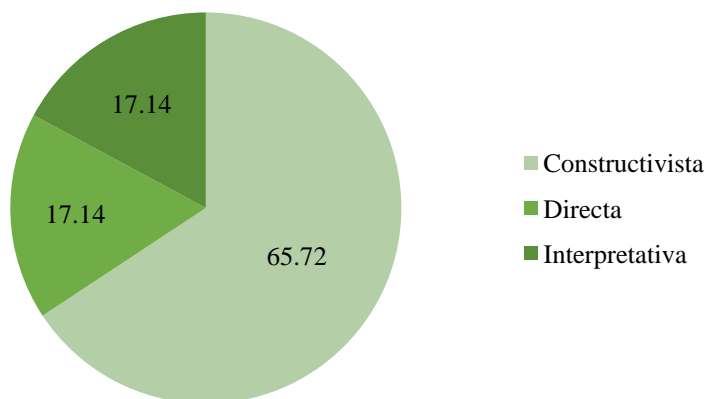
En la Tabla 2 se presenta la distribución de frecuencia porcentual obtenida en cada dilema de la dimensión *qué se aprende* y en la Figura 3 los porcentajes totales para esta dimensión. Los valores indican que los docentes poseen representaciones con predominio constructivista.

Tabla 2: Frecuencia porcentual por dilema de la dimensión qué se aprende, según las teorías de dominio directa, interpretativa y constructivista

| Dimensión <i>Qué se aprende</i> | | |
|--|---|---|
| Dilema 3: En relación con la extensión de los programas de las asignaturas, algunos docentes piensan que se debe: | | |
| Teoría Directa | Teoría Interpretativa | Teoría Constructivista |
| Enseñar todos los contenidos que surgen de la lógica disciplinar, ya que son indispensables para que el alumno avance en la carrera. | Enseñar todos los contenidos que surgen de la lógica de la disciplina, sin descuidar que los alumnos razonen y comprendan lo más posible. | Seleccionar los contenidos más adecuados para que los alumnos razonen y desarrollen estrategias de aprendizaje. |
| 5,56 % | 27,78 % | 66,67 % |
| Dilema 4: En cuanto a los objetivos principales de una asignatura son: | | |
| Teoría Directa | Teoría Interpretativa | Teoría Constructivista |
| Procurar que los alumnos adquieran todos los conocimientos básicos fundamentales, ya que con el tiempo lograrán darles significado. | Procurar que los alumnos razonen y comprendan lo más posible, aunque no siempre lo logren en el caso de los contenidos más complejos. | Procurar que los alumnos desarrollen estrategias que les permitan asignarle significado a lo que aprenden. |
| 29,41 % | 5,89 % | 64,7 % |

Fuente: Elaboración propia

Figura 3: Porcentajes obtenidos sobre los dilemas relacionados con «Qué se aprende»



Fuente: Elaboración propia

c) Dimensión *cómo se aprende*

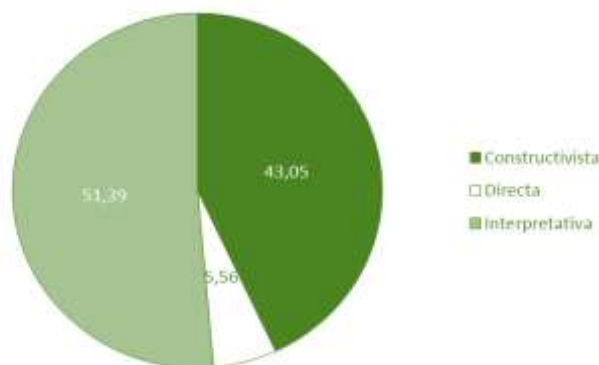
Los docentes, en la dimensión *cómo se aprende*, poseen representaciones implícitas sobre aprendizaje distribuidas con una amplia variación entre dilemas (Tabla 3). El análisis general de las respuestas obtenidas muestra un predominio de la teoría interpretativa (Figura 4).

Tabla 3: Frecuencia porcentual por dilema de la dimensión *cómo se aprende*, según las teorías de dominio directa, interpretativa y constructivista

| Dimensión <i>Cómo se aprende</i> | | |
|---|--|--|
| Dilema 5: Para que los alumnos aprendan a aplicar los conocimientos adquiridos, lo mejor es: | | |
| Teoría Directa | Teoría Interpretativa | Teoría Constructivista |
| Explicarles con claridad lo que deben hacer y plantearle unas cuantas situaciones similares para que practiquen lo que se les ha enseñado. | Explicarles con claridad cómo deben trabajar para luego ir enfrentándolos a situaciones diferentes. | Enfrentarlos a situaciones cada vez más abiertas, donde el docente solo actúa como orientador. |
| 11,11 % | 44,44 % | 44,44 % |
| Dilema 6: En cuanto a las características fundamentales a tener en cuenta al seleccionar un libro de texto, los docentes opinaron que deben: | | |
| Teoría Directa | Teoría Interpretativa | Teoría Constructivista |
| Presentar abundante y rigurosa información bien organizada. | Destacar la información más importante y ofrecer actividades para el alumno. | Ofrecer variedad de actividades y problemas aunque no incluya todos los temas. |
| 11,11 % | 77,78 % | 11,11 % |
| Dilema 7: Con respecto a la función del profesor, fundamentalmente es: | | |
| Teoría Directa | Teoría Interpretativa | Teoría Constructivista |
| Explicar en forma clara y acabada el saber establecido, tal como se lo acepta en la disciplina correspondiente. | Explicar el tema a aprender y si el contenido lo permite, favorecer la discusión y el análisis. | Favorecer situaciones en las que el alumno desarrolle capacidades para realizar comparaciones, argumentar y desarrollar un pensamiento crítico respecto del tema a aprender. |
| 0 % | 16,67 % | 83,33 % |
| Dilema 8: En cuanto a los libros de texto que usan los alumnos, lo mejor es: | | |
| Teoría Directa | Teoría Interpretativa | Teoría Constructivista |
| Que todos usen el mismo libro, para asegurarnos de que todos los alumnos aprendan lo mismo. | Que todos manejen el mismo texto, aunque sería bueno que el docente ofrezca en clase otros libros para hacer alguna consulta o comparar puntos de vista. | Que cada alumno cuente con diferentes fuentes de información: textos, papers, revistas de divulgación científica, etc. para poder contrastar diferentes opiniones y diversas perspectivas. |
| 0 % | 66,67 % | 33,33 % |

Fuente: Elaboración propia

Figura 4: Porcentajes obtenidos sobre los dilemas relacionados con «Cómo se aprende»



Fuente: Elaboración propia

d) Dimensión *qué y cómo se evalúa*

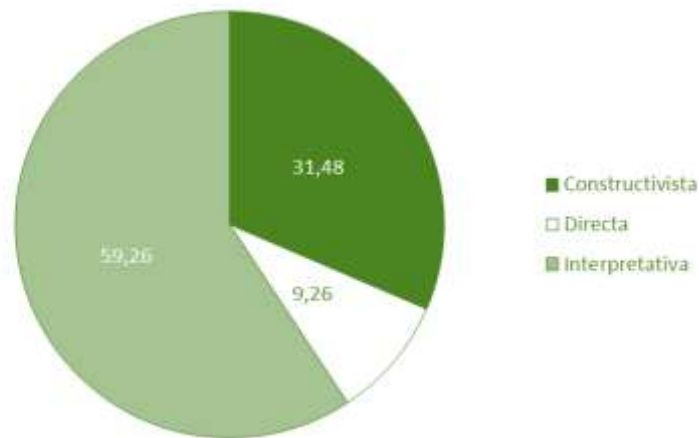
Para la dimensión *qué y cómo se evalúa* se observa un predominio de la teoría interpretativa (Tabla 4 y Figura 5).

Tabla 4: Frecuencia porcentual por dilema de la dimensión *qué y cómo se evalúa*, según las teorías de dominio directa, interpretativa y constructivista

| Dimensión <i>Qué y cómo se evalúa</i> | | |
|---|---|---|
| Dilema 9: Respecto de cómo hacer preguntas para evaluar: | | |
| Teoría Directa | Teoría Interpretativa | Teoría Constructivista |
| Las preguntas deben ser lo más concretas y claras posibles, como para que los alumnos no se dispersen en las respuestas. | Las preguntas deben ser lo más concretas y claras posibles, pero a su vez permitirle al alumno llegar a la misma respuesta por distintos caminos. | Las preguntas deben ser lo suficientemente abiertas como para que cada alumno pueda organizar su propia respuesta |
| 16,67 % | 72,22 % | 11,11 % |
| Dilema 10: Respecto de las ventajas y los inconvenientes de hacer los exámenes permitiendo que los alumnos tengan el material de estudio delante: | | |
| Teoría Directa | Teoría Interpretativa | Teoría Constructivista |
| No es una buena idea porque los alumnos no hacen el esfuerzo de estudiar los contenidos para la prueba. | Puede ser una buena idea siempre y cuando se acompañe con alguna otra tarea que permita comprobar que el alumno conoce la información. | Es una buena idea porque esto podría permitir valorar si los alumnos son capaces de utilizar la información disponible para elaborar su propia respuesta. |
| 0 % | 66,67 % | 33,33 % |
| Dilema 11: Al evaluar la resolución de un problema, lo más importante es: | | |
| Teoría Directa | Teoría Interpretativa | Teoría Constructivista |
| Plantearle una situación problemática similar a las trabajadas en clase y comprobar que el alumno sigue los pasos del procedimiento enseñado y llega al resultado correcto. | Plantearle una situación problemática nueva y comprobar que es capaz de seleccionar un procedimiento adecuado para llegar al resultado correcto | Plantearle una situación problemática nueva e, independientemente del resultado final que obtenga, comprobar que puede ponderar distintos caminos y elegir entre una variedad de estrategias para resolverlo. |
| 11,11 % | 38,89 % | 50 % |

Fuente: Elaboración propia

Figura 5: Porcentajes obtenidos sobre los dilemas relacionados con qué y cómo se evalúa

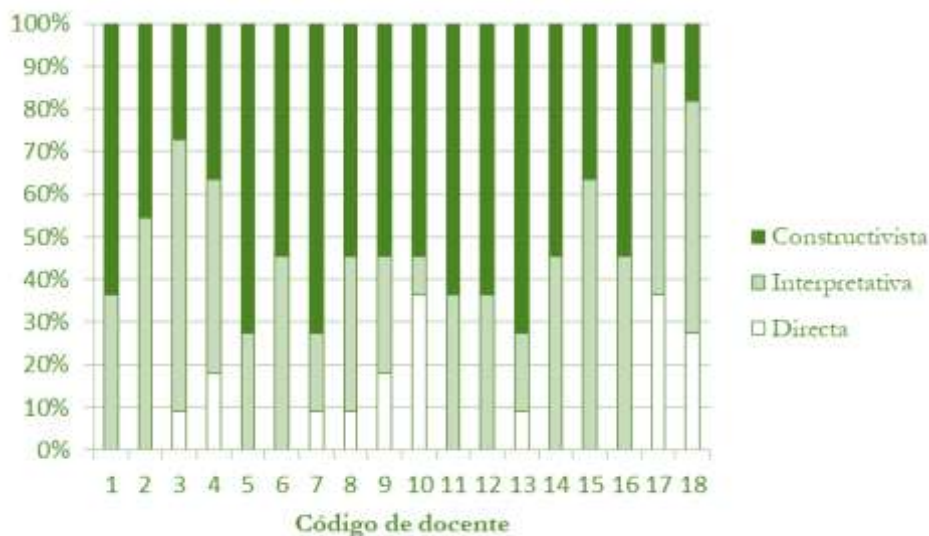


Fuente: Elaboración propia

Si bien los resultados generales indican el predominio de la teoría constructivista, el análisis por dimensiones da cuenta de que las concepciones de los docentes varían en función de la dimensión de la variable en la que es evaluada. Así se observa que respecto al aprendizaje, las ideas previas de los estudiantes, la extensión de los programas y la función del profesor, la mayoría de los docentes adhieren a una perspectiva constructivista. Mientras que, en relación con los principales objetivos de la disciplina, características del libro de texto, tipo de libro, formas de hacer preguntas y ventajas e inconvenientes de exámenes con el material de estudio, adhieren a la teoría interpretativa. En cuanto a los requisitos para que aprendan a aplicar los conocimientos y las prioridades ante la resolución de un problema las respuestas fueron compartidas en modo similar entre la teoría constructivista y la interpretativa.

Un análisis de las respuestas individuales por docente, muestra la heterogeneidad en sus elecciones, no observándose enfoques puros (Figura 6).

Figura 6: Distribución porcentual de frecuencias para las elecciones de cada docente en función de cada categoría



Fuente: Elaboración propia

Discusión

Los resultados de este trabajo permiten conocer las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje de un grupo de docentes del Ciclo Básico de la carrera de Medicina Veterinaria, ubicándose la mayoría de ellos, en primer lugar en la postura constructivista seguida de la interpretativa. Estos resultados son semejantes a los obtenidos en estudios similares con docentes universitarios por García *et al.* (2014), Martín (2009) y Orúe Álvarez Ruiz (2020). También se asemejan a conclusiones de estudios realizados con docentes de otros niveles educativos, como por ejemplo en el nivel secundario y superior por Carvajal y Gómez Vallarta (2002), y con estudiantes de profesorado por Pérez Echeverría *et al.* (2006), Gil Molina (2014) y Cuberos Pérez *et al.* (2019). El predominio de la postura constructivista en la muestra analizada se diferencia de lo determinado para otros estudios con docentes universitarios (Vilanova *et al.* 2011, Pedreira Alves y Pozo 2020) y con profesores en formación (García *et al.* 2014, Medel y Vilanova 2014), donde la mayoría se ubican en la teoría interpretativa.

En las investigaciones de García *et al.* (2014) y Medel y Vilanova (2014), al igual que en el presente trabajo, la teoría constructiva predominó en temas relacionados con qué es aprender y qué se aprende, en tanto que la teoría interpretativa fue la más elegida para las dimensiones cómo se aprende y cómo se evalúa. Este último aspecto, tal como señalan Medel y Vilanova (2014) indicaría que los docentes, al abordar situaciones relacionadas con la evaluación, tienden a priorizar la adquisición de información por sobre otras habilidades. Esta observación también fue efectuada por Vilanova *et al.* (2011) en su trabajo con docentes universitarios y por Gil Molina (2014) en estudiantes de profesorado. Estos últimos autores, en coincidencia con Serrano Sánchez (2010), señalan que al momento de analizar posibles contradicciones en las teorías implícitas de los profesores, han de considerarse sus experiencias como estudiantes. En este sentido podría asumirse que los mismos, en sus trayectorias académicas, no tuvieron suficientes oportunidades de vivenciar metodologías de enseñanza, aprendizaje y evaluación relacionadas con posturas constructivistas.

García *et al.* (2014) advierten que la preponderancia general de posturas constructivistas en los docentes indagados sobre las interpretativas no deben conducir a ignorar estas últimas, «...ya que un grupo importante le otorga escasa relevancia a la autorregulación en el proceso de enseñanza y aprendizaje y lo concibe como una actividad dirigida desde afuera, entendiendo los procedimientos como técnicas y no como estrategias controladas por el estudiante» (p. 114). Una de las consecuencias de las posturas interpretativas es que tienden a minimizar o ignorar situaciones donde las actividades de los estudiantes podría alcanzar niveles elevados de compromiso y autonomía en sus aprendizajes, perdiendo oportunidades para la mejora de sus desempeños académicos (Trías Seferian 2017).

Tal como se observó al analizar los resultados de este trabajo por dimensiones, las concepciones de los docentes muestran variaciones en función de las mismas. En coincidencia con lo observado por García *et al.* (2014) el predominio de la teoría constructivista aparece en aquellos aspectos relacionados con qué es aprender y qué se aprende, mientras que en la dimensión qué y cómo se evalúa predomina la teoría interpretativa. También Chaucono Catrino *et al.* (2020), en su trabajo sobre las teorías implícitas de los equipos directivos, determinaron que las mismas varían y aparecen de manera simultánea en distintos dilemas de una misma dimensión, en relación con las demandas del contexto y las actividades a desarrollar. Así podría afirmarse la existencia de una pluralidad representacional al tener que tomar decisiones en diferentes escenarios (Martín *et al.* 2013, Ros Garrido 2016). Esta pluralidad representacional ha mostrado una graduación en su tendencia en orden de predominio que va de posturas constructivistas a interpretativas y directas (Cossío Gutiérrez y Hernández Rojas 2016, Bohórquez y D'Amore 2018).

En relación con la extensión de los programas y su enseñanza, la mayoría de los docentes indagados optaron por una postura constructivista, a diferencia de lo observado en los estudios de García *et al.* (2014), lo cual indicaría que, en sus prácticas educativas, tenderían a priorizar el desarrollo de estrategias de aprendizaje. Esta situación puede representar un cierto grado de contradicción con las posturas interpretativas asumidas en cuanto a qué y cómo se evalúa en la muestra de docentes estudiada, fenómeno observado también en otros estudios (Ros Garrido 2016, García Yáñez *et al.* 2020).

En la dimensión qué y cómo se evalúa, también los resultados son coincidentes con los obtenidos por García *et al.* (2014) con docentes de Ciencias Exactas y Naturales, ya que predominan elecciones de la teoría interpretativa, aceptando la posibilidad de que los estudiantes alcancen una misma respuesta por diferentes caminos y la posibilidad de resolver exámenes con materiales de estudio a disposición, en tanto conozcan la información determinada por los docentes. Los autores señalan que resultados similares se observaron en docentes de primaria y secundaria (Martín *et al.* 2011, Pérez Echeverría *et al.* 2006). En este aspecto, los resultados obtenidos señalan que las posturas de los docentes del Ciclo Básico indagados, se distribuyen, en sus actividades de evaluación, en partes iguales entre las posturas directas e interpretativas y las constructivistas. Aun considerando que la evaluación es un término polisémico, y que sus funciones sumativa y formativa son importantes y deben articularse (Anijovich 2017), los datos obtenidos merecen la atención. Frente a sus posicionamientos más constructivistas sobre qué es aprender y las funciones del docente, al momento de evaluar dan preferencia a la formulación de preguntas claras y concretas para que todos los estudiantes lleguen a una misma respuesta, que sea la considerada correcta, y por lo tanto manejen de manera uniforme la información. Con esto se estaría ignorando la complejidad de los aprendizajes de los estudiantes (Anijovich 2017). Como en otros estudios ya citados, podríamos estar frente a la emergencia de la didáctica del sentido común que puede atribuirse a una falta de formación en el terreno de la evaluación de los aprendizajes (Camilloni 2007). La evaluación, como puntualiza Campos Cancino (2019), debe concebirse como un proceso cíclico, que condiciona y es condicionada por la enseñanza y el aprendizaje. Excede el mero hecho de calificar, debiendo poner su eje en «... las interacciones que se producen en el interior del aula» (Campos Cancino 2019, p. 91), adoptando una postura formativa.

La teoría de dominio directa, si bien es la menos representada en la muestra analizada, adquiere valores cercanos al 30% en relación con los objetivos de las asignaturas. Desde el punto de vista de una población de docentes que trabajan en los primeros años de la universidad, no es un valor para ser ignorado. El mismo estaría señalando cierta tendencia a concebir los aprendizajes como acumulativos y estáticos (Chaucono Catrinao *et al.* 2020), con lo cual se minimizarían las posibilidades de los estudiantes de implicarse en su proceso de aprendizaje (Señoriño *et al.* 2014).

Conclusiones y prospectiva

Ante la demanda de cambios curriculares en la enseñanza se requiere del conocimiento de las teorías implícitas de los docentes. De esta manera se dispone de información que permita tomar decisiones y formular estrategias para incidir en la modificación de sus representaciones sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, mediante la promoción de cambios conceptuales (Gómez López 2008, Sánchez Galván 2017). Las estrategias a implementar deben asumir que las diferentes teorías implícitas conviven en distintos niveles y escenarios educativos (Sánchez Galván 2017, Pedreira Alves y Pozo 2020). Los resultados de este trabajo y su análisis comparativo con otros de similar índole, permitirían inferir que las prácticas de enseñanza en el Ciclo Básico comparten, con independencia del contexto institucional en que están inmersas, distintas pedagogías implícitas y que esta pluralidad representacional es un fenómeno bastante generalizado. De esta manera, como afirma Klimenko (2011), los espacios de cada aula son regidos por las intenciones pedagógicas de cada docente y esas intenciones se sustentan «en sus concepciones y representaciones implícitas sobre la naturaleza del conocimiento, su forma particular de relacionarse con el saber y las concepciones consecuentes sobre cómo se enseña y cómo se aprende» (Klimenko 2011, p. 123). También se ha comprobado que la diversidad de pedagogías implícitas en los mismos docentes son modelos internalizados de actuación que conllevan contradicciones en las prácticas áulicas (Zapata 2012, Ros Garrido 2016). Esto tiene consecuencias, además, para los procesos de formación y capacitación docente. Al respecto, Martínez (2009) afirma que esos procesos deben contener estrategias y actividades de reflexión crítica sobre las teorías implícitas de los docentes, que les permitan reconocer sus creencias y concepciones y trabajar sobre y a partir de ellas, teniendo oportunidades de tomar decisiones en sus prácticas cotidianas. En el mismo sentido se expresa Fernández Heredia (2018), quien enfatiza la necesidad promover procesos de conocimiento en la acción y de reflexión sobre la acción en las prácticas educativas de los docentes, para intentar generar cambios perdurables. Tal como ya se ha señalado, las teorías implícitas se constituyen a partir de las experiencias personales y determinan la posesión de un

conocimiento tácito sobre el cual los docentes no disponen de un control específico (Fernández Heredia 2018). Por su naturaleza implícita, Pozo (2009) destaca que los sujetos que las utilizan de manera pragmática no pueden emplearlas de manera epistémica ya que desconocen total o parcialmente, que las están empleando para representarse el mundo. Es por esta razón que toda propuesta de mejora institucional debe partir de un esfuerzo adicional para hacerlas explícitas. Cabe destacar que las teorías implícitas son estables pero no rígidas (Ros Garrido 2016), que los docentes las ajustan o modifican en función de rasgos del contexto y las demandas de las actividades (Makuc 2008, Jiménez, 2009), por consiguiente es dable esperar una evolución de las mismas hacia posturas pedagógicas constructivistas en tanto los procesos de capacitación docente se diseñen para ello. Por esta razón, el desafío radica en la puesta en marcha de programas dirigidos no sólo a la formación teórica sino que se centren en la reflexión crítica por parte de los profesionales que ejercen la educación. Es así que se debe promover: «... un cambio fundamental de mentalidad (metanoia) en el que se asuma el cambio como parte de la cotidianeidad y no como algo transitorio o de carácter episódico» (Beltrán López 2019, p. 208). Se requiere contribuir a la formación de docentes con actitud crítica hacia sus prácticas para poder transformarlas y constituirse en protagonistas de los cambios. Tomando como base rasgos de las teorías implícitas (Castorina *et al.* 2005; Beltrán López 2019), pueden sugerirse actividades orientadas a modificarlas. Como rasgos esenciales, se destacan:

- a) Su carácter implícito, que demanda esfuerzos planificados para explicitarlas.
- b) Ser de tipo adaptativo, asociadas al saber hacer, y se ponen en acción de manera pragmática adecuándose a la necesidad de tomar decisiones para la acción y en escenarios específicos.
- c) Ser elaboraciones personales, construidas desde las experiencias individuales, pero también en base a pautas socioculturales. Castorina *et al.* (2005) señalan que «las experiencias socioculturales se constituyen en la materia prima para la inducción personal de las teorías implícitas, ya que la información de origen cultural es procesada cognitivamente» (Castorina *et al.* 2005, p. 205).

Los programas de formación docente tradicionales no parecen asegurar, por sí solos, que las prácticas educativas se constituyan en torno al protagonismo de los estudiantes, su desarrollo cognitivo y la adquisición de competencias y otras características del constructivismo. Al contrario, tal como observaron Cuberos Pérez *et al.* (2019), finalizada ese tipo de formación la mayoría conserva concepciones cuantitativas, realistas y reproductivas del aprendizaje. Los docentes deben experimentar metodologías activas de enseñanza, aprendizaje y evaluación relacionadas con la teoría constructivista, vivenciar en sus procesos de capacitación y perfeccionamiento prácticas de evaluación continua y formativa (Vilanova *et al.* 2011, Gil Molina 2014, Cossío Gutiérrez 2016, Galindo 2016). Por lo tanto, la transformación de las teorías implícitas requiere del diseño de un contexto institucional (sociocultural) donde se lleven a cabo actividades sistematizadas y continuas que permitan conocer el pensamiento de los docentes, explicitar sus teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje y crear las condiciones para que adquieran y desarrollen una actitud investigativa y crítica en el análisis de sus prácticas áulicas (Loo Corey 2013, Beltrán López 2019, Pacheco Lora 2019). Además, los docentes deben apropiarse de estos procesos para proceder como agentes de cambio. No de manera individual sino actuando como una comunidad académica que aprende y mejora de manera persistente. En este sentido, Beltrán López (2019), destaca que se requiere de una actitud crítica constructiva no sólo hacia sí mismo sino para con la institución donde se desempeña, sus colegas, hacia quienes gestionan la unidad académica y para con los hechos y procesos que acontecen en ella. Cada miembro de esa comunidad «... está dispuesto a recibir la crítica constructiva de otros miembros de la comunidad. Dado que los procesos educativos no se desarrollan en el aislamiento, sino en estrecha relación con su contexto, es necesario que, como profesionales de la educación, los docentes desarrollen un agudo ojo crítico de lo que sucede fuera del aula y actúen en consecuencia» (Beltrán López 2019, p. 209). Se trata de promover procesos de formación diferentes a los más tradicionales donde exista un hacer sistemático, reflexivo y crítico desde las prácticas pedagógicas cotidianas para que los docentes aprendan de manera significativa y logren cambios representacionales.

Limitaciones del estudio

Si bien los resultados de este trabajo muestran una tendencia mayoritaria de los docentes hacia posturas constructivistas, esta podría corresponderse con una apropiación de ese discurso dada su amplia difusión. Al respecto, existen investigaciones en las cuales se observaron discrepancias entre los resultados obtenidos con cuestionarios y entrevistas sobre teorías implícitas y los registros de observaciones de las prácticas en el aula de los mismos docentes (Clarà y Mauri 2010, Martín *et al.* 2013, Cossío Gutiérrez y Hernández Rojas 2016, Clarà 2019). Por consiguiente, habrá de continuarse este trabajo de indagación con un mayor número de docentes y analizar sus prácticas en relación a las dimensiones abordadas.

Referencias bibliográficas

Amezcu Membrilla, J.A., Amezcu Prieto, M.C. y Muñoz García, A. (2011). Concepciones sobre el aprendizaje en el profesorado de educación secundaria en formación. *Revista de Psicología*, 1(2), 99-106. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832329009.pdf>

Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior. *Voces de la educación*, 2(1), 31-38. <http://isfdsm.uccuyosj.edu.ar/images/JornadaII-Anexo-II-Eval.F.pdf>

Araujo, S. (2019). Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad. *Revista Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 27, 35-61. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unicen/20190515050626/Revista_Espacios_en_Blanco_N27.pdf

Arcia Hernández, P.F. (2017). Inclusión y educación universitaria: desafíos en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales*, 71, 107-130. <https://doi.org/10.22370/rcs.2017.71.1635>

Arteta Huerta, H.A. y Huairé Inacio, E.J. (2016). Estrategias metacognitivas y concepciones de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Horizonte de la Ciencia*, 6(11), 149-158. <https://www.redalyc.org/journal/5709/570960869013/html/>

Beccaria, M.C. (2019). *Vínculo profesor-estudiante y su incidencia en el desarrollo del compromiso académico: estudio de caso en una universidad privada argentina*. Tesis doctoral. Universidad Austral, Buenos Aires, R. Argentina. <https://rii.austral.edu.ar/bitstream/handle/123456789/821/BeccariaCecilia%20CTFIM.pdf?sequence=1>

Beltrán López, D. (2019). La profesión docente y las teorías implícitas sobre la enseñanza. Una reflexión crítica. *Revista Currículum*, 32, 195-212. https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/15814/Q_32_%282019%29_11.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Boatto, Y., Vélez, G., Bono, A. y Vianco, A. (2012). Concepciones de los estudiantes que ingresan en la Universidad, sobre el aprendizaje mediado por la lectura, en contextos de escritura académica. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1299-1320. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293124654017.pdf>

Bohórquez, L.A. y D'Amore, B. (2018). Factores que apoyan o limitan los cambios de concepciones de los estudiantes para profesor de matemática sobre la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Avances de Investigación en Educación Matemática*, 13, 85-103.

Bojórquez Díaz, C.I., Sotelo Castillo, M.A. y Serrano Encinas, D.M. (2011). Fracaso escolar: ¿a qué se lo atribuyen los estudiantes universitarios? *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Aprendizaje y Desarrollo Humano*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Delegación Coyoacán, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_01/1665.pdf

Brunner, J.J. (2016). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Santiago – Chile: Centro **Revista Argentina de Educación Superior**

Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2018/09/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016.pdf>

Buffa, F., García, M.B., Moro, L., Menna, M., Massa, P., Fanovich, M.A. y Fuchs, V. (2020). Concepciones acerca de la enseñanza en docentes de ingeniería: diseño y validación de un cuestionario de dilemas y estudio descriptivo. *Revista Educación en Ingeniería*, 15(30), 18-25. DOI: <http://dx.doi.org/10.26507/rei.v15n30.1088>

Buffa, F.A., Moro, L.E., Massa, P.A. y García M.B. (2019). Concepciones de docentes de ingeniería acerca de la enseñanza. Análisis de la consistencia. *Revista Educación en Ingeniería*, 14(27), 89-96. <https://doi.org/10.26507/rei.v14n27.948>

Camilloni, A. (2007). Los profesores y el saber didáctico. En Camilloni, A. (Comp.). *El saber didáctico* (pp. 201-231). Paidós.

Campos Cancino, G.A. (2019). La evaluación formativa en el aula universitaria. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 91-95.

Cañedo Ortiz, T.J. y Figueroa Rubalcava, A.E. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica*, 41, 2-18. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n41/n41a4.pdf>

Carvajal, E. y Gómez Vallarta, M.R. (2002). Concepciones de los maestros de secundaria y bachillerato sobre la naturaleza, el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), 577-602.

Castorina, J.A., Barreiro, A. y Toscano, A.G. (2005). Las representaciones sociales y las teorías implícitas: una comparación crítica. *Educação & Realidade*, 30(1), 201-222. <http://www.redalyc.org/pdf/3172/317227040012.pdf>

Cataldi, Z. y Dominighini, C. (2019). Desafíos en la Educación Universitaria para el 2030. Más allá de la generación Z: Pensando en la generación Alfa. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 17(25), 1-6. <http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/171725/GENERACION%20ALFA%2020-11-2019.pdf>

Clarà, M. (2019). El problema teoría-práctica en los modelos de formación del profesorado: Una mirada psicológica. *Estudios Pedagógicos XLV*, 2, 179-195. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000200179>

Clarà, M. y Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje (España)*, 33(2), 131-141. <https://doi.org/10.1174/021037010791114625>

Cossío Gutiérrez, E.F. y Hernández Rojas G. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1135-1164. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n71/1405-6666-rmie-21-71-01135.pdf>

Cuberos Pérez, M., Santamaría Santigosa, A., Prados Gallardo, M.M., Arias Sánchez, S. y (2019). Concepciones del aprendizaje de estudiantes en proceso de formación como docentes. *Experiencias y Reflexiones sobre la Formación Inicial del Profesorado de Enseñanza Secundaria: Retos y Alternativas*, 23(3), 453-471. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/11238/9317>

Chaucono Catrino, J.C., Mellado Hernández, M.E. y Yuste Tosina, R. (2020). Líderes escolares: representaciones implícitas sobre aprendizaje. *Revista Espacios*, 41(18), 12-23. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n18/20411812.html>

Fernández Heredia, B.L. (2018). Las teorías implícitas en la práctica de la enseñanza. *Psicumex*, 8(1), 9-21. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v8i1.267>

Galindo, L.B. (2016). Evaluación e intervención pedagógica en la formación de docentes. Una acción reflexiva **Revista Argentina de Educación Superior**

en el aula de clases. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 7(12), 42-51. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5216/521653208007/html/index.html>

García, M.B., Mateos Sanz, M. y Vilanova, S. (2014). Cuestionario de dilemas para indagar concepciones sobre el aprendizaje en docentes universitarios. *Docencia Universitaria*, 15, 103-120. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/5076/5415>

García de Fanelli, A.M. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, 8, 9-38. http://www.revistaraes.net/revistas/raes8_art1.pdf

García Yáñez, Y., Moreno-Candil, D., Candil Ruiz, A., Macías Ávila, S. y Jiménez Rodríguez, M.A. (2020). Teorías implícitas sobre el proceso enseñanza-aprendizaje de profesores de medicina. *Investigación en Educación Médica*, 9(71), 62-71. <https://www.medigraphic.com/pdfs/invedumed/iem-2020/iem2033g.pdf>

Gil Molina, P. (2014). Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumnado del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad del País Vasco. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, 26(2), 67-74. <https://www.elsevier.es/es-revista-magister-375-pdf-S0212679614700209>

Gómez López, L.F. (2008). Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula. *Sinéctica* 30, <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/193/186>

Jiménez, A.B. (2009). Un contraste de ideas entre niveles educativos. Las teorías implícitas de los profesores de educación infantil y primaria, secundaria y superior. En Marrero, J. (ed.), *El pensamiento reencontrado* (pp. 46-93). Ediciones Octaedro.

Klimenko, O. (2011). Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que manejan los docentes, y fomento de la capacidad creativa desde las prácticas de enseñanza. *Pensando Psicología*, 7(13), 119-129. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/396>

Loo Corey, C. (2013). *Un modelo para acceder a las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje mantenidas por los docentes, a través del análisis de sus prácticas en aula*. Tesis doctoral. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/14311/66887_Loo%20Corey%20Claudio.pdf?sequence=1

Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista Signos*, 68, 403-422. <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v41n68/art03.pdf>.

Martín, E. (2009). Profesorado competente para formar alumnado competente: El reto del cambio docente. En: Pozo, J.I. y Pérez Echeverría, M.P. (coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp. 99-215). Morata.

Martín, E., Pozo, J.I., Pérez Echeverría, M. P., Mateos, M. y Martín A. (2011). ¿Cómo representan los profesores el aprendizaje y la enseñanza? De las concepciones a los perfiles docentes. En: Monereo, C. y Pozo, J.I. (eds.), *La Identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites* (pp. 169-188). Narcea.

Martín, S., Sol García, M.B. y Vilanova S. (2013). Saber decir y saber hacer en la enseñanza de las ciencias: las representaciones de docentes universitarios de biología sobre el aprendizaje y la práctica en el aula. *Revista de Educación en Biología*, 2(16), 44-45. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaadbia/article/view/22398>

Martínez, J.F. (2009). Las teorías implícitas como conocimiento práctico del profesorado en formación inicial. En: Marrero, J. (ed.) *El pensamiento reencontrado* (pp. 204-217). Ediciones Octaedro.

Martínez Fernández, R. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de Psicología*, 23(1), 7-16.

<https://www.redalyc.org/pdf/167/16723102.pdf>

Martínez Galaz, C.P. (2015). *Concepciones y prácticas docentes e investigativas del profesorado universitario de ciencias: un estudio de caso en la enseñanza de la biología*. Tesis doctoral, Depto. de Didáctica y Organización Educativa, Universitat de Barcelona, España. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/294034/CMG_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Medel, G.A. y Vilanova, S.L. (2014). Relaciones entre las concepciones sobre el aprendizaje, las estrategias metacognitivas y el dominio de formación disciplinar en estudiantes universitarios de profesorado del Área de Ciencias Exactas y Naturales de la UNMDP. *Encuentros de la Facultad de Humanidades, UNMDP, II Jornadas de Investigadores en Educación*. Mar del Plata, Argentina. <https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/jie/2jie/paper/view/572/382>

Montanares, E.G. y Junod López, P.A. (2018). Creencias y prácticas de enseñanza de profesores universitarios en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 93-103. <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v20n1/1607-4041-redie-20-01-93.pdf>

Moro-Ortiz, A.M., Salgado-Castillo, A. y Gorina-Sánchez, A. (2021). Desafíos actuales de la gestión del conocimiento para el proceso educativo universitario. *Maestro y Sociedad*, 18(2), 721-731. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5369>

Orúe Álvarez Ruiz, R. (2020). *Análisis de las teorías implícitas sobre enseñanza aprendizaje en el pensamiento de docentes de Lengua y Literatura y su relación con cinco modelos pedagógicos*. Tesis doctoral. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. <https://repositorio.unan.edu.ni/13478/1/tesis%20doctorado%20Ricardo%20%C3%81lvarez.pdf>

Pacheco Lora, L.C. (2019). *Representaciones explícitas e implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza en una muestra de docentes del departamento de Córdoba – Colombia*. Tesis doctoral. Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia. <https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/8801/138919.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Páez Martínez, R.M. (Compiladora). (2015). *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente*. Ediciones Unisalle. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117095042/Practicaexp.pdf>

Pedreira Alves, I. y Pozo, J.I. (2020). Las teorías implícitas de profesores universitarios brasileños acerca de la motivación de sus alumnos para aprender. *Calidad en la educación*, 53, 252-283. <https://www.scielo.cl/pdf/caledu/n53/0718-4565-caledu-53-252.pdf>

Pérez Echeverría, M.P., Pecharrómán, A., Bautista, A. y Pozo, J.I. (2006). La representación de los procesos de aprendizaje en alumnos universitarios. En: Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M.P., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M. (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 323-341). Graó.

Pozo, J.I. (2009). Adquirir una concepción compleja del conocimiento: Creencias epistemológicas y concepciones del aprendizaje. En: Pozo, J.I. y Pérez Echeverría, M.P. (coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp. 70-85). Morata.

Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez, M.P., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Graó.

Rodríguez Varela, D., de León La Fuente, L.A. y Galarza López, J. (2015). Los retos actuales de las instituciones de educación superior en el área de la gestión. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(2), 52-55. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v7n2/rus07215.pdf>

Ros Garrido, A. (2016). Las teorías implícitas en el contexto universitario. *Opción*, 32(12), 500-524. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31048903024.pdf>

Sánchez, J., Morales, S. y Nogueira, C. (2014). Equidad y calidad en la Universidad desde una perspectiva internacional: Investigaciones, estudios y experiencias. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 17-21. <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2014.5637>

Sánchez Galván, T. (2017). *Las teorías implícitas sobre la enseñanza en docentes de una escuela normal* (reporte parcial de tesis doctoral). Mérida, Yucatán. <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/4/C130117-1067.docx.pdf>

Señoriño, O., Vilanova, S., García, M., Natal, M. y Lynch, M. (2014). Concepciones sobre evaluación en profesores de formación: Un estudio comparativo entre alumnos de profesorado de las facultades de ciencias exactas y naturales y humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. *Revista de Evaluación Educativa*, 1(2), 1-18.

Serrano Sánchez, R.C. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 352, 267-287. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_12.pdf

Solis, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 227-260. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>

Trías Seferian, D. (2017). *Autorregulación en el aprendizaje, análisis de su desarrollo en distintos contextos socioeducativos*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/683522/trias_seferian_gregorio_daniel.pdf?sequence=1

UNESCO-IESALC (2020). *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales*. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/11/acceso-universal-a-la-ES-ESPANOL.pdf>

Vilanova, S.L., García, M.B. y Señoriño, O. (2007). Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2). <https://www.redalyc.org/pdf/155/15590206.pdf>

Vilanova, S.L., Mateos, M.D. y García, M.B. (2011). Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2, 53-75. <http://www.redalyc.org/pdf/2991/299124244003.pdf>

Zapata, M. (2012). *Teorías implícitas de los docentes sobre enseñanza y su producción pedagógica*. Tesis doctoral. Universidad Central de Venezuela. <http://saber.ucv.ve/jspui/handle/123456789/2115>

Fecha de presentación: 13/08/2021

Fecha de aprobación: 26/10/2021

LAS ASPIRACIONES DE LOS FUTUROS PROFESIONISTAS. ABOGADOS, ADMINISTRADORES E INGENIEROS ¹

The aspirations of future professionals. Lawyers, administrators and engineers

Alejandro Canales Sanchez, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
canalesa@unam.mx

Canales Sanchez, A. (2021). Las aspiraciones de los futuros profesionistas. Abogados, administradores e ingenieros. *RAES*, 13(23), pp. 272-290.

Resumen

El texto tiene como objetivo principal, analizar y documentar el papel de la profesión en la capacidad de aspiración de estudiantes universitarios, conforme tres especialidades profesionales en espacios universitarios asimétricos. Las interrogantes que se plantea son: ¿es posible que las características de la profesión se imponga a las condiciones institucionales o es más bien a la inversa? y ¿cuáles son las aspiraciones de los jóvenes universitarios? Se exploran tres variables: la asimetría existente en las instituciones donde estudian los jóvenes universitarios, la posición social de origen y la profesión que estudian. Algunos de los hallazgos confirman las desigualdades en el sistema de educación superior, pero también el peso relativo de la institución (sector y nivel de consolidación) en las aspiraciones profesionales.

Palabras Clave: Aspiraciones/ Profesión/ Desigualdad/ Espacios Asimétricos/ Universidad

Abstract

The main objective of this article is to analyze the role of the profession in shaping the aspirations of college students, based on a study of three professional specialties offered in asymmetric university spaces. The questions that arise are: Is it possible that the characteristics of the profession are imposed on the institutional context or is it rather the other way around? And secondly, what are the aspirations of young university students? Three variables are explored: the existing asymmetries within the institutions attended by the university students, the social position of origin, and the profession they study. Some of the findings confirm the inequalities within the higher education system, but also the relative weight of the institution (sector and level of consolidation) in shaping professional aspirations.

Key words: Aspirations/ Profession/ Inequality/ Asymmetric Spaces/ University

¹ El trabajo que aquí se presenta forma parte de un proyecto colectivo más amplio titulado “Las aspiraciones de futuro de los estudiantes de educación superior desde una perspectiva de desigualdades multidimensionales”. Un proyecto interinstitucional de ciencia básica, financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (286935) y coordinado por la doctora Lorenza Villa Lever del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.

Introducción

A partir de los años ochenta, el centro de la indagación sobre las instituciones de educación superior estuvo puesto en las razones, la forma y los ritmos de expansión y diversificación del sistema (Kent, 1992; Fresán, 1998; Rodríguez-Gómez, 1998). El sistema no solamente creció y se diversificó en México y en América Latina, también ha mostrado otros rasgos que paulatinamente se han ido explorando con mayor detalle, como el notable incremento de la participación de las mujeres en la matrícula (De Garay y Del Valle, 2012; Ramírez y Bermúdez, 2015); la amplia presencia de las instituciones del sector privado (Álvarez, 2011; Rodríguez-Gómez, 2003), las estructuras de gobierno de las instituciones, la modificación de los perfiles sociales de los estudiantes o la aparición de nuevos programas de estudio, entre otros.

Sin embargo, poco se ha advertido acerca de las implicaciones del crecimiento del sistema y las modificaciones que ha experimentado en lo que respecta a la formación profesional. El estudio de las profesiones tiene un largo recorrido, están aquellos trabajos desde una perspectiva histórica (Arce, Bazant, Staples, De Estrada y Vázquez, 1982), otros pioneros que intentaron trazar el tipo de relaciones sostenidas entre las profesiones y el Estado, (Cleaves, 1985), también sobre el complejo marco normativo y regulación del ejercicio profesional (Díaz, 2013), lo mismo que los abundantes textos sobre algunos de los elementos constitutivos de la formación de las identidades profesionales (Barrón, Rojas, I. y Sandoval, 1996; Díaz y Pacheco, 1990), o bien, el desempeño de las profesiones en su vínculo con el mercado laboral (Burgos y López, 2010; De Vries y Navarro, 2011; Hernández, Garro y Llamas, 1999; Salgado, 2005; Planas, 2008 y 2012), este último aspecto es uno de los que mayor interés académico ha suscitado. No obstante, poco se han indagado las implicaciones para la formación profesional en un sistema de educación superior que claramente es muy distinto del que prevalecía hace tres o más décadas, porque creció y se diversificó, pero se diferenció la oferta pública y privada, el sistema se redistribuyó territorialmente, se segmentó fuertemente y las opciones de formación profesional no son las mismas para todos.

Tal vez el estudio de la profesión académica ha sido una de las excepciones que siguió de forma relativamente consistente las implicaciones de la expansión y los cambios en el sistema de educación superior. En México, los trabajos al respecto, han procurado documentar su aparición misma, las características que la definen, sus principales problemas y algunas de sus transformaciones (Bensusán y Ahumada, 2006; Galaz y Gil, 2009; Pérez *et al.*, 1991; Kent, 1992; Pacheco y Díaz, 1997), pero ha sido desde su desempeño como profesionales en ejercicio en el sistema, con variados niveles de formación y trayectorias laborales relativamente heterogéneas. No obstante, para otras profesiones, escasamente se han hecho notar qué repercusiones ha tenido, si es que algunas, las transformaciones de las instituciones dedicadas a su impartición y, particularmente, lo que ha significado o significa para el futuro profesional de los propios estudiantes.

Este texto busca contribuir a precisar las aspiraciones de los jóvenes universitarios considerando como referentes principales el tipo de institución en la que están inscritos y tres diferentes profesiones. La pregunta general que se busca responder es: ¿las características de la profesión se imponen a las condiciones institucionales o es más bien a la inversa? El avance aquí reportado precisa la localización social de los jóvenes y su preferencia por la profesión que cursan.

Perspectiva conceptual

Al menos dos conceptos resultan centrales para el trabajo que aquí se realiza. Uno es el de aspiraciones y otro es el de profesiones. Sobre el primero, Appadurai (2015) ha identificado la capacidad de aspiración como una condición clave que permite desencadenar una serie de acciones a favor de un mejor futuro, una capacidad que resulta especialmente relevante para las aspiraciones de los jóvenes provenientes de estratos desfavorecidos, pero también para los que ocupan otras posiciones sociales. Appadurai (2004) entiende las aspiraciones como una capacidad de orientación, o sea como *a navigational capacity* (p. 172). Una capacidad que se sostiene con suposiciones y contradicciones de la realidad real y por lo tanto de cierta ambivalencia para los sectores más desfavorecidos, por las limitaciones de acceso a bienes (materiales y simbólicos) y porque se trata de una

orientación con base en la puesta en relación de distintos factores en un contexto social. La identificación de estas diferencias de capacidad de orientación resulta relevante, sobre todo si hablamos de jóvenes con diferentes posiciones sociales de origen y localizados en espacios educativos también diferenciados porque, en buena medida, las aspiraciones y exigencias se definen por condiciones objetivas que excluyen, imposibilitan o permiten la aspiración.

Por otra parte, en términos generales, la noción de *profesión* está determinado por formas históricas en las que se ha destacado la relación de un determinado nivel educativo y las posiciones deseables en la división social del trabajo (Larson, 1977). La construcción de nuevas definiciones tiene lugar a través de procesos denominados *proyectos profesionales* o *movimientos de reforma profesional*. Esto es, procesos que tienen como principal finalidad el vínculo entre conocimientos certificados y mercados de trabajo. Los responsables de encauzar estos procesos, deben crear un mercado institucional protegido (Larson, 1990). Sin embargo, en circunstancias en las que cada vez se suman más profesiones novedosas, sea por los cambios en los mercados laborales, la demanda de nuevos servicios, el surgimiento de nuevas áreas de conocimiento, la fusión de campos existentes, o incluso cuando la correspondencia entre formación e inserción en el mercado de trabajo no responde más a una relación unívoca, el término precisa de mayores acotaciones (Planas, 2012). También, debido a la amplia y profunda segmentación de los sistemas de educación superior, la institución o lugar de formación adquieren un peso relativamente mayor para la adquisición de estatus profesional, más que por la especialidad u ocupación que se profesa. No es un fenómeno reciente, las instituciones de élite, las escuelas prestigiosas o las grandes escuelas siempre han sido lugares educativos a las que se busca ingresar y pertenecer (Voght, 1978).

Desde la sociología de las profesiones generalmente se ha destacado que los profesionales no sólo son grupos de personas que ofrecen sus servicios y conocimientos a la sociedad, también son organizaciones a la búsqueda de autonomía, poder, un monopolio del conocimiento y del ejercicio de la práctica profesional por quienes tienen las credenciales de pertenencia. El panorama es más complejo porque la actual dinámica de competencia entre naciones, áreas de conocimiento, desempeños y niveles de desarrollo y bienestar social, ha impulsado la transformación de algunas profesiones, el declive de otras, la relevancia de otras más, lo mismo que problemas de poder y demarcación social entre profesionistas de una misma especialidad pero de diferentes orígenes formativos (Panaia, 2008). Sobre esto último, por ejemplo, está la demarcación entre egresados de una misma especialidad (abogados, ingenieros o contadores), pero de diferente sector educativo (público o privado) o entre instituciones con largas trayectorias y otras de reciente creación. Así que se torna más compleja la estructura, procesos y evolución de las profesiones.

Una de las nociones básicas sobre las profesiones es que se trata de grupos o sujetos colectivos que comparten una identidad y estrategias profesionales. La literatura registra que una vertiente del concepto de profesión se dirige al amplio conjunto de ocupaciones que gozan de relativo prestigio y cuyos miembros tienen en común el haber recibido una formación de educación superior pero “se identifican más por su estatus educativo que por sus habilidades ocupacionales específicas (Freidson, 2001: 32). Un rasgo particularmente importante para este texto porque, como ya se ha advertido, se trata de indagar las aspiraciones en jóvenes universitarios en proceso de formación en instituciones con distintos grados de consolidación, por lo que en esa etapa el tema de construcción de la identidad profesional tiene un arraigo mayor en las características de los establecimientos escolares, más que en la ocupación misma.

Según la perspectiva que se adopte, el concepto de identidad puede ilustrar distintas vertientes. Por un lado, están las interpretaciones más de corte individual y énfasis psicosocial que destacan la estabilidad de determinadas características (Erikson, 1971). Por otro lado, están las que llaman la atención sobre la influencia de distintos factores de orden estructural, social y cultural que relativizan los rasgos fijos y destaca el rol cambiante de la identidad (Kunnen y Bosma, 2003). En general, se reconoce que se trata de un proceso adaptativo que incluye ambos niveles: uno que implica el desarrollo individual, psicológico, y otro grupal, colectivo, que involucra fundamentalmente los roles y socialización de ese mismo grupo. Buena parte de los análisis de identidad profesional destacan el proceso paulatino y progresivo de asunción de rasgos, en los que los que se conjuntan la individualidad y el sentido de pertenencia a un cierto colectivo social, sobresale el rasgo constitutivamente social, pero “respetando su condición de agente social” (Torregrosa, 1983: 240). Así, los

estudiantes en proceso de formación no solamente aprenden paquetes de conocimiento, también se socializan bajo ciertas reglas, códigos y valores.

El tema del conocimiento que caracteriza a las profesiones es un tema a debate pero, como destacan Markauskaite y Goodyear (2014), mientras que las profesiones y la relación entre profesionales y clientes ha cambiado sustancialmente con el paso de las décadas, no ha ocurrido lo mismo con la insistencia en el *expertise* como marca distintiva del profesional. Las bases de ese rasgo se adquieren, principalmente, en las instituciones de educación superior, por lo cual no es irrelevante el papel de las universidades en la formación de las identidades profesionales. Es, como lo mencionan Kaufman y Feldman (2004), recurriendo a Goffman, una identidad autopercibida (o sentida) porque se considera a la universidad “como un escenario de interacción social en donde el individuo entra en contacto con una multitud de actores en una variedad de situaciones, enfatizando que a través de estas interacciones sociales y otras influencias sociales, las identidades de los individuos son, en parte, constituidas” (p. 464). Entonces, la identidad profesional se forma en el encuentro de prácticas sociales características del campo de conocimiento elegido, el cual difiere claramente de un campo a otro, como lo han mostrado los estudios sobre culturas y territorios académicos (Becher, 2001). Porque los estudiantes, en cada territorio de conocimiento, están expuestos a diferentes “visiones del mundo, teorías, habilidades y los lenguajes incluidos en ellos, y esto influirá en la construcción de su identidad a medida que se apropien de estas propiedades culturales” (Reid et al, 2011).

Para nuestros propósitos, destaca el papel y características de las instituciones universitarias en la formación de la identidad profesional, dado que se trata de explorar las aspiraciones de profesionistas en ciernes, mismos que todavía no tienen la certificación correspondiente y siguen ubicados en los establecimientos educativos. Añadamos en la formación de esa identidad, la influencia de las posiciones sociales de origen de los jóvenes, el entorno familiar del que provienen, así como la variada naturaleza de socialización conforme la profesión que estudian.

Metodología

El trabajo que aquí se presenta explora tres variables: la asimetría existente en las instituciones donde estudian los jóvenes universitarios; la posición social de origen; y la profesión que estudian. La primera de ellas se refiere a las seis instituciones universitarias donde se localizó el estudio, las cuales fueron seleccionadas conforme dos niveles de desarrollo académico: consolidado y en vías de consolidación. La ubicación en uno u otro nivel corresponde a puntuaciones logradas en tres grandes dimensiones, las cuales en conjunto suman 20 indicadores (Villa et al, 2017)²: principales características de la institución (como promedio de admisión, número de programas y volumen de matrícula en licenciatura y posgrado, por ejemplo); rasgos de su personal académico (tiempo de dedicación, grados escolares de su personal o pertenencia al SNI, entre otros) y volumen de su programas acreditados (proporción de programas de estudio evaluados y certificados, tanto de licenciatura como de posgrado). Las universidades que sobrepasaron una determinada puntuación las clasificamos como consolidadas (Centro, Poniente y Occidente) y las que estaban abajo de esos puntajes están consideradas en “vías de consolidación” (Capital, Sur y Local), aunque los nombres de las instituciones que utilizamos son ficticios, con el fin de destacar la potencialidad de los supuestos y evitar el sesgo de casos ejemplares.

Además, como se puede apreciar en la tabla 1 y con el fin de establecer cierta comparabilidad entre la oferta pública y la privada, tres de las instituciones seleccionadas pertenecen al sector público y otras tres, con indicadores similares, pertenecen al sector privado. También para el punto de comparación regional, cuatro de las instituciones están localizadas en la ciudad capital de México y otras dos en el estado de Jalisco. Uno de nuestros supuestos es que los espacios universitarios propician estructuras de oportunidades diferenciadas a los estudiantes que tienen distintas posiciones sociales de origen y propician una inclusión desigual, lo que

² En el anexo 2 de la publicación indicada se puede consultar el procedimiento con mayor detalle sobre los indicadores, puntuaciones y forma de clasificación.

tiene repercusiones en sus aspiraciones y logros.

En lo que respecta a la posición social de origen, recuperamos un índice que resultó muy fructífero en una investigación previa (Villa et al, 2017) y que fue construido conforme el concepto de capital de Bourdieu (1987). Es el Índice de Oportunidad Socio-Escolar (IOSE) y permite ubicar a los jóvenes universitarios por sus diferentes volúmenes de capitales y de oportunidades, lo que a su vez expresa los recursos materiales y simbólicos que tienen a su disposición, porque el índice integra un capital familiar (escolaridad de los padres e ingreso familiar), un capital escolar (antecedentes escolares de los estudiantes y rendimiento) y la oportunidad de elegir la institución en la que estudian.

Tabla 1. Clasificación de los planteles estudiados, por nivel de desarrollo y encuestas realizadas

| Institución | Nivel de desarrollo | Localización | Sector | Núm. de estudiantes (encuestas aplicadas) |
|------------------------------|----------------------------|---------------------|---------------|--|
| Universidad Centro | Consolidado | CDMX | Público | 448 |
| Universidad Capital | En vías de consolidación | CDMX | Público | 67 |
| Universidad Sur | En vías de consolidación | CDMX | Privado | 79 |
| Universidad Poniente | Consolidada | CDMX | Privado | 103 |
| Universidad Occidente | Consolidada | Jalisco | Público | 471 |
| Universidad Local | En vías de Consolidación | Jalisco | Privado | <u>30</u> |
| Total: | | | | 1,198 |

Por último, las carreras seleccionadas son: administración, derecho e ingeniería en computación, todas ellas impartidas en las seis instituciones seleccionadas y aunque no corresponden exactamente en su denominación en todas las instituciones, sí comparten el cuerpo central de conocimientos de cada caso. La condición básica para la selección de carreras es que fueran especialidades que se pudieran localizar en todas las universidades objeto de estudio, lo que nos permitiría cierta comparabilidad de la especialidad conforme el nivel de desarrollo de las instituciones. Además, fue posible localizarlas en todas las instituciones porque se trata de carreras de alta demanda en las preferencias vocacionales de los jóvenes, así que se ofrecen tanto en el sector público como en el privado.

En la tabla 1, se muestra el número de casos por cada institución y en total suman 1,198. Sin embargo, conviene hacer dos aclaraciones. Por una parte, aunque se aplicaron y se tiene información de un universo mayor, solamente se consideraron los estudiantes que cursaban el último año de sus estudios profesionales, porque en este texto no interesa, como ya se ha indicado, explorar la formación de identidades profesionales y se supondría que hacia el final de sus estudios el proceso ya se ha consolidado. Por otra parte, el número de casos no es una muestra representativa, se trata de una muestra razonada, la cual si bien no permite mayores generalizaciones, sí permite una descripción y análisis del universo que comprende, lo mismo que afirmaciones válidas para ese conjunto y aventurar hipótesis para una población. En su distribución por especialidad (tabla 2), como se puede notar, el mayor volumen está en la carrera de administración, le sigue derecho y luego ingeniería; las universidades Centro y Occidente concentran la mayor proporción de los casos.

La alta proporción de ambas instituciones se debe a que se trata de instituciones de mayor tamaño, pertenecientes al sector público, aunque una en la ciudad capital y la otra en Jalisco.

Tabla 2. Distribución por carrera y por institución

| Universidad | Administración | | Derecho | | Ingeniería | | Total | |
|------------------|----------------|-------|---------|-------|------------|-------|-------|-------|
| | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % |
| Centro | 218 | 48.2 | 90 | 22.7 | 140 | 40.1 | 448 | 37.4 |
| Capital | 17 | 3.8 | 30 | 7.6 | 20 | 5.7 | 67 | 5.6 |
| Occidente | 152 | 33.6 | 184 | 46.3 | 135 | 38.7 | 471 | 39.3 |
| Poniente | 31 | 6.9 | 55 | 13.9 | 17 | 4.9 | 103 | 8.6 |
| Sur | 24 | 5.3 | 25 | 6.3 | 30 | 8.6 | 79 | 6.6 |
| Local | 10 | 2.2 | 13 | 3.3 | 7 | 2.0 | 30 | 2.5 |
| Total | 452 | 100.0 | 397 | 100.0 | 349 | 100.0 | 1198 | 100.0 |

También, si diferenciamos los casos por sectores (tabla 3), es notoria la mayor participación de casos en el sector público, representan el triple o quintuple respecto del sector privado. Según las cifras de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2018), en el conjunto del sistema, a nivel licenciatura, el sector público duplica al sector privado.

Tabla 3. Distribución por sector y carrera

| Sostenimiento | Administración | | Derecho | | Ingeniería | | Total | |
|---------------|----------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------------|------------|
| | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % |
| Público | 387 | 85.6 | 304 | 76.6 | 295 | 84.5 | 986 | 82.3 |
| Privado | 65 | 14.4 | 93 | 23.4 | 54 | 15.5 | 212 | 17.7 |
| Total | 452 | 100 | 397 | 100 | 349 | 100 | 1198 | 100 |

Resultados

1. El IOSE y los niveles de consolidación institucional

Si agrupamos las carreras por sector de sostenimiento (tabla 4), podemos advertir que, en las tres carreras, con independencia del tipo de sostenimiento, los números más altos corresponden a un IOSE alto. Los datos están en correspondencia con la cobertura de los estudios superiores en México, en la cual es mayoritaria la proporción de jóvenes en condiciones socioeconómicas favorables, en comparación con los que están en la condición contraria. Según los ANUIES (2018), la cobertura en los jóvenes que pertenecen al primer decil de ingresos apenas alcanza el 11% y para el segundo decil la proporción sube a 19%; por el contrario, para el decil IX y X, la proporción es de 75 y 100%, respectivamente.

Tabla 4. Índice de Oportunidad Socioescolar por sector de sostenimiento y carrera

| Tipo de sostenimiento | IOSE | Administración | | Derecho | | Ingeniería | |
|-----------------------|----------|----------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| | | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % |
| Público | Bajo | 100 | 25.8 | 59 | 19.4 | 64 | 21.7 |
| | Alto | 287 | 74.2 | 245 | 80.6 | 231 | 78.3 |
| | Subtotal | 387 | 100 | 304 | 100 | 295 | 100 |
| Privado | Bajo | 17 | 26.2 | 18 | 19.4 | 12 | 22.2 |
| | Alto | 48 | 73.8 | 75 | 80.6 | 42 | 77.8 |
| | Subtotal | 65 | 100 | 93 | 100 | 54 | 100 |
| SUBTOTAL | Bajo | 117 | 25.9 | 77 | 19.4 | 76 | 21.8 |
| | Alto | 335 | 74.1 | 320 | 80.6 | 273 | 78.2 |
| Total | | 452 | 100 | 397 | 100 | 349 | 100 |

Además, aunque el número de casos es sensiblemente menor, en la misma tabla 4, e independientemente del tipo de sostenimiento, vale la pena notar que se conserva el mismo patrón de distribución de porcentajes en las carreras: un nivel IOSE mayor para derecho, después ingeniería y al final administración. De hecho, aunque sus números absolutos son diferentes para el caso de derecho e ingeniería, tienen porcentajes casi idénticos en el sector público y privado. Es decir, en todas las carreras existe una mayoría de jóvenes que tienen un IOSE alto, pero los de estas dos últimas carreras son casi iguales sin importar si son del sector público o privado.

Si ahora vemos el IOSE por nivel de consolidación de las instituciones (tabla 5), lo que podemos notar es una similitud solamente para un nivel de consolidación. Es decir, en las instituciones consolidadas (universidades Centro, Occidente y Poniente) sí son mayoría los jóvenes con IOSE alto y se conserva el mismo patrón de distribución de carreras: ligeramente más alto en derecho, después ingeniería y le sigue administración. Sin embargo, en las instituciones en vías de consolidación (Capital, Sur y Local), aunque el número de casos es menor, prácticamente no hay diferencia en la distribución porcentual que siguen las tres carreras, y uno de los aspectos que sobresale es que las cifras de IOSE alto y bajo están más próximas, apenas son ligeramente superiores las de IOSE alto.

Tabla 5. Índice de Oportunidad Socioescolar por nivel de consolidación institucional y carrera

| Nivel de consolidación | IOSE | Administración | | Derecho | | Ingeniería | |
|---------------------------------|----------|----------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| | | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % |
| Consolidada | Bajo | 94 | 23.4 | 46 | 14.0 | 50 | 17.1 |
| | Alto | 307 | 76.6 | 283 | 86.0 | 242 | 82.9 |
| | Subtotal | 401 | 100 | 329 | 100 | 292 | 100 |
| En vías de consolidación | Bajo | 23 | 45.1 | 31 | 45.6 | 26 | 45.6 |
| | Alto | 28 | 54.9 | 37 | 54.4 | 31 | 54.4 |
| | Subtotal | 51 | 100 | 68 | 100 | 57 | 100 |
| Subtotal | Bajo | 117 | 25.9 | 77 | 19.4 | 76 | 21.8 |
| | Alto | 335 | 74.1 | 320 | 80.6 | 273 | 78.2 |
| Total | | 452 | 100 | 397 | 100 | 349 | 100 |

Es decir, si se hace una separación institucional por sectores público y privado, la proporción de jóvenes con IOSE alto son mayoría con independencia del sector del que se trate. No obstante, si la separación es por nivel de consolidación institucional, los de IOSE alto se concentran en mayor medida en las instituciones consolidadas, mientras que no se aprecia la misma diferencia en las instituciones en vías de consolidación, porque los de IOSE alto apenas son ligeramente superiores y las proporciones de IOSE alto y bajo están más cercanas. Así que, al menos para los jóvenes que respondieron la encuesta –y para sus familias–, se puede destacar que tiene un peso relativamente mayor el nivel de consolidación de la institución, más que si se trata de una institución pública o particular.

En casi todas las universidades, como se puede advertir en la tabla 6, también las cifras menores están en el IOSE bajo y la mayor cantidad tiende a agruparse en el IOSE alto pero los porcentajes varían según instituciones y carreras, y se advierten claramente las diferencias. Si se observan la misma tabla, se advierte que la mayoría de las cifras se concentran en el bloque de IOSE alto, aunque cada institución sigue su propio patrón de distribución por carreras. Pero hay una excepción: la Universidad Capital, esa institución está en la situación contraria: siete de cada diez jóvenes se localizan en un IOSE bajo. El dato se corresponde con el proyecto de esa misma institución, uno de cuyos ejes ha sido ofrecer una respuesta a las inequidades derivadas de la expansión del sistema de educación superior y constituirse como alternativa para jóvenes en condiciones desfavorables. En estos términos, se puede asumir que el cálculo del IOSE sí refleja la composición socioeconómica de los jóvenes que respondieron la encuesta. También vale notar que las universidades Sur y Local tienen proporciones casi equivalentes de IOSE alto y bajo en las carreras de administración y derecho, respectivamente. Entonces, las especialidades por carrera no concentran por sí mismas un determinado tipo de IOSE, sino principalmente si se trata de instituciones consolidadas o en vías de consolidación.

Tabla 6. Índice de Oportunidad Socioescolar según universidad y carre

| Universidad | IOSE | Administración | | Derecho | | Ingeniería | |
|------------------|----------|----------------|------|---------|-------|------------|-------|
| | | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % |
| Centro | Bajo | 50 | 22.9 | 10 | 11.1 | 29 | 20.7 |
| | Alto | 168 | 77.1 | 80 | 88.9 | 111 | 79.3 |
| | Subtotal | 218 | 100 | 90 | 100 | 140 | 100 |
| Capital | Bajo | 11 | 64.7 | 22 | 73.3 | 18 | 90.0 |
| | Alto | 6 | 35.3 | 8 | 26.7 | 2 | 10.0 |
| | Subtotal | 17 | 100 | 30 | 100 | 20 | 100 |
| Occidente | Bajo | 39 | 25.7 | 27 | 14.7 | 17 | 12.6 |
| | Alto | 113 | 74.3 | 157 | 85.3 | 118 | 87.4 |
| | Subtotal | 152 | 100 | 184 | 100 | 135 | 100 |
| Poniente | Bajo | 5 | 16.1 | 9 | 16.3 | 4 | 23.5 |
| | Alto | 26 | 83.9 | 46 | 83.6 | 13 | 76.5 |
| | Subtotal | 31 | 100 | 55 | 100 | 17 | 100 |
| Sur | Bajo | 11 | 45.9 | 3 | 12.0 | 7 | 23.3 |
| | Alto | 13 | 54.1 | 22 | 88.0 | 23 | 76.7 |
| | Subtotal | 24 | 100 | 25 | 100 | 30 | 100 |
| Local | Bajo | 1 | 10.0 | 6 | 46.2 | 1 | 14.3 |
| | Alto | 9 | 90.0 | 7 | 53.9 | 6 | 85.8 |
| | Subtotal | 10 | 100 | 13 | 100.1 | 7 | 100.1 |
| Total | Bajo | 117 | 25.8 | 77 | 19.4 | 76 | 21.8 |
| | Alto | 335 | 74.1 | 320 | 80.6 | 273 | 78.2 |
| | Subtotal | 452 | 100 | 397 | 100 | 349 | 100 |

2. La relevancia de la institución y de la carrera universitaria

Veamos ahora las respuestas que expresaron los jóvenes respecto a la institución en la que estudian y la carrera que cursan. Una de las preguntas de la encuesta interrogaba a los jóvenes sobre si la universidad en la que cursan sus estudios había sido su primera opción o no. Como se puede ver en la tabla 7, la Universidad Centro, con porcentajes cercanos al 100%, es la que aparece con el mayor número de respuestas positivas. Las universidades Occidente y Poniente también aparecen con porcentajes altos de respuestas positivas (entre el 71 y 90%), lo mismo que la Universidad Local, aunque esta última con porcentajes más modestos, pero también más de la mitad de las respuestas son afirmativas. En cambio, más de la mitad de los estudiantes de la Universidad Capital expresan que la institución no fue su primera opción (los porcentajes van de 69 a 90%). Algo más o menos parecido ocurre en la Universidad Sur, en donde las respuestas positivas y negativas se dividen más o menos en proporciones equivalentes. Es decir, nuevamente, aparece el nivel de consolidación institucional como rasgo relevante de preferencia.

Tabla 7. Universidad actual como primera opción seleccionada

| Universidad | Categorías | Administración | | Derecho | | Ingeniería | |
|-------------|------------|----------------|-------|---------|-------|------------|-------|
| | | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % |
| Centro | No | 5 | 2.3% | 2 | 2.2% | 2 | 1.4% |
| | Sí | 213 | 97.7% | 88 | 97.8% | 138 | 98.6% |
| | Total | 218 | 100% | 90 | 100% | 140 | 100% |
| Capital | No | 10 | 58.8% | 17 | 56.7% | 18 | 90.0% |
| | Sí | 7 | 41.2% | 13 | 43.3% | 2 | 10.0% |
| | Total | 17 | 100% | 30 | 100% | 20 | 100% |
| Occidente | No | 20 | 13.2% | 17 | 9.2% | 20 | 14.8% |
| | Sí | 132 | 86.8% | 167 | 90.8% | 115 | 85.2% |
| | Total | 152 | 100% | 184 | 100% | 135 | 100% |
| Poniente | No | 3 | 9.7% | 16 | 29.1% | 3 | 17.6% |
| | Sí | 28 | 90.3% | 39 | 70.9% | 14 | 82.4% |
| | Total | 31 | 100% | 55 | 100% | 17 | 100% |
| Sur | No | 12 | 50.0% | 13 | 52.0% | 14 | 46.7% |
| | Sí | 12 | 50.0% | 12 | 48.0% | 16 | 53.3% |
| | Total | 24 | 100% | 25 | 100% | 30 | 100% |
| Local | No | 3 | 30.0% | 6 | 46.2% | 2 | 28.6% |
| | Sí | 7 | 70.0% | 7 | 53.8% | 5 | 71.4% |
| | Total | 10 | 100% | 13 | 100% | 7 | 100% |

Las respuestas son distintas cuando se les pregunta a los jóvenes sobre si la carrera que estudian fue su primera opción. En este caso, como se puede ver en la tabla 8, en todas las carreras y en todas las instituciones, incluyendo la Universidad Capital, los porcentajes mayoritarios están en las respuestas afirmativas.

Nuevamente, con los porcentajes más altos está la Universidad Centro y el resto de las instituciones le siguen con porcentajes arriba del 70%. Una excepción relativa es la Universidad Sur, porque a pesar de que también presenta mayoría de respuestas positivas, sus porcentajes son los menores, particularmente para el caso de administración e ingeniería (58 y 67%, respectivamente). Es decir, de acuerdo con las respuestas obtenidas, la mayoría de las jóvenes está cursando la carrera que fue su primera opción. Aunque, como fue claro en la tabla 7, no necesariamente en la institución de su preferencia.

Tabla 8. Licenciatura/ingeniería como primera opción

| Universidad | Categorías | Administración | | Derecho | | Ingeniería | |
|-------------|------------|----------------|-------|---------|-------|------------|-------|
| | | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % |
| Centro | No | 28 | 12.8% | 5 | 5.6% | 14 | 10.0% |
| | Sí | 188 | 86.2% | 84 | 93.3% | 126 | 90.0% |
| | s/r | 2 | 0.9% | 1 | 1.1% | 0 | 0.0% |
| | Total | 218 | 100% | 90 | 100% | 140 | 100% |
| Capital | No | 5 | 29.4% | 5 | 16.7% | 2 | 10.0% |
| | Sí | 12 | 70.6% | 25 | 83.3% | 18 | 90.0% |
| | s/r | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% |
| | Total | 17 | 100% | 30 | 100% | 20 | 100% |
| Occidente | No | 40 | 26.3% | 24 | 13.0% | 16 | 11.9% |
| | Sí | 111 | 73.0% | 155 | 84.2% | 118 | 87.4% |
| | s/r | 1 | 0.7% | 5 | 2.7% | 1 | 0.7% |
| | Total | 152 | 100% | 184 | 100% | 135 | 100% |
| Poniente | No | 9 | 29.0% | 12 | 21.8% | 3 | 17.6% |
| | Sí | 22 | 71.0% | 43 | 78.2% | 14 | 82.4% |
| | s/r | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% |
| | Total | 31 | 100% | 55 | 100% | 17 | 100% |
| Sur | No | 10 | 41.7% | 7 | 28.0% | 8 | 26.7% |
| | Sí | 14 | 58.3% | 18 | 72.0% | 20 | 66.7% |
| | s/r | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 2 | 6.7% |
| | Total | 24 | 100% | 25 | 100% | 30 | 100% |
| Local | No | 2 | 20.0% | 3 | 23.1% | 2 | 28.6% |
| | Sí | 8 | 80.0% | 10 | 76.9% | 5 | 71.4% |
| | s/r | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% |
| | Total | 10 | 100% | 13 | 100% | 7 | 100% |

3. Las posibilidades de la profesión

En lo que concierne a las aspiraciones de los jóvenes sobre la profesión que están cursando, la encuesta incluyó la siguiente pregunta: ¿hoy en día ser profesional asegura tener...? y había seis rubros de respuesta, aquí solamente se reportan las frecuencias para tres de estos rubros que resultan más ilustrativos de la interrogante que nos planteamos: 1) trabajo profesional; 2) buena posición social; y 3) no asegura nada. En cada rubro el estudiante seleccionaba una de cuatro opciones de respuesta: a) totalmente de acuerdo; b) muy de acuerdo; c) de acuerdo en parte; y d) en desacuerdo.

Trabajo profesional

La tabla 9 muestra los resultados para la primera opción: ser profesional asegura tener un trabajo profesional. Como se puede advertir, en todas las instituciones y en todas las carreras, los porcentajes más altos se concentran en la opción “muy de acuerdo” y “de acuerdo en parte”. Sin embargo, para el caso de las universidades Centro, Capital, Occidente, Sur y Local, los porcentajes son mayores para la opción “de acuerdo en parte”. Es decir, los jóvenes de estas instituciones tendrían una seguridad más bien relativa sobre si su formación les permitirá obtener un trabajo profesional. La situación es distinta para el caso las universidades Poniente, Sur y Local, donde las opciones “totalmente de acuerdo” y muy de acuerdo” suman porcentajes mayoritarios. Es decir, con algunas diferencias por carrera, los jóvenes de estas universidades –y todas ellas son particulares-- tienen mayor seguridad sobre el trabajo profesional.

Si analizamos las cifras por carrera, también podemos notar otras diferencias. En la Universidad Centro, por ejemplo, poco más de la mitad de los jóvenes en las tres carreras dijeron que estaban “de acuerdo en parte” acerca de la pregunta sobre la seguridad de tener un trabajo profesional; entre un 19 y 26% dijo que estaba “muy de acuerdo”; y entre un 8 y 12% que estaba “totalmente de acuerdo”. Es decir, la mayoría tiene una seguridad relativa sobre tener un trabajo profesional. A su vez, la Universidad Capital muestra un patrón similar al de la institución anterior en su carrera de administración, pero sobresale la mayor seguridad expresada para el caso de la carrera de ingeniería, en donde suman 60% las opciones de “totalmente de acuerdo” y “muy de acuerdo” y más o menos lo mismo ocurre en esa misma carrera en las universidades Occidente, Poniente y Sur. Otro tanto ocurre con la carrera de administración y derecho en las universidades Poniente, Sur y Local. La excepción en la carrera de ingeniería serían las universidades Centro y Local, en las cuales más de la mitad de los jóvenes tienen cierta reserva de tener un trabajo profesional. Si vemos las tres carreras, en las instituciones públicas más de la mitad de los jóvenes tienen menor seguridad (“de acuerdo en parte”) de tener un trabajo profesional, con excepción de ingeniería en las universidades Capital y Occidente. Por el contrario, en las universidades particulares, con excepción de la carrera de ingeniería en la Universidad Local, la seguridad es mayor en los jóvenes. Así que el sector de sostenimiento de la institución aparece como más relevante para tener un tener un “trabajo profesional” y la especialidad de ingeniería lo atempera ligeramente en uno y otro sector.

Tabla 9. ¿Hoy en día ser profesionista asegura un trabajo profesional?

| Universidad | Categorías | Administración | | Derecho | | Ingeniería | |
|-------------|--------------------------|----------------|-------|---------|-------|------------|-------|
| | | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % |
| Centro | a) Totalmente de acuerdo | 17 | 7.8% | 11 | 12.2% | 15 | 10.7% |
| | b) Muy de acuerdo | 51 | 23.4% | 17 | 18.9% | 37 | 26.4% |
| | c) De acuerdo en parte | 128 | 58.7% | 49 | 54.4% | 75 | 53.6% |
| | d) En desacuerdo | 20 | 9.2% | 11 | 12.2% | 13 | 9.3% |
| | Sin respuesta | 2 | 0.9% | 2 | 2.2% | 0 | 0.0% |
| | Total | 218 | 100% | 90 | 100% | 140 | 100% |
| Capital | a) Totalmente de acuerdo | 2 | 11.8% | 2 | 6.7% | 4 | 20.0% |
| | b) Muy de acuerdo | 6 | 35.3% | 7 | 23.3% | 8 | 40.0% |
| | c) De acuerdo en parte | 9 | 52.9% | 13 | 43.3% | 8 | 40.0% |
| | d) En desacuerdo | 0 | 0.0% | 4 | 13.3% | 0 | 0.0% |
| | Sin respuesta | 0 | 0.0% | 4 | 13.3% | 0 | 0.0% |
| | Total | 17 | 100% | 30 | 100% | 20 | 100% |
| Occidente | a) Totalmente de acuerdo | 24 | 15.8% | 24 | 13.0% | 29 | 21.5% |
| | b) Muy de acuerdo | 45 | 29.6% | 35 | 19.0% | 51 | 37.8% |
| | c) De acuerdo en parte | 74 | 48.7% | 94 | 51.1% | 42 | 31.1% |
| | d) En desacuerdo | 7 | 4.6% | 14 | 7.6% | 9 | 6.7% |
| | Sin respuesta | 2 | 1.3% | 17 | 9.2% | 4 | 3.0% |
| | Total | 152 | 100% | 184 | 100% | 135 | 100% |
| Poniente | a) Totalmente de acuerdo | 5 | 16.1% | 12 | 21.8% | 2 | 11.8% |
| | b) Muy de acuerdo | 13 | 41.9% | 18 | 32.7% | 9 | 52.9% |
| | c) De acuerdo en parte | 12 | 38.7% | 20 | 36.4% | 5 | 29.4% |
| | d) En desacuerdo | 1 | 3.2% | 5 | 9.1% | 1 | 5.9% |

| | | | | | | | |
|-------|--------------------------|----|-------|----|-------|----|-------|
| | Sin respuesta | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% |
| | Total | 31 | 100% | 55 | 100% | 17 | 100% |
| Sur | a) Totalmente de acuerdo | 7 | 29.2% | 8 | 32.0% | 8 | 26.7% |
| | b) Muy de acuerdo | 5 | 20.8% | 7 | 28.0% | 6 | 20.0% |
| | c) De acuerdo en parte | 11 | 45.8% | 9 | 36.0% | 13 | 43.3% |
| | d) En desacuerdo | 0 | 0.0% | 1 | 4.0% | 1 | 3.3% |
| | Sin respuesta | 1 | 4.2% | 0 | 0.0% | 2 | 6.7% |
| | Total | 24 | 100% | 25 | 100% | 30 | 100% |
| Local | a) Totalmente de acuerdo | 2 | 20.0% | 3 | 23.1% | 0 | 0.0% |
| | b) Muy de acuerdo | 6 | 60.0% | 4 | 30.8% | 1 | 14.3% |
| | c) De acuerdo en parte | 1 | 10.0% | 5 | 38.5% | 5 | 71.4% |
| | d) En desacuerdo | 1 | 10.0% | 0 | 0.0% | 1 | 14.3% |
| | Sin respuesta | 0 | 0.0% | 1 | 7.7% | 0 | 0.0% |
| | Total | 10 | 100% | 13 | 100% | 7 | 100% |

Buena posición social

En lo que concierne a la pregunta sobre si ser profesionalista asegura una buena posición social (tabla 10), las respuestas, a diferencia de lo que ocurría en el rubro anterior, la opción “en desacuerdo” muestra porcentajes mayores. Por ejemplo, para las universidades Centro, Occidente y Poniente (universidades consolidadas) van del 10 al 24%, y si se le añade la opción “de acuerdo en parte” suman porcentajes que pueden alcanzar hasta el 79% (ingeniería o administración en la Universidad Centro). La Universidad Capital (pública en vías de consolidación) también tiene porcentajes similares en la condición en desacuerdo para sus carreras de administración y derecho, pero mejores para la carrera de derecho.

Tabla 10. ¿Hoy en día ser profesionalista asegura buena posición social?

| Universidad | Categorías | Administración | | Derecho | | Ingeniería | |
|-------------|--------------------------|----------------|-------|---------|-------|------------|-------|
| | | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % |
| Centro | a) Totalmente de acuerdo | 5 | 2.3% | 6 | 6.7% | 6 | 4.3% |
| | b) Muy de acuerdo | 36 | 16.5% | 13 | 14.4% | 23 | 16.4% |
| | c) De acuerdo en parte | 121 | 55.5% | 48 | 53.3% | 79 | 56.4% |
| | d) En desacuerdo | 52 | 23.9% | 21 | 23.3% | 32 | 22.9% |
| | Sin respuesta | 4 | 1.8% | 2 | 2.2% | 0 | 0.0% |
| Capital | a) Totalmente de acuerdo | 0 | 0.0% | 1 | 3.3% | 3 | 15.0% |
| | b) Muy de acuerdo | 1 | 5.9% | 5 | 16.7% | 7 | 35.0% |
| | c) De acuerdo en parte | 14 | 82.4% | 14 | 46.7% | 10 | 50.0% |
| | d) En desacuerdo | 2 | 11.8% | 6 | 20.0% | 0 | 0.0% |
| | Sin respuesta | 0 | 0.0% | 4 | 13.3% | 0 | 0.0% |
| Occidente | a) Totalmente de acuerdo | 13 | 8.6% | 11 | 6.0% | 7 | 5.2% |
| | b) Muy de acuerdo | 29 | 19.1% | 36 | 19.6% | 37 | 27.4% |
| | c) De acuerdo en parte | 84 | 55.3% | 94 | 51.1% | 71 | 52.6% |
| | d) En desacuerdo | 24 | 15.8% | 25 | 13.6% | 14 | 10.4% |

| | | | | | | | |
|----------|--------------------------|----|-------|----|-------|----|-------|
| | Sin respuesta | 2 | 1.3% | 18 | 9.8% | 6 | 4.4% |
| Poniente | a) Totalmente de acuerdo | 1 | 3.2% | 6 | 10.9% | 0 | 0.0% |
| | b) Muy de acuerdo | 9 | 29.0% | 15 | 27.3% | 6 | 35.3% |
| | c) De acuerdo en parte | 15 | 48.4% | 23 | 41.8% | 8 | 47.1% |
| | d) En desacuerdo | 6 | 19.4% | 11 | 20.0% | 3 | 17.6% |
| | Sin respuesta | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% |
| Sur | a) Totalmente de acuerdo | 7 | 29.2% | 4 | 16.0% | 7 | 23.3% |
| | b) Muy de acuerdo | 5 | 20.8% | 10 | 40.0% | 6 | 20.0% |
| | c) De acuerdo en parte | 11 | 45.8% | 9 | 36.0% | 14 | 46.7% |
| | d) En desacuerdo | 1 | 4.2% | 2 | 8.0% | 0 | 0.0% |
| | Sin respuesta | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 3 | 10.0% |
| Local | a) Totalmente de acuerdo | 1 | 10.0% | 1 | 7.7% | 0 | 0.0% |
| | b) Muy de acuerdo | 5 | 50.0% | 2 | 15.4% | 4 | 57.1% |
| | c) De acuerdo en parte | 3 | 30.0% | 8 | 61.5% | 1 | 14.3% |
| | d) En desacuerdo | 1 | 10.0% | 2 | 15.4% | 2 | 28.6% |
| | Sin respuesta | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% |

En cambio, nuevamente las universidades Sur y Local (particulares en vías de consolidación) tienen los porcentajes más altos de acuerdo en la seguridad de obtener una buena posición social, salvo la carrera de ingeniería en la Universidad Local (tabla 10). Así que tal vez ocurre algo similar a la pregunta sobre el sueldo.

Sin seguridad

Finalmente, está el rubro que denotaría el mayor desencanto con la actividad profesional: “hoy en día ser profesional no asegura nada”. Una pregunta que, de los distintas interrogantes sobre la profesión, recibió los mayores porcentajes en la opción “totalmente de acuerdo” en las distintas instituciones y carreras. Sin embargo, no es mayoritario y también se advierten diferencias relevantes entre unas y otras.

Según se puede ver en la tabla 11, entre el 10 y el 40% de los que respondieron la encuesta, están “totalmente de acuerdo” en que ser profesional no garantiza nada. Sin embargo, también se puede ver que entre 17 y 54% seleccionaron la opción de respuesta “en desacuerdo”, o sea que están en la posición contraria: ser profesional sí garantiza. Esta última opción de respuesta es la que expresaría con mayor claridad si los jóvenes tienen o no cierta aspiración sobre su profesión, porque las tres opciones restantes muestran que, efectivamente, no hay garantía de nada o es relativa (“de acuerdo en parte”).

(DEn el caso de la Universidad Centro, por ejemplo, el 38% de los estudiantes de derecho, el porcentaje más alto, indicaron que están “en desacuerdo” con la pregunta, o sea que piensan que sí hay garantía, mientras que los de administración e ingeniería fue el 31 y 29%, respectivamente. Es decir, los estudiantes de derecho, en mayor proporción, sí tienen certeza. La opción de seguridad relativa (“de acuerdo en parte”) está entre 21 y 26% en las tres carreras, pero si se añaden “totalmente de acuerdo” y “muy de acuerdo” que confirmarían el desencanto, para ingeniería el porcentaje es de 69%, para administración de 66% y para derecho de 57%. Esto es, los porcentajes de incertidumbre son mayores para todos, pero más para ingeniería, aunque en las preguntas anteriores había resultado con respuestas más positivas y, por el contrario, los estudiantes de derecho tienen mayor seguridad relativa sobre su profesión.

Tabla 11. ¿Hoy en día ser profesionalista no asegura nada?

| UNIVERSIDAD | Categorías | Administración | | Derecho | | Ingeniería | |
|-------------|--------------------------|----------------|-------|---------|-------|------------|-------|
| | | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % |
| Centro | a) Totalmente de acuerdo | 54 | 24.8% | 19 | 21.1% | 43 | 30.7% |
| | b) Muy de acuerdo | 37 | 17.0% | 13 | 14.4% | 17 | 12.1% |
| | c) De acuerdo en parte | 53 | 24.3% | 19 | 21.1% | 37 | 26.4% |
| | d) En desacuerdo | 68 | 31.2% | 34 | 37.8% | 41 | 29.3% |
| | Sin respuesta | 6 | 2.8% | 5 | 5.6% | 2 | 1.4% |
| Capital | a) Totalmente de acuerdo | 3 | 17.6% | 7 | 23.3% | 2 | 10.0% |
| | b) Muy de acuerdo | 5 | 29.4% | 2 | 6.7% | 4 | 20.0% |
| | c) De acuerdo en parte | 4 | 23.5% | 10 | 33.3% | 5 | 25.0% |
| | d) En desacuerdo | 5 | 29.4% | 8 | 26.7% | 7 | 35.0% |
| | Sin respuesta | 0 | 0.0% | 3 | 10.0% | 2 | 10.0% |
| Occidente | a) Totalmente de acuerdo | 35 | 23.0% | 48 | 26.1% | 32 | 23.7% |
| | b) Muy de acuerdo | 16 | 10.5% | 23 | 12.5% | 16 | 11.9% |
| | c) De acuerdo en parte | 38 | 25.0% | 39 | 21.2% | 21 | 15.6% |
| | d) En desacuerdo | 52 | 34.2% | 49 | 26.6% | 49 | 36.3% |
| | Sin respuesta | 11 | 7.2% | 25 | 13.6% | 17 | 12.6% |
| Poniente | a) Totalmente de acuerdo | 7 | 22.6% | 10 | 18.2% | 7 | 41.2% |
| | b) Muy de acuerdo | 5 | 16.1% | 8 | 14.5% | 0 | 0.0% |
| | c) De acuerdo en parte | 8 | 25.8% | 8 | 14.5% | 4 | 23.5% |
| | d) En desacuerdo | 10 | 32.3% | 28 | 50.9% | 6 | 35.3% |
| | Sin respuesta | 1 | 3.2% | 1 | 1.8% | 0 | 0.0% |
| Sur | a) Totalmente de acuerdo | 6 | 25.0% | 10 | 40.0% | 9 | 30.0% |
| | b) Muy de acuerdo | 1 | 4.2% | 0 | 0.0% | 1 | 3.3% |
| | c) De acuerdo en parte | 3 | 12.5% | 7 | 28.0% | 11 | 36.7% |
| | d) En desacuerdo | 13 | 54.2% | 8 | 32.0% | 5 | 16.7% |
| | Sin respuesta | 1 | 4.2% | 0 | 0.0% | 4 | 13.3% |
| Local | a) Totalmente de acuerdo | 2 | 20.0% | 4 | 30.8% | 2 | 28.6% |
| | b) Muy de acuerdo | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% |
| | c) De acuerdo en parte | 5 | 50.0% | 2 | 15.4% | 2 | 28.6% |
| | d) En desacuerdo | 3 | 30.0% | 7 | 53.8% | 2 | 28.6% |
| | Sin respuesta | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 1 | 14.3% |

No obstante, en la Universidad Capital, la misma carrera de ingeniería, tiene mayor certeza, puesto que el 35% expresaron su desacuerdo en que no aseguraba nada, seguida de administración (29%) y derecho (27%). En cambio, en la opinión contraria (“totalmente de acuerdo” y “muy de acuerdo), fueron 30, 47 y 30%, respectivamente. O sea que casi la mitad de las estudiantes de administración (47%) está de acuerdo en que ser profesionalista no te asegura nada, mientras que para derecho e ingeniería el porcentaje es similar. Si le añadimos la opción de seguridad relativa (“de acuerdo en parte”), el porcentaje de inseguridad para administración es de 70%, para derecho 63% y para ingeniería 55%. Es decir, los estudiantes de

administración, en su mayoría, piensan que ser profesionalista no asegura nada, mientras que para derecho e ingeniería es poco más de la mitad.

Por su parte, en la Universidad Occidente, el 36% de estudiantes en la carrera de ingeniería dijo que estaba “en desacuerdo” en que ser profesionalista no te asegura nada, seguido de administración (34%) y luego derecho (27%). A su vez, en ese mismo orden, 34%, 33% y 39% dijo que estaba “totalmente de acuerdo” y “muy de acuerdo” en que, efectivamente, ser profesionalista no asegura nada. Es decir, la mayor incertidumbre es en la carrera de derecho (aunque también 14% no respondieron) y administración e ingeniería son relativamente similares.

A su vez, en la Universidad Poniente, la mitad de sus estudiantes de derecho (51%) está en desacuerdo en que ser profesionalista no asegure nada, le siguen los de ingeniería (35%) y después los de administración (32%). En la posición inversa (totalmente y muy de acuerdo) el mayor porcentaje es para ingeniería (41%), luego administración (39%) y después derecho (33%). O sea, derecho aparece como una profesión con mayor seguridad, luego ingeniería y finalmente administración.

En la Universidad Sur, más de la mitad de sus estudiantes de administración (54%) --el porcentaje más alto de todas las instituciones y carreras--, están en desacuerdo sobre la inseguridad de la profesión, le siguen los de derecho (32%) y después los de ingeniería (17%). En la posición contraria (“totalmente de acuerdo” y “muy de acuerdo”), está el 40% de los estudiantes de derecho, el 33% de ingeniería y el 29% de administración. Así que los estudiantes de administración tendrían mayor seguridad sobre su profesión y los de derecho los de menor seguridad.

Por último, la Universidad Local presenta un alto porcentaje en la opción “en desacuerdo” para el caso de la carrera de derecho (54%) y con porcentajes similares están administración (30%) e ingeniería (29%). En ese mismo orden, pero en la posición contraria (“totalmente de acuerdo”) los porcentajes son; 31%, 30% y 29%, respectivamente. Esto es, más de la mitad de los estudiantes de derecho tiene seguridad sobre la profesión, aunque comparte un porcentaje similar de incertidumbre con las otras dos carreras.

En suma, la pregunta acerca de si ser profesionalista no asegura nada recibió los mayores porcentajes de respuesta “totalmente de acuerdo” --en dos casos del 40%--, pero no son mayoritarios. Sin embargo, en tres instituciones particulares (Poniente, Sur y Local), más de la mitad de las respuestas para las carreras de administración y derecho expresaron su desacuerdo sobre esa misma pregunta, lo que indicaría cierta seguridad sobre esas profesiones en esas instituciones. No obstante, aparte de esas especialidades, y de que derecho tuvo mayor seguridad en la mitad de las instituciones, no sobresalió una profesión claramente en los distintos casos, ni por nivel de consolidación ni por sector de pertenencia, como había ocurrido en las preguntas anteriores.

CONCLUSIONES

Este trabajo se proponía explorar el papel de la profesión en la capacidad de aspiración de los jóvenes universitarios, conforme tres especialidades profesionales en instituciones con diferente nivel de consolidación y pertenecientes al sector público y privado. En particular, nos interrogamos sobre cuáles eran las aspiraciones de los jóvenes universitarios y si era posible que las características de la profesión se impusieran a las condiciones institucionales o más bien ocurría lo contrario.

Las aspiraciones resultan un aspecto clave por la capacidad de orientación que permiten y también porque pueden expresar las diferencias en jóvenes con desiguales posiciones sociales de origen y ubicados en espacios universitarios asimétricos que podrían inhibir o ampliar las posibilidades de aspirar. Los jóvenes de este estudio estaban en el último año de su formación profesional, por lo cual la construcción de la identidad profesional tiene su base mayor en los establecimientos escolares, más que en el desempeño de la ocupación misma. Así que tanto la posición social de origen como las características de las instituciones desempeña un papel relevante en las aspiraciones profesionales.

En lo que concierne a la posición social de origen, el IOSE mostró que en las tres carreras, con independencia del tipo de sostenimiento de la institución (público o privada), los números mayores correspondían a un IOSE alto, lo cual puede ser tomado como una referencia sobre la fortaleza del indicador no solamente para la muestra de este estudio, toda vez que las cifras de cobertura en México muestran que las oportunidades educativas son mayores para los jóvenes en condiciones socioeconómicas favorables, en comparación con los que están en la condición contraria.

Sin embargo, las cifras para el IOSE fueron algo distintas cuando la agrupación fue por nivel de consolidación de la institución. Las cifras de un IOSE más alto solamente se verificaban para las instituciones consolidadas, mientras que para las instituciones en vías de consolidación el IOSE aparecía con cifras más modestas. Entonces, el nivel de consolidación de la institución tiene un peso relativamente mayor, más que si se trata de una institución pública o privada, lo cual también puede ser ilustrativo del comportamiento general del sistema educativo, porque los estratos más favorecidos claramente buscan las instituciones consolidadas. Sin embargo, para que las cifras no solamente fueran un efecto de la agregación por sector o por nivel, desagregamos los casos por institución y se constató que las carreras no concentran por sí mismas un cierto tipo de IOSE, lo relevante sí es el nivel de consolidación de la institución.

En cuanto a la institución en la que están inscritos y la carrera que cursan los jóvenes, la información mostró que la mayoría de los estudiantes sí está en la carrera que era su primera opción, no todos en la institución que querían. Además, en las percepciones sobre la seguridad en distintos aspectos que les podría ofrecer la carrera que cursan, se mostraron diferencias importantes según el sector e institución.

Por ejemplo, sobre la seguridad de tener un trabajo profesional, los jóvenes provenientes de instituciones particulares, con ligeras diferencias por carreras, reportaron una mayor seguridad. Esto es, el sector de sostenimiento de la institución fue sobresaliente para tener un “trabajo profesional” y la especialidad de ingeniería lo pondera ligeramente en uno y otro sector. En cambio, sobre la seguridad para alcanzar una posición social, no parece relevante ni el sector de sostenimiento ni el nivel de consolidación de la institución ni la especialidad, sino más bien las características de la institución que probablemente alientan esa percepción en sus integrantes.

Finalmente, la interrogante de si ser profesionista no asegura nada, tiene un alto componente de acuerdo en las distintas instituciones y carreras. Sin embargo, tiene diferencias sobresalientes, porque la incertidumbre se atempera por la especialidad profesional. Aunque no se perfila claramente una profesión, porque en algunos casos la seguridad es mayor para derecho, en otros para administración y en otros más para ingeniería.

En estos términos, las características de la institución (sector y nivel de consolidación) tienen un peso relativo mayor en la capacidad de aspirar, más que la especialidad profesional que cursan. Es posible que una exploración más amplia del área de conocimiento y del papel de la profesión, podría revelar una intervención en la capacidad de aspirar, tanto como en la formación de las identidades profesionales, misma que no fue captada en este trabajo, pero lo que muestran los datos aquí reportados es la relevancia del sector al que pertenece la institución y el nivel de consolidación alcanzado en las aspiraciones de los jóvenes.

Referencias bibliográficas

Álvarez, G. (2011). El fin de la bonanza. La educación superior privada en la primera década del siglo XXI. *Reencuentro*, 60, 10-29.

ANUIES (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. México.

Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition. In V. Rao & M. Walton (Eds.), *Culture and Public Action* (pp. 59–84). Stanford University Press.

- Appadurai, A. (2015). *El futuro como hecho cultural: ensayos sobre la condición global*. Fondo de Cultura Económica.
- Arce, F., Bazant, M., Staples, A., De Estrada, D., y Vázquez, J. (1982). *Historia de las profesiones en México*. Colegio de México. doi:10.2307/j.ctv75d9j8
- Barrón, C., Rojas, I. y Sandoval, R. M. (1996). Tendencias en la formación profesional universitaria en educación: Apuntes para su conceptualización. *Perfiles Educativos*, 18 (71), 65-74.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. (A. Menegotto trad.; 2da. Ed.) Editorial Gedisa SA. (Trabajo original publicado en 1989)
- Bensusán, G., y Ahumada L. I. (2006). Sistemas de jubilación en las instituciones públicas de educación superior y composición por edad del personal académico. *Revista de la educación superior*, 35(138), 7-35.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. (M. Landesmann trad.) *Sociológica*, 2(5), 11-17. (trabajo original publicad en 1979). Recuperado de <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1043/1015>
- Burgos, B y López, K. (2010). La situación del mercado laboral de profesionistas. *Revista de la Educación Superior*, 39(156), 19-33.
- Cleaves, P. S. (1985). *Las profesiones y el Estado: El caso de México*. El Colegio de México.
- De Garay, A. y Del Valle-Díaz-Muñoz, G. (2012). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México. *Revista iberoamericana de educación superior*, 3(6), 3-30.
- De Vries, W., & Navarro, Y. (2011). ¿Profesionistas del futuro o futuros taxistas? Los egresados universitarios y el mercado laboral en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, II(4), 3-27. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2011.4.34>
- Díaz Barriga, A. y Pacheco, T. (1990). Cinco aproximaciones al estudio de las profesiones. México: Centro de Estudios sobre la Universidad (UNAM).
- Díaz Piña, A. (2013). Marco legal de las profesiones en México. *Alegatos*, No. 85.
- Erikson, E. H. (1971). *Identidad juventud y crisis*. Paidós.
- Freidson, E. (2001). La teoría de las profesiones. *Perfiles Educativos*, 23(93), 28-43. Recuperado de <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2001-93-la-teoria-de-las-profesiones-estado-del-arte.pdf>
- Fresán, M (ed.) (1998), *Tres décadas de políticas del Estado en la educación superior*, Ed. ANUIES.
- Galaz, J. F. y Gil, M. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2). <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-galaz2.html>
- Hernández, E., Garro, N. y Llamas, I (1999), *Productividad y mercado de trabajo en México, estudio para el Banco Mundial*, mimeo.
- Kaufman, P., & Feldman, K. A. (2004). Forming identities in college: A sociological approach. *Research in Higher Education*, 45(5), 463-496. <https://doi.org/10.1023/B:RIHE.0000032325.56126.29>
- Kent, R. (1992). Expansión y diferenciación del sistema de educación superior en México, 1960 a 1990. *Cuadernos de investigación educativa*, DIE-CINVESTAV, Núm. 21.

Kunnen, E. S., & Bosma, H. A. (2003). Fischer's Skill Theory Applied to Identity Development: A Response to Kroger. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 3(3), 247–270. https://doi.org/10.1207/s1532706xid0303_05

Larson, M.S. (1977). *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*. University of California Press.

Larson, M. S. (1990). In the matter of experts and professionals, or how impossible it is to leave nothing unsaid. In R. Torstendahl & M. Burrage (Eds.), *The formation of professions: Knowledge, state, and strategy* (pp. 24–50). London: SAGE.

Markauskaite, L. and Goodyear, P. (2014) “Professional Work and Knowledge”. In S. Billett, C. Harteis, & H. Gruber (Eds.), *International handbook of research in professional and practice-based learning*. (S. Griffith U. Billett, C. (University of P. Harteis, & H. (University of R. Gruber, Eds.) (1st ed.). Springer, Dordrecht.

Pacheco Méndez, T. y Díaz Barriga, Á. (coords.) (1997). *La profesión. Su condición social e institucional*. UNAM-Centro de Estudios Sobre la Universidad/Miguel Ángel Porrúa.

Panaia, M. (2008). *Una revisión de la sociología de las profesiones desde la teoría crítica del trabajo en la Argentina. Colección de documentos de proyectos*. CEPAL. Recuperado de <http://socinfo.eclac.org/publicaciones/xml/9/33099/DocW29.pdf>

Pérez, L., Grediaga, R., Gil, M., Casillas, M., De Garay, A., & Pizzonia, C. (1991). Los académicos de las universidades mexicanas: Contexto, discusión conceptual y dimensiones relevantes para la investigación. *Sociológica*, 6(15), 327–347. <http://sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/890/863>

Planas, J. (2008). El comportamiento de los empleadores mexicanos frente al crecimiento de la educación. *Revista de La Educación Superior*, XXXVII (2)(146), 11–40. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista146_S2A1ES.pdf

Planas, J. (2012). ¿Qué es y para qué sirve hoy la formación profesional? De la VT (Formación profesional) a la VET (Formación y educación profesional). *Revista de la Asociación de Sociología de La Educación*, 5(1), 5–15. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8581/8124>

Ramírez, D. K., & Bermúdez, F. M. (2015). Avances, retos y desafíos: aproximación al estado del conocimiento de los estudios de género en educación superior en México. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 3(6), 91–106. <https://doi.org/10.21933/j.edsc.2015.06.102>

Reid A., Dahlgren M.A., Petocz P., Dahlgren L.O. (2011) Professional Identity: How Is Professional Identity Developed?. In: *From Expert Student to Novice Professional. Professional Learning and Development in Schools and Higher Education*, 5. Springer, Dordrecht. DOI 10.1007/978-94-007-0250-9_6

Rodríguez-Gómez, R. (2003). La educación superior en el mercado. Configuraciones emergentes y nuevos proveedores. En M. Mollis (Ed.), *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (1era ed.) (pp. 87-107). CLACSO.

Rodríguez-Gómez, R. (1998). Expansión del sistema educativo superior en México 1970- 1995, en: M. Fresán (ed.), *Tres décadas de políticas del Estado en la educación superior*, ANUIES- pp. 167-205

Salgado, M. C. (2005). Empleo y transición profesional en México. *Papeles de población*, 11(44), 255-285.

Torregrosa, J. R. (1983). Sobre la identidad personal como identidad social. In J. R. Torregrosa & B. Sarabia (Eds.), *Perspectivas y contextos de la psicología social* (pp. 217–240). Hispano Europea. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/41316/>

Villa, L., Canales, A., & Hamui, M. (2017). *Expresiones de las desigualdades sociales en espacios universitarios asimétricos*. UNAM-IIS-CONACYT. Recuperado de http://ru.iis.sociales.unam.mx/bitstream/IIS/5290/1/expresiones_desigualdades.pdf

Vogt, W. (1978). *The School Review*, 87(1), 87-92. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1084750>

Fecha de presentación: 31/8/2021

Fecha de aprobación: 15/11/2021

RESEÑAS

Revisa Educación Superior y Sociedad. Número 2, volumen 33¹.

Por Marisa ÁLVAREZ²

El 15 de noviembre fue publicado el nuevo número de esta revista, decana de las revistas de la educación superior en Latinoamérica y el Caribe.

La publicación de esta revista, con sus 31 artículos, todos ellos sometidos a un riguroso proceso de arbitraje, da cuenta, una vez más, de la relevancia de la producción académica sobre el nivel y el impacto de una revista basada en recursos abiertos, en formato digital y sin restricciones para la publicación y el acceso, como estrategia para la democratización del conocimiento.

No menos relevante es la amplitud geográfica de los artículos incluidos en esta edición, que muestra las voces de distintos países. Encontramos artículos de Argentina, Brasil, Cuba, Colombia, Ecuador, México, Perú, Uruguay y Venezuela.

La revista cuenta con dos secciones: una General y una sección Dossier Temático. En este número se presentan 9 artículos en la sección general que abordan reflexiones y estudios alrededor de una diversidad de tópicos, entre los que figuran asuntos sobre pedagogía universitaria, diseño y planeamiento curricular universitario innovador, desafíos de la educación superior frente al desarrollo sostenible y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, igualdad, equidad y brecha de género en la educación superior, gobernanza universitaria, pueblos indígenas y afrodescendientes en la educación superior, producción de conocimiento en la enseñanza superior, investigación en línea e internacionalización de la educación superior.

¹ Disponible en <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/46>

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

El dossier "Desafíos de la educación superior frente a la pandemia de Covid-19 en América Latina y el Caribe", incluye 22 artículos que abordan este tema convocante desde distintas perspectivas. Bajo la coordinación editorial de Hugo Casanova Cardiel (Universidad Nacional Autónoma de México) y Pablo García (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina) se presentan un conjunto de artículos que realizan una importante contribución al conocimiento sobre la pandemia y la educación.

Algunos artículos presentan una mirada reflexiva y general, mientras que otros analizan el impacto de la pandemia en grupos de instituciones. También algunos artículos abordan el tema a partir del efecto que tuvo en alguna de las funciones específicas de la universidad (investigación, extensión, internacionalización) y, otros analizan la perspectiva de alguno de los actores del nivel superior, en particular, la visión de los docentes y el impacto en su tarea de enseñanza, pero también la de los estudiantes. Otros artículos ponen su foco en experiencias pedagógicas específicas.

El Editor general -Norberto Fernández Lamarra- se pregunta, luego de más de dos años de pandemia, ¿Cuántos de los cambios y transformaciones implementadas llegaron para quedarse? ¿Qué evaluación puede hacerse del trabajo desarrollado en este período? ¿Qué aprendizajes hemos construido? ¿Cómo podemos pensar el futuro de las instituciones del nivel superior, sobre la base de esta experiencia?

Sin respuestas cerradas, más bien provisionarias, pero que muestran la importancia de la producción de conocimientos sobre las instituciones de educación superior, de forma que las mismas puedan contribuir a una sociedad sostenible y más justa.

Esta publicación es, sin duda, una contribución valiosa para el análisis y la reflexión de los procesos que atraviesan nuestras sociedades, en particular en esta circunstancia excepcional de pandemia, y del rol de las universidades en dichos procesos.