



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 092 – AJUSCO

**EDUCACIÓN INCLUSIVA Y ESTRATEGIAS DOCENTES
PARA EL ACOMPAÑAMIENTO DE ESTUDIANTES CON
DISCAPACIDAD VISUAL EN EL INSTITUTO DE FORMACIÓN
DOCENTE BARILOCHE**

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN DESARROLLO EDUCATIVO

PRESENTA

MARIANA JESSICA FERNANDA SILVA

DIRECTORA DE TESIS

DRA. BLANCA FLOR TRUJILLO REYES

Ciudad de México, 2023.

Agradecimientos

A mi familia. José, mi compañero de vida con quien nos aventuramos a una nueva experiencia, y a nuestros hijos, Felipe y Luma. Ellos son quienes me han acompañado y contenido con amor, paciencia y comprensión durante este tiempo de estudio y trabajo, los cuatro solitos, en medio de una pandemia y tan lejos de la Patagonia.

A mami que siempre esperó nuestro regreso a casa y a papi, cuya partida en medio de este proceso, me ha acompañado desde otro lugar, con su ejemplo de darle siempre para adelante. A mi hermana Cynthia y mis hermanos Fabian y Agustín por ser incondicionales y acompañarme más allá del tiempo y la distancia.

Agradezco muy especialmente a mi asesora de tesis, Dra. Blanca Trujillo Reyes, por su generosidad, por sus palabras, a veces duras pero siempre justas, por transmitir su pasión por la escuela y la tarea de educar. También a las lectoras de mis avances y esta tesis, porque han realizado sus observaciones y aportes siempre con respeto y amabilidad.

Gracias, muchas gracias al generoso pueblo mexicano por solventar mis estudios, por cobijar nuestro sueño de caminar por lugares con tanta historia y a todas las personas que siempre nos tendieron una mano durante nuestra estancia en Ciudad de México.

Gracias a Dios, por el privilegio de elegir una profesión que siempre me da satisfacción y me ha permitido crecer y forjar mejores oportunidades para mi vida y la de mi familia. Soy orgullosamente docente y orgullosamente producto de la Educación Pública.

Tabla de contenido

Introducción	4
CAPÍTULO 1: Inclusión y discapacidad en el Nivel Superior	8
Interés por el objeto de estudio	8
Formulación del problema	12
Objetivos de la investigación	13
Objetivo general	13
Objetivos específicos	13
Estado del conocimiento: discapacidad y educación inclusiva en el Nivel Superior	14
1. “Modelos” para la comprensión de la discapacidad.....	15
2. De la educación de los “diferentes” a la educación inclusiva	20
3. La Educación Inclusiva en el Nivel Superior	27
Balance del Estado del Conocimiento	36
Referentes conceptuales	38
Perspectiva metodológica	42
Las docentes	44
Los estudiantes	46
A modo de cierre	48
CAPÍTULO 2: Clima político y social en Argentina. Posibilidades y tensiones en los procesos de inclusión educativa	50
A nivel nacional	51
El papel de la educación en el proyecto de país del nuevo gobierno	55
La Ley de Educación Nacional (LEN).....	58
A nivel provincial	62
La formación docente inicial en la Provincia de Río Negro.....	64
Resolución 2425/16 - Reglamento Orgánico Marco (ROM)	67
A nivel local	68
Breve caracterización del IFDC Bariloche.....	68
El trabajo y la organización institucional en el IFDC Bariloche	71
El equipo docente y no docente	72
El acceso a la Educación en el Nivel Superior	74
La accesibilidad en el IFDC Bariloche	74
Conclusiones del capítulo	77
CAPÍTULO 3: Concepciones y trayectorias en la discapacidad y la inclusión.	78
LA ORGANIZACIÓN DE ACCIONES A NIVEL INSTITUCIONAL	78
La formación en Educación Especial con orientación en Discapacidad Intelectual en el IFDC a nivel curricular.....	79
Lo institucional y la inclusión. Entre lo administrativo y lo micropolítico.....	84
Trabajo colectivo hacia la inclusión de Guillermo.....	87
Programa de Accesibilidad.....	89

LA INCLUSIÓN EN LA ENSEÑANZA	94
El lugar de la discapacidad y la inclusión en las trayectorias de las docentes del IFDC Bariloche.	101
Concepciones de la discapacidad y de la inclusión entre las profesoras del IFDC.....	103
Ajustes a los recursos de enseñanza.....	110
La evaluación y sus dinámicas dentro de la educación inclusiva	112
<i>Conclusiones</i>	116
A modo de cierre	116
Consideraciones finales	124
<i>Referencias bibliográficas.....</i>	128

Introducción

En las últimas décadas, la sociedad y su cultura ha transitado cambios considerables en cuanto a los valores, las creencias y las prácticas que permean a la educación y la realidad de las instituciones educativas. En particular, uno de los cambios más significativos es el reconocimiento de la heterogeneidad de los grupos de estudiantes y la constante búsqueda de alternativas para atender las diferencias de distinta índole que se encuentran en los salones de clases.

En Argentina, a partir de la construcción e implementación de la última Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006, se ha puesto el énfasis en el reconocimiento del derecho a la educación desde los principios de igualdad de oportunidades y de justicia social, dentro de un marco de educación inclusiva. De esta manera, se han generado políticas, programas y prácticas que intentan atender a las diferencias presentes en las escuelas, mediante la intervención y puesta en marcha de estrategias con el fin de atender la acción educativa de la transmisión de la cultura a partir del acto de enseñar.

La implementación de programas y la decisión política de destinar recursos para promover el acceso, permanencia y egreso de los distintos niveles del sistema educativo argentino, han alentado la posibilidad de continuar los estudios en el Nivel Superior por parte de jóvenes y adultos que, en otros momentos sociohistóricos habían sido excluidos de esta oportunidad. Esta opción de estudio para la formación y acreditación de una carrera profesional, resulta relevante para las personas porque se relaciona con la posibilidad de acceder “a otros derechos fundamentales como el trabajo, la participación activa en la comunidad, la autonomía en la toma de decisiones y la igualdad de oportunidades” (Misischia, 2018).

Las acciones llevadas a cabo en los distintos niveles educativos, desde una perspectiva de derechos humanos, ha dado lugar en el Nivel Superior al “aumento de la población estudiantil, posibilitando la creciente participación de personas con discapacidad (PCD)” (Arellano, Pérez y Rapanelli, 2021, p. 106). Sin embargo,

aunque las políticas educativas promuevan el acceso a la educación de Nivel Superior y haya avances normativos e institucionales para que la participación de estudiantes con discapacidad sea efectiva, no ha sido sencillo el ingreso y el tránsito de los estudiantes, tampoco para el personal docente y no docente, pues las leyes por sí solas no transforman los prejuicios, el desconocimiento, la falta de información, de recursos ni de los espacios para alojar a las personas con discapacidad y la atención que cada situación requiere.

Tales condiciones se reconocieron en el Instituto de Formación Docente Continua de Bariloche (Argentina) con el ingreso de Guillermo, un estudiante en situación de discapacidad visual severa. Por ello, la intención de este trabajo de investigación es la de reconocer cómo se gestaron las acciones que permitieron el arribo y la atención de estudiantes en situación de discapacidad en el IFDC de Bariloche. Para ello, la estructura del trabajo está organizada como se describe a continuación.

En el primer capítulo, *Inclusión y discapacidad en el Nivel Superior*, presento cuáles son los motivos que me traen a este trabajo de investigación, cómo surge el interés por el objeto de estudio a partir de mi experiencia trabajando en la biblioteca del Instituto de Formación Docente de Bariloche, así como algunos de los referentes conceptuales que han orientado la construcción del mismo.

Realizo la formulación del problema para centrarme en la indagación acerca de cómo se construyen estrategias para la atención de estudiantes con discapacidad visual, desde lo colectivo y lo institucional. Asimismo, expreso los objetivos para esta investigación y la importancia que representa indagar en esta cuestión para la promoción de la educación inclusiva en el Nivel Superior.

Seguidamente comparto qué se ha estudiado respecto al tema de investigación elegido, a través del estado del conocimiento. La búsqueda de información para su realización, fue pensado desde qué preguntas y problemáticas se han abordado con relación al tema, qué aspectos y desde qué perspectivas se han trabajado la presencia de las personas con discapacidad en el Nivel Superior,

y los modelos con los que se los ha categorizado y tratado desde el Estado. También menciono cómo las personas con discapacidad se han ido incorporando al sistema educativo y cuál es su situación dentro de la educación institucionalizada. Finalmente, en este estado del conocimiento, desarrollo un apartado acerca de la educación inclusiva en el Nivel Superior: cómo se ha entendido desde un punto de vista histórico la creación de las Universidades, cómo fueron incorporándose estudiantes con distintas discapacidades en estos ámbitos, cómo los han recibido, cómo transitan el espacio de la vida académica, sus posibilidades de egreso. En el mismo apartado, menciono el concepto de accesibilidad universitaria que forma parte del Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas de Argentina, describiendo los componentes que lo estructuran y cuya falta de atención dentro de las propuestas académicas, frecuentemente, son los que se presentan como barreras de la educación en el ámbito de Nivel Superior y Universitario.

En el apartado correspondiente a referentes teóricos, a partir de la pregunta: ¿qué son los derechos?, presento desde cuatro modelos de configuración jurídica de las diferencias, desarrollados por Ferrajoli, cómo es que éstos se construyen, haciendo referencia a la relación entre conceptos como la igualdad y la diferencia, la desigualdad y la discriminación. Asimismo, rescato el concepto de diferencia en las relaciones pedagógicas propuesto por Skliar.

Cierro el primer capítulo, con la descripción de la perspectiva metodológica utilizada para el trabajo de campo en el IFDC Bariloche, mencionando los aspectos y referentes que me han permitido la configuración y el diseño de herramientas con las que me acerqué al referente empírico.

El segundo capítulo, *Clima político y social en Argentina. Posibilidades y tensiones en los procesos de inclusión educativa*, es una aproximación a la comprensión del contexto donde se originan los cambios sustanciales en el sistema educativo argentino; presento un panorama general de los acontecimientos más relevantes ocurridos en Argentina desde la realidad social, política y económica de las últimas décadas del siglo XX y las primeras del siglo XXI, que permiten

contextualizar a nivel nacional, provincial y local, las situaciones y los momentos en los que, progresivamente, se desarrollaron y gestaron políticas para la promoción de la educación como derecho social y a la inclusión como herramienta de cambio para favorecer la justicia social.

Cada uno de los elementos revisados, han servido como antecedentes para la construcción de políticas, de lineamientos y de acciones que permiten reconocer y comprender el contexto y las singularidades en los que, actualmente, se encuentra y desarrolla el Instituto de Formación Docente Continua de Bariloche.

En el tercer capítulo, *Concepciones y trayectorias en la discapacidad y la inclusión*, los elementos e indicios volcados, responden al análisis de los datos, de la información y de lo observado en el trabajo de campo.

Apoyada en las voces de los entrevistados, expongo cómo se han ido construyendo estrategias para el acompañamiento de los estudiantes con discapacidad visual que actualmente se encuentran cursando el Profesorado de Educación Especial en el IFDC Bariloche, y cómo ellos fueron recibiendo, percibiendo y moldeando su trayectoria escolar a partir de las acciones puestas a disposición y las que ellos mismos, aportaron desde sus experiencias.

Finalmente, en el capítulo 4 realizo las conclusiones a las que arribo luego del recorrido transitado durante este trabajo de investigación. Son producto de las reflexiones surgidas a partir de mis ideas y preconcepciones, del acercamiento al objeto de estudio y del conocimiento construido y compartido por distintos autores. No son conclusiones definitivas, muy por el contrario, son observaciones que intentan darle un cierre a esta investigación y que invitan a continuar indagando sobre la realidad que las instituciones educativas atraviesan frente a tanta diversidad y la atención y acompañamiento que realizan de sus estudiantes con discapacidad.

CAPÍTULO 1: Inclusión y discapacidad en el Nivel Superior

El presente capítulo tiene como intención, presentar las situaciones que han motivado este trabajo de investigación, y los conceptos teóricos que han ido orientando la construcción del mismo.

Parto de la idea de la educación como derecho, en tanto bien social que permite el desarrollo pleno del potencial humano al cual todos debemos tener acceso en igualdad de oportunidades.

Comparto cómo surge el interés por el objeto de estudio a partir de mi experiencia trabajando en la biblioteca del Instituto de Formación Docente de Bariloche, del cual soy egresada y he tenido la oportunidad de regresar y reconocer cómo se ha transformado en los años que no he tenido contacto con la institución. A partir de aquí realizo la formulación del problema y mi planteo acerca de cómo se construyen estrategias para la atención de estudiantes con discapacidad visual, desde lo colectivo y lo institucional.

En el apartado correspondiente al marco teórico, a partir de la pregunta: ¿qué son los derechos?, presento desde cuatro modelos de configuración jurídica de las diferencias, desarrollados por Ferrajoli, cómo es que éstos se construyen, haciendo referencia a la relación entre conceptos como la igualdad y la diferencia, la desigualdad y la discriminación, y la concepción de diferencia de Skliar.

Interés por el objeto de estudio

A raíz de mi experiencia trabajando en la Biblioteca del Instituto de Formación Docente de la ciudad de San Carlos de Bariloche (Argentina), y como consecuencia del ingreso a la institución de un estudiante con discapacidad visual, comenzaron a detectarse una serie de falencias relacionadas a la accesibilidad, en el sentido amplio de la palabra. Desde el acceso al edificio y su desplazamiento dentro del mismo hasta el acceso a la información y el material de estudio, dieron cuenta de la

falta de apoyos necesarios para que esta persona pudiera desenvolverse de la mejor manera posible tanto a nivel estructural como académico.

Con respecto a la organización estructural del establecimiento, hubo que adecuar desde el estacionamiento de autos en cercanía al ingreso al edificio hasta el lugar que ocupaban algunos mobiliarios (escritorios, sillas, PC para trámites de los estudiantes, banners) para que dicho estudiante pudiera movilizarse dentro del edificio con la menor cantidad de obstáculos posibles. Por otro lado, se colocó cartelería en sistema braille para indicar el acceso a los distintos espacios dentro de la institución: secretarías, dirección, baños, biblioteca, sala de informática, aula magna, etc.

En particular, y con respecto al área donde desempeñaba mis tareas habituales, nos vimos (como equipo de Biblioteca) en la obligación de buscar recursos que permitieran la accesibilidad al material de estudio para esta persona, dado que se había acercado a la biblioteca por sugerencia de una profesora para que “le facilitemos material de estudio”. Frente a esta solicitud, que en principio nos desconcertó pues carecíamos de conocimientos al respecto, nos acercamos a nuestro estudiante para indagar sobre las estrategias y los recursos que utilizaba para poder estudiar. Como primera opción se apoyaba en la escucha a través del programa NVDA, un lector de pantalla de acceso libre y gratuito, que le permitía acceder a la información de su ordenador. La segunda opción era leer material escrito en sistema braille. La dificultad que se presentaba frente a esta opción es que la transcripción al braille lleva mucho tiempo si se realiza de forma manual, sea utilizando una tablilla o una máquina de escribir en braille, además que el tiempo de lectura que podía sostener con este sistema, era acotado y agotador.

Por otro lado, comentamos con el Equipo Directivo y algunos profesores, la falta de recursos tecnológicos frente a esta situación, hasta que una profesora comentó que sabía de una impresora en braille que se encontraba en otra institución donde trabajaban con personas con distintas discapacidades y que averiguaría sobre la posibilidad de solicitarla para trabajar con ella en el Instituto. A los días,

regresó con la novedad de que se podía gestionar un préstamo de la impresora en calidad de comodato ya que la tenían guardada tal como había llegado desde el programa “Conectar Igualdad”, un programa pensado dentro de las políticas de inclusión educativa propuesto desde el gobierno nacional.

Gracias a la pronta gestión de la Dirección del Instituto, llegó la impresora a la biblioteca; una gran adquisición, pero... no sabíamos usarla. Tuvimos que capacitarnos -a través de la Asociación Civil Tiflonexos Argentina- para poder utilizar ese recurso de manera eficiente y también aprender a escribir y leer braille para corroborar que el trabajo estuviera bien hecho.

Mientras llevábamos adelante nuestra tarea voluntaria de capacitación (costeada con recursos propios) y de formación, continuaba la demanda acerca de la facilitación de material. Notamos que no todo el material proporcionado por los profesores era legible por el programa NVDA. Sucedió que el material en muchas ocasiones eran escaneos de libros y este programa no realiza la lectura de impresiones como fotografías. Así que hubo que buscar otra alternativa. Junto al referente TIC de la institución, encontramos el programa Abbyy Reader que nos permitía convertir los escaneos de documentos de manera que puedan ser leídos por el lector NVDA.

Frente a estas vicisitudes, comenzamos a interesarnos en la manera en que los profesores enseñaban los contenidos con nuestro estudiante con discapacidad visual en el aula, ya que nos llamaba la atención que comenzaran a llegar archivos que enviaban al correo electrónico de la biblioteca para adaptarlos, dado que no eran accesibles para la lectura por medio de un lector de pantalla.

La indagación por medio de conversaciones con nuestro estudiante y algunos profesores, nos llevó a encontrarnos con prácticas educativas por parte de algunos docentes que lejos estaban de facilitar el estudio para una persona ciega. Algunos por desconocimiento y otros por falta de tiempo, información o recursos, no realizaban la adaptación del material de estudio para que nuestro estudiante pueda acceder a la información contenida en él.

Como estrategia, junto a Guillermo (el estudiante en cuestión) y una profesora con amplia trayectoria en el trabajo relacionado a la Educación Especial y muy comprometida con la formación académica de este estudiante, organizamos una reunión para socializar algunos de los recursos disponibles desde la biblioteca (recursos que fuimos buscando y desarrollando desde mediados del 2018), para favorecer el desempeño académico de este estudiante.

La respuesta de los profesores que en aquel momento estaban a cargo de las materias que cursaba Guillermo (principios del 2019, ya en segundo año de la carrera de Educación Especial) fue óptima, y la recepción de ayuda y sugerencias acerca de qué consideraciones tener en cuenta sobre el material de estudio proporcionado y cómo adaptarlo, fueron muy bien aceptadas, en líneas generales.

Algunos profesores estaban al tanto de la imposibilidad de lectura de algunos archivos, pero no sabían por qué, otros utilizaban como estrategia la grabación de audios de los capítulos de libros a trabajar y nos enteramos que varios compañeros de Guillermo hacían lo mismo y los iban intercambiando. Notamos que había muchas buenas voluntades, trabajando cada una por su lado. Por eso pensamos que era bueno aunar criterios y acciones para coordinar estas estrategias y que fueran en beneficio de más personas.

En este punto, Guillermo fue el disparador de la búsqueda de recursos y estrategias, pero notamos que los mismos podían ser útiles y provechosos para muchos otros. Además, fue enriquecedor el intercambio de opiniones, experiencias, inquietudes y consultas; también surgieron ideas de lo que podrían llegar a realizar en sus prácticas pedagógicas desde los contenidos puntuales de cada área de formación, mientras que otros iban a ocuparse de solicitar a los estudiantes que tenían audio-textos que acercaran sus producciones a la biblioteca para realizar un banco de audios de textos académicos de acceso para todos aquellos que los necesitaran.

A partir de esta situación concreta y de la experiencia que se fue dando lugar a partir del ingreso de Guillermo, es que surgió mi interrogante acerca de qué

hacemos como integrantes de una comunidad educativa y cómo promovemos, desde acciones organizadas, estrategias y recursos para favorecer las trayectorias estudiantiles de personas con discapacidad visual.

Formulación del problema

En una institución educativa, sea cual sea el nivel educativo en el que transite la persona con discapacidad, el contacto directo y constante con el que esa persona se relaciona, se comunica e interactúa es el/la docente.

En muchas ocasiones, como educadores (siendo conscientes del alcance de nuestras intervenciones frente a los estudiantes), frente a la presencia de un estudiante con discapacidad, no sabemos o desconocemos cómo abordar la enseñanza frente a la singularidad y las características de la persona. En el mejor de los casos, buscamos ayuda o asesoramiento con otros colegas o buscamos información, alguna lectura que nos dé una idea de cómo ayudar a esa persona a que aprenda desde sus posibilidades; consideraremos alguna que otra estrategia que facilite el aprendizaje de nuestro estudiante. Frecuentemente, no estamos capacitados para atender esta realidad particular, tenemos la sensación de que nos faltan herramientas para abordar determinadas situaciones y, sin embargo, estamos en constante búsqueda de instrumentos y recursos que faciliten el aprendizaje de los estudiantes.

Aunque existen avances en cuanto a políticas públicas relacionadas con la inclusión y el trabajo con personas con discapacidad en el ámbito educativo, generalmente, las escuelas y los docentes no siempre estamos formados, poseemos capacitación o contamos con los recursos suficientes para afrontar la enseñanza a personas con discapacidad visual. Nos enfrentamos a este desafío desde nuestros propios referentes, a veces en solitario, a veces de manera colectiva.

Frente a esta situación en la que las prácticas educativas, necesariamente, tienen que pensarse desde la perspectiva de un otro que no cuenta con las mismas

posibilidades (en este caso visuales) de percibir el contexto de estudio, y sin perder la centralidad de la enseñanza, la interpelación como educadora me lleva a pensar: ¿qué actitud tomamos frente a la tarea de educar en circunstancias que no son las habituales y para las cuales no nos hemos capacitado durante nuestra formación profesional?, ¿dónde buscar asesoramiento, con quiénes abordar la problemática que es preciso atender?, ¿por dónde se empieza a construir un itinerario y con qué recursos para trabajar con esa persona en particular?

Por otro lado, como institución educativa, ¿qué hacer frente a la falta de recursos?, ¿cómo favorecer la trayectoria escolar de un estudiante con discapacidad visual (en este caso)? ¿cómo promover una trayectoria inclusiva?

Objetivos de la investigación

A partir de mi experiencia de trabajo en la biblioteca del Instituto de Formación Docente Continua Bariloche, comentada en los párrafos anteriores, y cómo fueron surgiendo acciones para abordar el acompañamiento de un estudiante ciego, es que el interés central de este proyecto es indagar sobre las estrategias y los recursos utilizados por parte de un grupo de profesoras de un instituto de formación docente, para afrontar la enseñanza a estudiantes con discapacidad visual, los objetivos para este trabajo de investigación son los siguientes:

Objetivo general

Dar cuenta de las acciones realizadas en el IFDC Bariloche para recibir y acompañar el trayecto formativo inicial de estudiantes con discapacidad visual.

Objetivos específicos

Reconocer qué condiciones se modificaron en la institución (a nivel estructural y de organización) a partir del ingreso de un estudiante con discapacidad visual.

Reconocer cómo se gestaron acciones y espacios para la construcción de estrategias que permitan abordar la atención de estudiantes con discapacidad visual.

Analizar las estrategias y recursos metodológicos que intervienen en la planeación por parte de las profesoras del IFDC Bariloche, para la enseñanza y el aprendizaje de estudiantes con discapacidad.

Indagar sobre los aspectos que facilitan la construcción de acuerdos y estrategias para la atención de estudiantes con discapacidad en el IFDC Bariloche.

La importancia de indagar sobre las estrategias docentes, radica en la oportunidad de evidenciar cómo se gestionan acciones para promover la educación inclusiva en el ámbito del Nivel Superior con respecto a estudiantes con discapacidad visual. Es decir, cómo se construyen estrategias que permitan el acompañamiento a estudiantes que requieren intervenciones y recursos particulares para poder transitar la formación docente inicial.

Estado del conocimiento: discapacidad y educación inclusiva en el Nivel Superior.

El siguiente estado del conocimiento, tiene como finalidad presentar cuáles son las investigaciones y estudios realizados en el periodo 2015 – 2021 sobre el acceso a Nivel Superior / Universitario de personas con discapacidad, a partir del reconocimiento de los conceptos que están directamente relacionados con el tema de estudio.

La bibliografía consultada en relación con el tema ha sido amplia, aunque para este trabajo he seleccionado 31 documentos que incluyen libros, capítulos de libros, tesis de maestría y de licenciatura, así como artículos de publicaciones periódicas de investigadores referentes en el tema de estudio. El periodo de selección de estos documentos, abarca desde el 2015 hasta la fecha (septiembre de 2021). No obstante, figuran documentos cuya elaboración y producción se han realizado con anterioridad a este periodo, y dado que su contenido presenta

conceptos y nociones que no se mencionan o están poco desarrollados en los siguientes, los he considerado e incorporado en este corpus bibliográfico.

La organización y el desarrollo de la información relevada tendrá relación con los siguientes apartados: en primer lugar, distintas concepciones sobre la discapacidad y el tratamiento que desde la sociedad y el Estado se les ha dado a las personas con discapacidad; en segundo lugar, cómo la educación institucionalizada fue incorporando a las personas con discapacidad y las distintas denominaciones que fue adoptando hasta arribar a lo que hoy conocemos como Educación Inclusiva (EI). Finalmente, en el tercer apartado se abordan los conceptos centrales de la Educación Inclusiva relacionados de manera particular con el Nivel Superior y Universitario.

1. “Modelos” para la comprensión de la discapacidad.

Este apartado recupera los “modelos” desde los que se ha comprendido la discapacidad y desde ellos, a las personas con discapacidad, presentes en los documentos consultados.

Andrea Palacios (2008), en su trabajo: *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, menciona que la mirada realizada sobre la discapacidad “es el resultado de una historia de persecución, exclusión, y menosprecio a la que las personas con discapacidad se vieron sometidas desde tiempos muy lejanos” (p. 25). En este camino, también existen contradicciones acerca del tratamiento otorgado a las personas con discapacidad y, dicha autora, distingue tres modelos de tratamiento relacionados con las personas con discapacidad a lo largo del tiempo y que, en la actualidad, pueden reconocerse rasgos y situaciones que aún perduran.

El primer modelo se denomina de *prescindencia*. La discapacidad es considerada como una carga social, “se supone que las causas que dan origen a

la discapacidad tienen un motivo religioso, y en el que las personas con discapacidad se consideran innecesarias por diferentes razones” (Palacios, 2008, p. 26). Bajo esta mirada, se prescinde de la persona a partir de políticas eugenésicas o de exclusión, “ya sea situándolas en el espacio destinado para los *anormales* y las clases pobres (...), en el que asimismo son tratadas como objeto de caridad y sujetos de asistencia” (Palacios, 2008, p. 26).

El segundo modelo es denominado *médico-rehabilitador*. En este caso, la discapacidad es una limitación individual de la persona, cuyas causas ya no son religiosas sino científicas, y las personas son consideradas útiles en la medida en que se las pueda rehabilitar psíquica, física, mental o sensorialmente. “Es por ello que el fin primordial que se persigue desde este modelo es *normalizar* a las personas con discapacidad, aunque ello implique forjar a la desaparición o el ocultamiento de la diferencia que la misma discapacidad representa” (Palacios, 2008, p. 26).

En este sentido, Sosa, et. al., menciona que “bajo el dominio del modelo médico hegemónico, el cuerpo con discapacidad fue construido desde el déficit” (Sosa, et. al., 2019, p.137) y que muchas de las representaciones sociales en relación con la discapacidad, determinan los comportamientos y las conductas del resto de las personas, así como “la categorización y la estigmatización de la discapacidad se organizan y se construyen por vía de una mirada sobre el cuerpo y de una representación del cuerpo” (Sosa, et. al., 2019, p.138). Este mismo modelo médico, en el ámbito educativo, fue el encargado de “normalizar” a aquellos que salían de lo establecido y que “fueron estudiados desde el déficit con la influencia psicométrica de la medicina y psiquiatría, creando a los/as niños/as con discapacidad” (Sosa, et. al., 2019, p. 141).

Finalmente, el tercer modelo es el modelo *social* que considera que el origen de la discapacidad refiere en gran medida a aspectos sociales, sosteniendo que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad en igual medida que el

resto de las personas “siempre desde la valoración y el respeto de la diferencia. Este modelo se encuentra íntimamente relacionado con la asunción de ciertos valores intrínsecos a los derechos humanos, y aspira a potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal, propiciando la inclusión social” (Palacios, 2008, p. 26-27). Este modelo visibilizó las causas sociales, culturales y contextuales de la discapacidad, concibe a las Personas con Discapacidad (PCD) con igual dignidad y valor que el resto de las personas por su condición de seres humanos, por lo tanto, sujetos de derecho.

Tal como lo menciona Cobeñas, desde la perspectiva del modelo social “se problematiza la mirada hegemónica sobre la discapacidad, denominada Modelo Médico, que considera que las personas con discapacidad son individuos con cuerpos deficitarios, que requieren normalizarse como condición para ser incluidos en la sociedad” (Cobeñas, 2021, p. 156). En la actualidad, este enfoque persiste fuertemente en el imaginario social, configurando barreras actitudinales que limitan las posibilidades de desarrollo de las personas con discapacidad.

Para Brogna, “no quedan dudas de que no puede entenderse ni pensarse la discapacidad sino en la relación de dos: *Personas con discapacidad – Sociedad*” (Brogna, 2006, p. 90). Dado que la atención, generalmente, ha sido puesta en la persona con discapacidad, esta autora reconoce, desde el modelo social, tres dimensiones de la discapacidad, detalladas a continuación.

- ✔ “La *condición de discapacidad* está dada por la particularidad de un sujeto con relación a la norma, a lo normal. Es “el impedimento”, el déficit, el diagnóstico. Es la dimensión personal de la discapacidad” (Brogna, 2006, p. 90). Esta dimensión tiene incidencia directa en la identidad de la persona, ya que, si es definido “desde un diagnóstico médico, -como el de deficiencia-, entonces se convierte en una identidad de la insuficiencia, la carencia y la falta de autonomía” (Ferreira, citado en Palacios, 2019, p. 4). Lo que comúnmente se conoce como “etiqueta” y condiciona, en muchas ocasiones,

la subjetividad, el desarrollo y desempeño de las personas con discapacidad en la vida social.

- ✔ “La *situación de discapacidad* es la dimensión interrelacional, situacional y dinámica: es el modo evidente en el que “las barreras” se ponen en juego a través de un espacio de relación entre dos o más personas “de carne y hueso” (Broyna, 2006, p. 90). Es decir, que esta situación se juega en la interrelación entre la persona con discapacidad y las personas de su entorno, en la cantidad y la calidad de los vínculos, en el respeto y en el afecto que recibe. Cuando la persona con discapacidad es puesta en una situación donde prima el déficit a causa de su condición, esta situación “discapacita”, ya que refleja solo aquello que la persona con discapacidad no puede hacer, en lugar de considerarla desde sus potencialidades. Desde el activismo político y el modelo social de discapacidad ha sido denunciada ya que “restringe y/o impide el ejercicio de derechos en igualdad de condiciones con les demás” (Palacios, 2019, p. 4).
- ✔ “La *posición de discapacidad* es estructural, su origen está en nuestra estructura social, en nuestras representaciones, en nuestros valores, en nuestra idiosincracia, en nuestras normas, en nuestra cultura, en nuestros esquemas cognitivos” (Broyna, 2006, p. 90). En otras palabras, son el resultado de nuestros prejuicios y estereotipos, consecuencia de abordar la discapacidad desde una mirada normalizadora que la percibe desde la deficiencia, desde lo anormal, como un valor negativo.

El concepto de discapacidad, desde este modelo, es un concepto cuya construcción es social y que, en palabras de Sosa et. al., “habla del modo en que los sujetos y grupos de una comunidad se producen en un contexto socio-histórico específico otorgando significados, interpretando la realidad cotidiana, creando y transformando conocimientos y prácticas” (Sosa et. al., 2019, p. 139). En tal sentido, se considera necesario deconstruir la condición personal planteada desde la perspectiva médica, a partir del relato y la experiencia de sus protagonistas. “Quizás

uno de los mayores desafíos en esta instancia radique en la construcción de una identidad de las personas con discapacidad desde el propio movimiento que *trascienda* la condición como biológica, natural y deficitaria” (Palacios, 2019, p. 5).

Esta nueva consideración, sitúa a la discapacidad como una cuestión de derechos humanos, mismos que se encuentran plasmados en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) y que supone que “las personas con discapacidad dejan de ser objeto de políticas asistenciales para pasar a ser sujetos de derecho. Y para proteger y garantizar el ejercicio de derechos en igualdad de condiciones y sin discriminación por motivo de discapacidad, el Tratado aborda cada uno de los derechos en el contexto específico de este colectivo” (Palacios, 2019, p. 5). Apoyándose en los valores y principios de la dignidad, la libertad y la igualdad, estos derechos exigen el acceso y la satisfacción de necesidades básicas, cuya responsabilidad primera es del Estado, pero también de la sociedad en general.

De este modo, tal como lo plantea Pérez de Lara, la concepción de la discapacidad desde la perspectiva de los Derechos Humanos, obliga a deconstruir

todo lo que nos ha sido pensado desde la academia, desde los textos expertos, desde los discursos políticamente correctos, desde las acomodadas conciencias de quienes se saben formando parte de la normalidad, de lo racional, de lo democrático, de lo verdaderamente humano, es lo que provoca la relación directa y abierta con quienes no forman parte de todas estas certezas (Pérez de Lara, 2010, p. 10).

Ahora bien, todo este recorrido acerca de las distintas concepciones que se ha ido realizando en torno a la discapacidad, sólo es posible si se mira desde el lente de la normalidad. La normalidad es considerada aquí como el conjunto de ideas, teorías, discursos y prácticas basados en una racionalidad instrumental y productivista tendiente a la domesticación, uniformización y universalización de las personas a fin de hacer más previsible, controlable y funcional al mundo occidental moderno capitalista que construye y legitima la opresión (Pérez, Gallardo y Schewe,

2018). Es esta normalidad la que hay que poner en tela de juicio para desnaturalizar el déficit (Skliar, 2009), para asumir que no se trata de la condición de las personas sino de las condiciones que impone la sociedad de hacer las cosas de una determinada manera.

2. De la educación de los “diferentes” a la educación inclusiva

En este apartado se hará referencia a la forma en que la educación institucionalizada ha incorporado a las personas con discapacidad, desde su denominación como “diferentes”, hasta arribar a lo que hoy conocemos como educación inclusiva.

La educación institucionalizada ha contruido a lo largo de su historia, discursos sobre la normalidad y la normalización de los sujetos (Sosa et.al., 2019). Este discurso se ha construido en un contexto en el cual la escuela ha jugado un papel relevante y, por lo tanto, no se puede pensar de manera aislada respecto del sistema social en el que está inmersa (Pérez, Gallardo, Schewe, 2018)

Según Parra (citado en de la Cruz, et.al., 2012), reconoce tres momentos en el desarrollo de conceptualizaciones en torno a la atención a la discapacidad en educación: “desde la segregación hasta la educación especial, de la educación especial a la educación integrada y de la educación integradora a la educación inclusiva” (p.73). En cada uno de estos tres momentos, las personas han sido catalogadas como deficientes y anormales, enfermos y discapacitados.

En el primer momento, las personas con discapacidad padecían una completa exclusión no sólo del sistema educativo y social en general, sino también por parte del contexto familiar donde se los rechazaba, se los escondía y/o eran considerados una especie de castigo, por lo tanto, estaban condenados a vivir en el abandono sin posibilidades de desarrollo o integración alguna.

Tal como menciona Parra (2010), las primeras escuelas para la atención a “deficientes”, se abren en Francia en 1828 a partir de los estudios de Tirad, quien demostró que era posible enseñar y educar a los débiles mentales. Asimismo, para esa época, el abad francés de l'Épée publicó, con base en el alfabeto manual de Juan de Pablo Bonet, el primer alfabeto en lenguaje de señas para comunicarse con personas sordas, mientras que, en 1825 Louis Braille creó un código universal de lectura y escritura táctil para personas invidentes, reconocido por el mundo como el sistema braille.

La apertura de escuelas para la atención de este grupo de personas, representó un avance dentro del recorrido por la educación especial, dado que éstas demostraban que poseían habilidades más allá de sus limitaciones.

En el segundo momento, el trabajo en las escuelas especiales, evidenciaba que los retrasados o enfermos mentales, como fueron denominados en esa época, eran capaces de demostrar avances en los aprendizajes impartidos.

En tal sentido, en el Reino Unido comenzó a gestarse una nueva concepción sobre la educación especial, a partir de la ley de Educación para niños y niñas deficientes de 1970. En ese contexto, se solicitó hacer una investigación a una comisión de expertos presidida por Mary Warnock, desarrollada entre 1974 y 1978.

El informe Warnock de 1978, marcó un cambio significativo en la educación especial. Mediante propuestas de integración escolar y social, la mirada ya no se centraba sólo en las necesidades educativas especiales de las personas para transformarlas en “normales” sino en la aceptación de la misma persona, al considerar sus necesidades, con los mismos derechos que los demás, para promover y desarrollar al máximo sus posibilidades.

Allí se describían las condiciones de vida comunes que debían tener las personas con NEE (Necesidades Educativas Especiales) como miembros de la sociedad. Con la aplicación de este principio se esperaba mejorar la autoestima y el desarrollo de las capacidades de las personas con discapacidad con unos

aprendizajes más reales para su desempeño laboral y su autonomía personal en la sociedad (Parra, 2010, p. 76).

En este sentido, desde organismos internacionales como la UNESCO, comenzaron a promoverse recomendaciones y llamados a la acción en favor al acceso a la educación, sobre todo para aquellos grupos sociales que, por algún motivo, se encuentren en desventaja. Gisela Untoiglich, en su libro *Las promesas incumplidas de la inclusión*, realiza un breve recorrido por los puntos principales de las declaraciones de Jomtien (1990), Salamanca (1994) e Incheon (2015), evidenciando las promesas realizadas desde estos documentos internacionales que se refieren a la inclusión de las personas más vulnerables y, especialmente, a aquellas que necesitan otras estrategias para sostenerse en el sistema educativo y adquirir conocimientos que le sirvan para sus vidas” (Untoiglich, 2020, p. 35).

En la primera declaración denominada Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, realizada en Jomtien en 1990, se planteó la preocupación acerca de los millones de niños y niñas que no tenían acceso a la enseñanza primaria, además de los aspectos que era necesario atender para cumplir el objetivo de la educación para todos, por medio de una visión ampliada que permitiera “universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad” (UNESCO, 1990, p. 8). Según la autora, puede observarse que, en este documento, se hace referencia a “las personas con discapacidad como “personas impedidas”, señalando que requieren especial atención y que se tomaría medidas particulares para garantizar la igualdad de acceso a la educación” (Untoiglich, 2020, p. 36), subrayando la urgente tarea de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos.

En este mismo orden, Parra menciona que el trabajo de análisis de esta Conferencia permitió diagnosticar tres problemas fundamentales:

- Las oportunidades educativas eran limitadas, muchas personas tenían poco o ningún acceso a la educación.

- La educación básica estaba concebida en términos restringidos de alfabetización y cálculo, más que como una base más amplia de aprendizajes para la vida y la ciudadanía.
- Ciertos grupos marginales, personas con discapacidad, miembros de grupos étnicos y minorías lingüísticas, niñas y mujeres, entre otros, enfrentaban el riesgo de ser totalmente excluidos de la educación. (Parra, 2010, p. 78)

En relación con la Declaración de Salamanca, realizada en 1994, Untoiglich menciona que el fin de la misma era promover la educación para todos y examinar los cambios políticos necesarios para favorecer el enfoque de la “educación integradora” que permitiera atender a todos los niños especialmente los que tuvieran “necesidades educativas especiales”. También menciona que este Documento señala la necesidad de una reforma considerable de la escuela ordinaria para que realmente pueda albergar a todos, en particular a los más vulnerables, para lo cual los gobiernos debían adoptar como política el principio de educación integrada, apoyar a los programas de enseñanza que facilitaran la educación de los niños y niñas con necesidades educativas especiales y realizar cambios profundos en la formación de los profesores (Untoiglich, 2020). En otro apartado, menciona que son las escuelas las encargadas de encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños incluyendo aquellos que sufren discapacidades graves. Además se expresa que las diferencias humanas son normales y que el sistema tiene que adaptarse a las necesidades del niño. De esta manera, la educación sentaría las bases para la construcción de una sociedad centrada en las personas respetando la dignidad y las diferencias de todos los seres humanos.

Si bien esta nueva concepción de educación integradora, evitaba etiquetar a las personas con discapacidad a fin de disminuir el efecto negativo producido por la clasificación, Sosa et.al. disienten sobre este aspecto al sostener que

la integración se basa en el concepto “normalizador” de un supuesto patrón estándar de aprendizaje; va a exigir al alumno que responda al sistema educativo común tal como el sistema está propuesto. Es el alumno el que

debe adaptarse a las condiciones de la escuela común. En este sentido la adaptación y/o el fracaso serán entendidos como procesos personales, lo que será un factor importante en la construcción de la autonomía, la autoestima y la personalidad de dichos niños/as (Sosa et.al., 2019, p. 142).

El tercer momento reconocido por Parra, hace referencia a la necesidad de ampliar la mirada y las posibilidades de desarrollo sobre las personas en condición de integración en las escuelas especiales.

A partir del surgimiento del modelo social, el enfoque de la integración escolar comenzó a reconocerse como insuficiente para aspirar al pleno desarrollo de las personas con discapacidad. Si bien su implementación representó un avance sobre las prácticas que se habían realizado, de las experiencias cotidianas se desprendía la necesidad de profundizar estrategias que mejoraran la educación de todos.

Las autoras G. Krichesky y A. Pérez, han escrito en relación con el surgimiento de las teorías sobre la inclusión escolar, que emergieron en la literatura erudita en la mitad del los años noventa y, que “los primeros trabajos de investigación sobre la inclusión educativa tuvieron lugar en el campo de la investigación-acción y sus iniciadores fueron Booth y Ainscow, quienes desarrollaron proyectos en Inglaterra desde 1999” (Krichesky y Pérez, 2015, p. 21).

Sin embargo, la concepción de educación inclusiva como tal, es mencionada por primera vez, en el Marco de Acción de la Conferencia Internacional de Educación en Dakar, del año 2000, cuando se destaca el hecho de que los sistemas educativos deben ser inclusivos y responder con flexibilidad a las circunstancias y las necesidades de todos los alumnos. En palabras de Ainscow, la misma Declaración afirma que “las escuelas normales con orientación inclusiva son el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, para construir una sociedad inclusiva y para alcanzar la educación para todos” (Ainscow, 2003, p. 3).

Se considera a la inclusión como transversal a todo el sistema educativo y como parte de un cambio cultural en la manera de pensar, de tratar a las personas con discapacidad y todas aquellas que se encuentren en situación de vulnerabilidad.

En el concepto de inclusión no se espera que todos hagan lo mismo de la misma manera sino que, partiendo de que todos somos diferentes, se cambia la lógica [...]. Se espera lo máximo de cada uno y se le dan todos los medios y apoyos para que transiten sus caminos” (Grupo Art. 24, 2017, p. 19).

Tal como citan Krichesky y Pérez en su trabajo sobre el concepto de inclusión, construido a partir de autores como Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw:

La inclusión en educación implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y para reducir su exclusión, en la cultura, los currícula y las comunidades de las escuelas.

La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del estudiantado de su localidad.

Refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con discapacidad o etiquetados como “con Necesidades Educativas Especiales”.

Refiere al desarrollo de las escuelas tanto del personal como del estudiantado (...) y al esfuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades. La inclusión en educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad (Krichesky y Pérez, 2015, p. 22)

Por otro lado, estas autoras recuperan y desarrollan lo que consideran los componentes centrales del concepto de inclusión:

- a. La inclusión refiere a todos los jóvenes (abordan el tema desde la educación secundaria)
- b. Participación en la vida del aula y de la escuela.
- c. La inclusión y la exclusión como parte de un mismo proceso.
- d. La inclusión considera a la diversidad un enriquecimiento del proceso educativo.
- e. La inclusión implica un curriculum común.

f. Inclusión y justicia social.

Cada uno de estos componentes orienta el trabajo para la inclusión en educación de manera que contibuya y garantice un espacio donde todos “los estudiantes asuman el reto de desarrollarse y de aprender. Y proponen hacer virar el discurso de la enseñanza y de los proyectos de las escuelas hacia su verdadero sentido: aprender, *pero no cualquier aprendizaje.*” (Krichesky y Pérez, 2015, p. 40).

Sostienen que el concepto de inclusión en el campo educativo es polisémico, pero esta característica hace la invitación a debatir y compartir experiencias “tanto macro como micropolíticas, para la comprensión de situaciones y la propuesta de estrategias de trabajo que fortalezcan el efectivo derecho a la educación y la activa participación social de *cualquier ser humano*” (Krichesky y Pérez, 2015, p. 42).

Por su parte, Zárate-Rueda, et. al., definen a la educación inclusiva

como el proceso de identificar y responder a la diversidad de necesidades de todo el estudiantado, a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, para lo cual es necesario desarrollar ajustes en lo referente a la pedagogía, contenido, enfoques y estrategias que conlleven a facilitar el acceso a la educación” (Zárate-Rueda, et. al., 2017, p. 2).

Mientras que para Booth y Ainscow este enfoque

busca responder a las necesidades de todos y todas defendiendo el derecho de las personas a acceder a una educación integral que permita desarrollar al máximo las capacidades y potencialidades, eliminando cualquier barrera que impide el proceso de aprendizaje y participación trabajando desde las potencialidades de los estudiantes (Booth y Ainscow, 2015, p.10).

Este itinerario acerca de cómo la educación “fue incorporando”, observando, resignificando la presencia de las personas con discapacidad, además de aquellas que se han visto perjudicadas por el discurso de la normalidad, representa un avance en cuestión de acceso a la educación y de respeto por las diferencias.

Aunque el derecho de todos a la educación es un principio incuestionable, para las personas con discapacidad, acceder a una educación pública inclusiva y no discriminatoria, con igualdad de oportunidades, presenta no pocos y diversos problemas a resolver. Garantizar desde cualquier nivel del sistema educativo, prácticas inclusivas y trayectorias educativas integrales es un camino que recién se está comenzando a transitar.

3. La Educación Inclusiva en el Nivel Superior

En este último apartado realizaré algunas aproximaciones sobre los aspectos y las características que adopta la Educación Inclusiva en el Nivel Superior, en relación con las personas con discapacidad.

A diferencia de otros niveles educativos, en el Nivel Superior / Universitario, no están definidas las configuraciones que permiten el acceso, la permanencia y la posibilidad de desarrollo personal, general y social de los estudiantes con discapacidad, de manera de promover su progreso académico.

Como menciona Arellano, et.al., “históricamente, la universidad fue un espacio diseñado para las élites que por muchos años excluyó a sectores socialmente vulnerados mediante mecanismos de generación y profundización de desigualdades” (Arellano, et.al., 2021, p.106). Probablemente, esta característica se deba al contexto fundacional del sistema educativo argentino, que

fue un sistema fuertemente pragmático, funcionalista, que naturalizó ciertas prácticas higienistas y moralizantes, prácticas que relacionadas con la medicina, colonizaron un siglo de la población escolar con la promoción de un cuerpo culto, bello y saludable, haciendo coro con el proyecto nacional de una educación normalizadora (Sosa, 2015, p. 32).

En otras palabras, “para analizar y aprehender profundamente cualquier proceso socioeducativo, es necesario trascender las formalidades del discurso normativo y el campo disciplinar específicamente escolar para revisar las causas y

consecuencias de las acciones humanas con un pensamiento situado geográfica, histórica y políticamente” (Pérez, Gallardo, Schewe, 2018, p.25).

Actualmente, en Argentina, la posibilidad de acceso al nivel superior universitario se ha incrementado debido a la implementación de políticas educativas dentro de un marco normativo inclusivo, que a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.606 del año 2006, promovieron el aumento y la participación de estudiantes con y sin discapacidad, en el ámbito de la educación superior y universitario.

Sin embargo, el acceso, la permanencia y el egreso de profesionales con discapacidad, no parece ser un camino en igualdad de condiciones que para el resto de los estudiantes sin discapacidad.

En palabras de Sanmartín:

no se cuenta en este mismo estudio con datos fehacientes de la cantidad de estudiantes con discapacidad en el Nivel Superior y se carece de información sobre las vicisitudes de sus trayectorias: abandonos, reincidencias, cambios de orientación en la formación. Esa vacancia podría entenderse como una negación de los principios y tendencias enunciados desde los marcos normativos y teóricos, en los que se insiste en la apertura a diseños inclusivos y pedagogías alternativas (Sanmartín, 2021, p. 24).

La educación inclusiva, según Blanco hace referencia a

un proceso que entraña la transformación de la academia y otros centros de formación para atender a la población con determinadas características. El objetivo es ofrecer una educación de calidad respetando la diversidad, las distintas necesidades, aptitudes, características y expectativas tanto de estudiantes como de las comunidades y su entorno (citado en Zárate-Rueda, 2017, p.6)

De la lectura y el análisis de trabajos realizados a partir de la presencia de estudiantes con discapacidad en el nivel superior / universitario (Acevedo Garnica, et.al., 2019; Alvarado y Morales, 2020; de la Cruz, et.al., 2012; Escobar, 2018;

Santiago, 2018), se desprenden las siguientes barreras en el desarrollo y desempeño académico:

- ✔ Se menciona el ingreso del ciclo lectivo, que hay espacios para abordar necesidades especiales para los estudiantes que lo requieran, pero son inconsistentes o no hay seguimiento.
- ✔ La falta de profesionales de apoyo y falta de capacitación para los docentes y el personal no docente de la institución.
- ✔ La falta de acompañamiento por parte de profesionales de la institución para facilitar aspectos administrativos y académicos.
- ✔ La falta de interés por parte de algunos profesores para interiorizarse sobre cómo trabajar con personas con discapacidad y adoptar estrategias que faciliten el desempeño de los estudiantes, sea porque están por jubilarse, por la falta de tiempo o el poco sentido de pertenencia al proyecto institucional.
- ✔ Desconocimiento por parte de algunos profesores de la presencia de un estudiante que requiere atención particular a causa de una discapacidad porque no es debidamente informado.
- ✔ La falta de comunicación y de socialización de estrategias hacia el interior del grupo docente que tiene estudiantes con discapacidad dentro de sus cursos, hace que cada uno adopte, en el mejor de los casos, la estrategia que mejor le parece para abordar los temas de estudio de su materia.
- ✔ Algunos estudiantes no se reconocen con algún tipo de discapacidad, mientras que otros, sabiéndolo, no lo comunican, con lo cual es más difícil que se les ofrezca apoyo inmediato.

Cobeñas en su trabajo sobre personas con discapacidad en la educación superior, hace foco en algunas barreras “que pueden afectar a las personas con discapacidad negando o empobreciendo sus trayectorias educativas en el nivel superior” (Cobeñas, 2021, p. 155). Luego de hacer mención de la educación inclusiva como pedagogía y como derecho humano, de la adhesión y ratificación del

Estado Argentino de la CDPCD (2006 y 2008, respectivamente), del compromiso de transformar el sistema educativo en uno inclusivo, de la importancia que desde el Modelo Social, las barreras se trasladen de las personas con discapacidad a las condiciones que la sociedad impone a determinados grupos, la autora se detiene en tres dimensiones centrales desde la educación inclusiva: barrera, apoyos y ajustes razonables.

Por barreras entendemos a cualquier estructura, concepción, recurso propio del sistema educativo, forma de organización del tiempo o del espacio, de enseñanza, de comunicación, o mobiliario escolar, entre otras que, en interacción con alumnos con discapacidad, actúan vulnerando sus oportunidades de participación y aprendizaje y generando múltiples formas de exclusión educativa. En este sentido, las barreras nunca son inherentes a los alumnos con discapacidad, sino que son estructuras, concepciones, recursos propios del sistema educativo (Cobeñas, 2020b, como se citó en Cobeñas, 2021).

Seguidamente, cita algunas causas por las cuales persisten las barreras a la educación inclusiva hacia las personas con discapacidad, señalando posibles factores mencionados en la Observación General nº 4 sobre el derecho a la educación, de las Naciones Unidas:

- La no aplicación del modelo de derechos humanos;
- La discriminación contra las personas con discapacidad y el prejuicio acerca de lo que puedan lograr en entornos educativos;
- El desconocimiento de la educación inclusiva y de la diversidad, y la falta de respuestas a las necesidades de apoyo concretas
- La falta de voluntad política y de capacidad y conocimientos técnicos que permitan hacer efectivo el derecho a la educación inclusiva
- Financiación inadecuada e insuficientes para la realización de ajustes razonables para la inclusión de alumnos con discapacidad.
- La falta de recursos legales para obtener reparación por las violaciones a estos derechos.

A partir de aquí, la autora propone analizar algunas posibles barreras específicas del nivel superior. El primer análisis, versa en relación con “los niveles educativos previos al nivel superior: el inicio de una trayectoria signada por barreras” (Cobeñas, 2021, p.159). Sostiene que cada nivel educativo tiene sus propias barreras y apoyos y que la articulación entre los niveles también tiene sus propias limitaciones. Además de mencionar que “para las personas con discapacidad existe aún el riesgo de la negación –ilegal- de la matriculación en escuelas comunes” (Cobeñas, 2021, p.159). Más adelante menciona que, aunque las personas con discapacidad hayan transitado todos los niveles anteriores, existen forma de exclusión que producen trayectorias educativas devaluadas, fragmentadas (Cobeñas, 2015 como se citó en Cobeñas, 2021) y con consecuencias negativas sobre la subjetividad y las visiones de sí, tanto como individuos, como personas con discapacidad, así como estudiantes en este grupo (Cobeñas, 2016, como se citó en Cobeñas, 2021).

El segundo análisis centra la mirada sobre tres ejes: presencia, tema y perspectiva, y hace alusión al conocimiento que desde la institución superior se tiene de las personas con discapacidad que forman parte de la comunidad educativa, para ofrecer los apoyos y acompañamientos correspondientes. En este punto, infiere que las barreras pueden estar vinculadas a cuestiones de inaccesibilidad: desde materiales inaccesibles, plataformas virtuales y edificios inaccesibles, hasta clases multitudinarias, falta de señalética, falta de intérpretes de Lengua de Señas, algunas prácticas pedagógicas y barreras actitudinales basadas en los prejuicios sobre la discapacidad, que generan miradas estigmatizantes y discriminatorias, a la vez que efectos negativos en la subjetividad de las personas.

Tal vez, como menciona Bagnato respecto de la educación superior, “podríamos decir que no sería necesario centrarse en la persona, sino en la eliminación de barreras. En consecuencia, la concepción de accesibilidad universal y de ajustes razonables son herramientas para ello, sustituyendo, así, la noción de necesidades educativas especiales (NEE)” (Bagnato, 2017, p. 19).

En este sentido, el concepto de accesibilidad se configura como contrapunto a las barreras (edilicias, comunicacionales, actitudinales) con las que se encuentran las personas con discapacidad en los distintos espacios sociales en los que se desenvuelven.

Para Misischia, “se entiende la accesibilidad como el grado en el que todas las personas pueden utilizar un objeto, visitar un lugar o acceder a un servicio, independientemente de sus capacidades técnicas, cognitivas o físicas” (Misischia 2018, p. 9). Su trabajo hace referencia la relación universidad - discapacidad, y desarrolla aspectos de la accesibilidad en este nivel educativo, que serán abordados más adelante.

La accesibilidad es, en palabras de Palacios, la condición que garantiza que todas las personas puedan, accedan y participen en las distintas actividades sociales. Asimismo, menciona que para alcanzar esta condición de accesibilidad se cuenta con dos estrategias complementarias: el diseño universal y los ajustes razonables.

El primero consiste en concebir o proyectar, desde el origen, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, dispositivos o herramientas, de tal forma que puedan ser utilizados por todas las personas. Mediante la técnica del diseño universal se aspira a la realización de la accesibilidad universal. Es un medio, un instrumento, una actividad, dirigida al alcance de dicho fin. Los ajustes razonables son aquellas medidas destinadas a adaptar el entorno a las necesidades específicas de ciertas personas, que, por diferentes causas, se encuentran en una situación especial, que no ha podido ser prevista a través del diseño universal. Estas medidas tienden a facilitar la participación en igualdad de condiciones (Palacios, 2019, p. 9).

En Argentina la concepción de “accesibilidad universitaria” se vincula actualmente con una política pública que atraviesa todo el sistema de educación superior, trascendiendo la autonomía de las universidades. No obstante, su efectiva materialización se encuentra sujeta a la ejecución de políticas institucionales. Aquí nos interesa destacar que, desde sus inicios, el Programa Integral de Accesibilidad

en las Universidades Públicas (CIN, 2007) se encontró conformado por tres componentes sobre los cuales las instituciones debían trabajar para la elaboración de proyectos que diseñaran políticas de accesibilidad (Arellano, Perez, Rapanelli, 2021).

Misischia en su trabajo sobre la relación Universidad y discapacidad, hace referencia al Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas de Argentina estructurado en tres componentes: a) la accesibilidad física o arquitectónica, b) la accesibilidad comunicacional y c) la accesibilidad académica (Misischia, 2018, p. 9).

En relación con la accesibilidad arquitectónica, la autora hace preguntas acerca de cómo se diseñan los espacios universitarios y qué concepción se tiene acerca de sus destinatarios. Reconoce que una acepción tradicional, habilita una construcción social de lo “normal” haciendo que queden por fuera las personas que no cumplen los “parámetros funcionales, estéticos y simbólicos; y se considere natural diseñar para personas estándar” (Misischia, 2018, p. 10). En este punto, menciona la necesidad de diseñar los espacios públicos desde una propuesta de diseño universal entendido como

la creación de productos y entornos diseñados de modo que sean utilizables por todas las personas en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptaciones o diseños especializados. Refiere a cualquier bien o servicio que es concebido o proyectado desde su origen para ser utilizado por todas las personas y prevé un diseño sin barreras, como aquellas que se presentan cuando las dimensiones y/o diseño obstaculizan la autonomía e independencia de las personas con movilidad reducida y/o comunicación reducida (Misischia, 2018, p. 10).

La accesibilidad comunicacional tiene relación con la disponibilidad de material bibliográfico e informativo en formato accesible tanto en soporte físico como digital. Menciona la firma del Tratado de Marrakech (2013) por parte de Argentina, para el acceso a las obras publicadas por parte de las personas con discapacidad visual, así como el reconocimiento de la Lengua de Señas Argentina como lengua.

Finalmente, la accesibilidad académica responde exclusivamente al ámbito del Nivel Superior y Universitario porque

“integra el principio de la accesibilidad universal a la vida universitaria y sin soslayar la obligada accesibilidad física y comunicacional (y el equipamiento que esto requiera) atiende específicamente los aspectos curriculares, pedagógicos y didácticos para respaldar la formación integral, en función de los alcances de cada trayecto profesional particular y eso requiere que las casas de estudio tengan la disposición necesaria para pensar respuestas singulares a situaciones igualmente singulares, con anclaje en estos principios” (Consejo Interuniversitario Nacional, 2011, citado por Mischia, 2018, p. 12)

No obstante, si bien es innegable que actualmente se cuenta con normativa que tiene por finalidad la promoción de la accesibilidad como una política pública efectiva, ello continúa siendo insuficiente para garantizar el efectivo derecho a la educación superior, en la medida que el acceso –ingreso, permanencia y egreso- a la universidad se encuentra supeditado a múltiples condicionantes y barreras que atraviesan la experiencia del tránsito por este nivel educativo. Uno de estos condicionantes lo constituye el régimen de la lógica meritocrática tanto entre el cuerpo docente como en el estudiantado; “bajo esta determinación institucional, el marco normativo no es suficiente para contrarrestar el efecto histórico de la normalidad, generando dinámicas de inclusión excluyente, en las cuales la igualdad no logra convertirse en equidad” (Mischia, citado por Arellano, Pérez, Rapanelli, 2021, p. 109).

Estas tensiones en las relaciones entre personas e instituciones, suelen contribuir a que una gran cantidad de estudiantes pase a engrosar la tasa de deserción en algún momento de sus trayectorias universitarias sin que la mayoría de sus participantes adviertan la necesidad de revisar los componentes institucionales que naturalizan estas violencias. El concepto de violencia epistémica tomado desde Najmanovich por las autoras, es el que permite

reconocer el ejercicio instalado de una forma de violencia del saber en la que se subjetiva a la persona, se dictamina desde afuera (desde un saber que se asume como único) y se vuelve a la discapacidad objeto de conocimiento, que invisibiliza cualquier rasgo de alteridad expropiándola de la posibilidad de su propia representación (Arellano, Pérez, Rapanelli, 2021, p. 109)

Finalmente, Blanco (2013) sostiene que avanzar hacia una mayor inclusión en la educación superior pasa, necesariamente, por reducir drásticamente las desigualdades en la educación secundaria y por minimizar las barreras propias de la educación superior tales como los sistemas de acceso y de selección, la creciente privatización, la concentración de la oferta, la rigidez de los planes de estudio, de la evaluación, las formas de enseñanza, y la falta de sistemas de apoyo para estudiantes y docentes. Estos factores hacen que muchos estudiantes, especialmente aquellos con discapacidad, o pertenecientes a otras culturas o a estratos de menores recursos, estén más excluidos de las oportunidades educativas en la educación superior o reciban una educación de menor calidad que reproduce su situación de desigualdad.

En estos últimos párrafos, centrados sobre cómo se percibe la educación inclusiva en el Nivel Superior / Universitario y los aspectos que aún hay que continuar trabajando para que las barreras de acceso y permanencia se reduzcan lo más posible, permiten reconocer que es necesario más sensibilización al respecto. La accesibilidad y la eliminación de barreras (arquitectónicas, estructurales, administrativas, actitudinales), parecen no dejar permear los avances que hasta el momento se han logrado desde el reconocimiento de derechos, la cooperación internacional y hacia el interior de la mayoría de las instituciones educativas de este nivel.

Sin embargo, es importante rescatar todo el camino recorrido, con sus pro y sus contras, para continuar proyectando estrategias que promuevan mayor participación en la difusión del conocimiento en relación con la educación inclusiva en general, el respeto por las diferencias y el acompañamiento adecuado para cada persona que lo necesite, independientemente de su condición, pero especialmente,

para las personas con discapacidad que por mucho tiempo han quedado relegadas en el acceso de este nivel educativo formal.

Balance del Estado del Conocimiento

A partir de la información presentada en este trabajo, me parece importante reconocer las siguientes cuestiones.

El material seleccionado representa cómo se ha abordado la discapacidad a lo largo del tiempo desde tres perspectivas:

- desde los derechos que, pogramáticamente, han adquirido las personas con discapacidad (PCD) a partir del cambio en la concepción sobre su desarrollo y la mirada puesta, ya no sobre las condiciones de las personas sino sobre el contexto que lo rodea, el cual permite la inclusión o la exclusión de las mismas.
- desde las políticas públicas que, paulatinamente, han promovido la participación e inclusión de las PCD sobre todo en el ámbito educativo, y
- desde las prácticas pedagógicas construídas en la Educación Superior, para el acceso y la permanencia de las PCD que eligen transitar la formación profesional en institutos superiores o universitarios.

En cada una de las perspectivas mencionadas, se evidencian cambios sustanciales que permiten reconocer avances hacia una política de inclusión que promueve la participación y el desarrollo pleno de las PCD. Sin embargo, aunque se hayan promulgado leyes y resoluciones, que haya más información, material y recursos disponibles para que la comunidad educativa acceda a conocimiento sobre el tema y tome conciencia acerca de la incorporación de PCD, la realidad es que el marco normativo y las propuestas por sí solas, aún no alcanzan para que el acceso a la educación sea un derecho de ejercicio pleno en el Nivel Superior.

Aunque el acceso y la presencia de PCD es un hecho cada vez más habitual en el Nivel Superior, aún persisten las condiciones dictaminadas por la normalidad

para habitar los espacios de las instituciones de este nivel educativo, condiciones que históricamente se han propuesto, desde un paradigma exclusivo, para determinado grupo socioeconómico.

Por otro lado, cabe mencionar que en la mayoría de las fuentes consultadas sobre la atención de personas con discapacidad en el nivel superior / universitario, se remiten a describir las situaciones que atraviesan este grupo de personas, pero la propia voz de los protagonistas, desde sus experiencias en primera persona, no aparecen como tal, asumiendo que este aspecto es una característica de la invisibilización de las personas con discapacidad.

De esta manera, parece imprescindible desnaturalizar las prácticas y las relaciones agresivas de poder que, por años, se han ido institucionalizando en el sistema, sin importar el nivel educativo, en relación con la normalidad, así como los prejuicios sobre las personas con discapacidad. En este sentido, las barreras actitudinales, quizás las más difíciles de derribar, ejercidas desde distintos espacios de las instituciones educativas, constituyen uno de los aspectos más arraigados en la sociedad en general, cuyos efectos impactan fuertemente en la subjetividad de de las personas, condicionando su desempeño y desarrollo en cualquier ámbito.

Finalmente, es necesario considerar que la Educación inclusiva en el Nivel Superior y Universitario, tiene características que le son propias y configuraciones que están en constante construcción, dado que tienen estrecha relación con los emergentes que se van suscitando en la cotidianidad de cada institución educativa y que parten de “experiencias puntuales a partir del tránsito de sujetos particulares” (Bagnato, 2017, p. 17). Con lo cual, es necesario reflexionar sobre la importancia de conocer toda la trama que se entreteje alrededor de la educación inclusiva y la accesibilidad académica para analizar por qué, a pesar de ser un instrumento que puede mejorar las relaciones sociales, promover la convivencia a través del respeto por las diferencias, de la igualdad de oportunidades y de justicia social en favor de la calidad de vida de las PCD, es resistida por algunos y aún no constituye un tema

central, puntual y prioritario en el ámbito de las políticas educativas nacionales para el Nivel Superior.

Referentes conceptuales

La posibilidad de acceso de las personas con discapacidad a distintos espacios de los que fueron relegados por su condición, puede atribuirse a la visibilización y el activismo en pro de exigir condiciones para la mejora de su calidad de vida y, en consecuencia, de aspectos relacionados a la ampliación de derechos, no sólo para este grupo poblacional en particular sino, también, de la consideración de otros grupos que han sido relegados de la sociedad.

A lo largo de la historia, se reconocen distintos momentos en los cuales, las personas han adquirido derechos (políticos, civiles, sociales, laborales, etc.) gracias a la lucha por el reconocimiento de las diferencias y la convivencia en igualdad de condiciones con otros que ya tenían el privilegio de ejercerlos.

Pero, ¿qué son los derechos? En un sentido amplio, podría decir que son las normas que regulan a la sociedad, que establecen las bases para la convivencia social, bajo principios de justicia, razón, orden y protección jurídica.

En este momento socio-histórico-político, los derechos implican, por parte del Estado, garantizar que todas las personas sean reconocidas y respetadas en sus diferencias, así como ser consideradas en igualdad de condiciones para la reducción de las desigualdades de las que son presa.

En este punto me parece importante reconocer dos conceptos que, por lo general, se encuentran íntimamente relacionados a la cuestión del derecho y son igualdad y diferencia, los cuales pueden ser entendidos de manera contrapuesta.

Luigi Ferrajoli (2002), en su trabajo *Derechos y garantías*, analiza la relación entre ambos conceptos desde la negación o la implicación de los significados a los que se los asocian. Distingue desde cuatro modelos de configuración jurídica de las diferencias para luego distinguir la igualdad y la diferencia:

1. *Indiferencia jurídica de las diferencias.* Este modelo no valoriza ni desvaloriza las diferencias, simplemente, las ignora. “Éste es el paradigma hobbesiano del estado de naturaleza y de la libertad salvaje, que confía a las relaciones de fuerza la defensa, o, por el contrario, la opresión de las diversas identidades” (Ferrajoli, 2002, p. 74).
2. *Diferenciación jurídica de las diferencias.* Se valorizan algunas identidades y otras no, lo que produce una jerarquización de las mismas. Esta diferenciación asume un status privilegiado, acceso a derechos y poderes para algunos, mientras que otros pertenecen a un status discriminatorio, padeciendo la exclusión y, a veces, de persecuciones. Representa al paradigma discriminatorio de las castas o de clase, de las fases arcaicas de la experiencia jurídica. Pero también es “el paradigma que persiste en los orígenes de la modernidad, cuando la igualdad y los consecuentes derechos «universales» aparecen pensados y proclamados, en las primeras constituciones liberales, únicamente con referencia al sujeto macho, blanco y propietario” (Ferrajoli, 2002, p. 74).
3. *Homologación jurídica de las diferencias.* Las diferencias son valorizadas y negadas o anuladas, resultan devaluadas e ignoradas desde una afirmación de igualdad abstracta. De este modo, “sin poner en cuestión la parcialidad del sujeto universalizado del modelo precedente, lo asumieron como término «normal» y «normativo» de la relación de igualdad, idóneo para incluir a los demás sólo en cuanto homologados con él” (Ferrajoli, 2002, p. 75).
4. *Valoración jurídica de las diferencias,* “basado en el principio normativo de igualdad en los derechos fundamentales —políticos, civiles, de libertad y sociales— y al mismo tiempo en un sistema de garantías capaces de asegurar su efectividad” (Ferrajoli, 2002, p. 75).

Este modelo no desconoce las diferencias, por el contrario, las reconoce y valoriza como rasgos de la identidad de las personas.

En su análisis, Ferrajoli, deja en claro que la igualdad se opone a las diferencias, en tanto se entienda como un hecho y no como un valor, como una descripción en lugar de un principio normativo. Esta contradicción desaparece cuando se reconoce a la igualdad como una norma.

«Igualdad» es término normativo: quiere decir que los «diferentes» deben ser respetados y tratados como iguales; y que, siendo ésta una norma, no basta enunciarla sino que es necesario observarla y sancionarla. «Diferencia(s)» es término descriptivo: quiere decir que de hecho, entre las personas, hay diferencias, que la identidad de cada persona está dada, precisamente, por sus diferencias, y que son, pues, sus diferencias las que deben ser tuteladas, respetadas y garantizadas en obsequio al principio de igualdad. (Ferrajoli, 2002, p. 79)

En tanto que la igualdad es reconocida como norma y la diferencia como hecho, entonces existe una asimetría entre ellas, pero no una oposición. De esta manera, la “igualdad jurídica” es un principio normativo que tiene como intención, evitar las distinciones a causa de las diferencias, fundada sobre los derechos denominados fundamentales: el derecho a la libertad, derechos sociales, derecho a la igualdad. Decir que un determinado derecho es fundamental hace referencia a “que «todos» son igualmente titulares del mismo. De donde se derivan dos consecuencias: una relativa a las dimensiones de la igualdad jurídica, la otra a la distinción entre diferencias, desigualdades y discriminaciones” (Ferrajoli, 2002, p. 81).

Justamente, en este último punto, aparecen otros términos relacionados al derecho: las desigualdades y las discriminaciones. Mientras que las diferencias, sean naturales o culturales, hacen mención a los rasgos que diferencian e individualizan a las personas en el sentido de que son tutelados por los *derechos fundamentales*. Las desigualdades, tanto económicas como sociales, son disparidades entre sujetos producidas por la diversidad de sus *derechos*

patrimoniales. Las primeras conforman diversas y concretas *identidades* de cada persona y las segundas, diversas *esferas jurídicas* (Ferrajoli, 2002).

Partiendo de las concepciones aquí expuestas, sobre todo lo relacionado a la valoración de las diferencias como inherente a las personas y constitutivas de su identidad, además de buscar reconocer cuáles son las causas que permiten la exclusión u obstaculizan el acceso pleno a la educación de las personas con discapacidad, a lo largo de este trabajo, y desde el ámbito particular de un instituto de formación docente, el presente se enmarca bajo esta concepción de las diferencias, las que permiten pensar por fuera de las prácticas educativas tradicionales para reconocer cómo se construyen y se habilitan espacios que sirvan para ampliar las oportunidades de las personas con discapacidad, dentro de un marco inclusivo que las respeta y valora positivamente.

Vista desde este enfoque, la inclusión plantea una perspectiva multidimensional que tiene en cuenta la condición de los sujetos y su desarrollo enmarcados en procesos que consideran la heterogeneidad y singularidad de cada uno de ellos. Pero, por otro lado, toda forma de inclusión implica una exclusión en tanto que el alcance y la garantía de participación de los sujetos, no se da en igualdad de condiciones. Ambos conceptos, el de inclusión y de exclusión, se condicionan mutuamente, pues al distinguir los aspectos de uno, se reconocen elementos del otro. En palabras de Saavedra: “es la unidad de la diferencia” (Saavedra, 2001, p. 6). Justamente, la atención de la diferencia es la que en esta institución ha generado modificaciones para el acompañamiento de estudiantes con discapacidad visual.

Conviene aclarar que cuando menciono a la diferencia, no lo hago en referencia a un sujeto sino a una relación. Desde la educación, se ha apropiado a la diferencia en el sentido de diversidad, aunque este concepto provoca una inclinación hacia la desigualdad, lo que conlleva una mirada problemática porque lo diverso implica mirar a los otros como desiguales. Lo diverso pasa a significar algo opuesto al nosotros, alejado, enemigo de la idea de igualdad (Skliar, 2015) y más

alineado con la idea de normalidad y homogeneidad. La diversidad distingue una cosa de la otra, las clasifica y las separa. En cambio, las diferencias “no son atributos esenciales de los individuos sino de las relaciones presentes en las prácticas pedagógicas” (Skliar, 2015, p. 44).

En este entendido es como se han ido transformando las prácticas institucionales y pedagógicas a lo largo del tiempo en el IFDC Bariloche, producto de la revisión de los principios establecidos por la escuela tradicional, plasmados en los lineamientos de la Ley de Educación Nacional 26.206 del año 2006, para promover y ampliar la participación de todos los actores que constituyen la escuela.

De ello da cuenta la situación y la experiencia de Guillermo, el primer estudiante percibido con discapacidad visual severa en el IFDC Bariloche. Su presencia cuestionó desde la distribución de elementos característicos del escenario escolar, como el mobiliario y el acceso a los distintos espacios del establecimiento, hasta los formatos administrativos y las maneras de pensar y planificar los recursos para la enseñanza y el aprendizaje. Su condición permitió reconocer que por más que existen avances en cuestión de derechos y políticas educativas que promueven la educación inclusiva, hasta que no se presentan situaciones que interpelan las dinámicas institucionales y pedagógicas, no se cuestionan o modifican. Asimismo, invita a pensar qué tanto se acompañan estas políticas desde el Estado, tanto en lo estructural como en lo administrativo, cuando comienza a denunciarse la falta de recursos concretos para la atención de necesidades específicas de la comunidad educativa en general.

Perspectiva metodológica

Dado que el punto de partida y el interés por el tema de estudio surge como consecuencia de observar la experiencia de un estudiante con discapacidad visual en una institución de educación terciaria (nivel superior), la intención con este proyecto de investigación es indagar acerca de cómo se construyen las estrategias

y los recursos utilizados por los docentes, dentro de una institución formal, para afrontar la enseñanza a estudiantes con discapacidad visual en el Nivel Superior.

Por lo tanto, las observaciones, la recolección de datos e información y el análisis de los mismos, incluye tanto las prácticas docentes, como a los estudiantes en tanto destinatarios de esas prácticas y el alcance hacia otros actores, espacios o niveles de la institución.

Desde el acercamiento a las autoridades de la institución para el planteo del proyecto de investigación, los objetivos, con quiénes pensaba trabajar, a qué recursos necesitaba tener acceso, qué actividades pretendía realizar en la institución (entrevistas, observaciones de clases), el tiempo de trabajo para que desde el instituto haya un acompañamiento, hasta el ingreso al campo y el contacto con las docentes y estudiantes, fueron instancias en las cuales me sentí bienvenida, con buena disposición por parte de cada uno de ellos y con mucha expectativa acerca del trabajo.

Para recuperar datos e información en el trabajo de campo utilicé cuatro herramientas, principalmente:

- Entrevistas
- Observación y registro de clases
- Relatos de estudiantes
- Productos de enseñanza-aprendizaje y evaluación de profesoras y estudiantes.

Considerar la entrevista desde un enfoque etnográfico, no sólo era posible por el acercamiento al lugar y las personas a entrevistar, sino también por la posibilidad de recoger la apreciación de distintas personas sobre un mismo tema, con la ventaja de conocer cómo se han gestado desde el principio algunas acciones. Por otro lado, la participación frente a mi inquietud por saber más acerca de cómo las profesoras, trabajan en relación a la inclusión, fue voluntaria, con lo cual era mayor la probabilidad de interactuar de manera espontánea y sin presiones. Por lo tanto, me

remití a leer material al respecto de Peter Woods para considerar los aspectos más importantes de la entrevista etnográfica y poder, a partir de allí, realizar una guía de entrevista que me permitiera hacer un primer acercamiento a la realidad del trabajo docente con estudiantes con discapacidad visual.

Las docentes

Las profesoras que han decidido compartir su experiencia por medio de las entrevistas, pertenecen a un grupo reducido de docentes ya que, la cantidad de materias que corresponden al primer año del profesorado son 10 (entre cursadas cuatrimestrales y anuales), y muy pocos estudiantes pueden sostener un ritmo de estudio que les permita transitar todos los espacios propuestos en un año, tanto por la carga horaria que supone cada espacio y por las actividades y trabajos que cada materia requiere para su aprobación.

En la mayoría de los casos (5 de 7 profesoras), tiene formación afín con la educación especial o contacto estrecho con alguna persona con discapacidad, y las materias forman parte de la formación general como de la formación específica y de la práctica profesional, aunque ninguna remite a una didáctica específica (Ciencias Naturales, Matemática, etc).

Tienen la particularidad de ser las primeras docentes en trabajar con el primer estudiante reconocido con discapacidad visual que ingresó a la institución. Demostraron un acercamiento concreto a cada uno de los estudiantes a través de las estrategias de apoyo que han pensado para resolver el trabajo durante las cursadas y las instancias de evaluación, características reconocidas por los mismos estudiantes y entre sus pares al remitirse a sus experiencias de apoyo iniciales. Los siguientes ejes pensados para la entrevista inicial, guardan relación con mis inquietudes sobre cómo y desde dónde (su formación y experiencias) las docentes abordan el trabajo en relación con la discapacidad y la inclusión.

- A. Información general – personal, relacionada a la formación académica.
- B. Los ámbitos de trabajo antes del IFDC.
- C. El trabajo o relación con personas con discapacidad.
- D. El trabajo docente en el IFDC Bariloche.

Para la elaboración de las guías, tomé en consideración las características trabajadas por Woods (2001) y su concepción de la entrevista etnográfica, como el “modo de descubrir las visiones de las personas y de recoger información sobre determinados acontecimientos o problemas, pero es también un medio de *hacer que las cosas sucedan* y de estimular el flujo de datos” (p. 77). Con lo cual, las entrevistas han sido semiestructuradas, en el sentido de que he elaborado guías de preguntas para realizar a las entrevistadas, pero la secuencia de las mismas no ha sido lineal y me he permitido preguntar sobre aspectos que las profesoras dejaban entrever, o para mí era relevante profundizar en ese momento, y podrían abonar el análisis posteriormente.

El acercamiento al trabajo de campo a través de la experiencia de entrevistar a dos profesoras, durante el primer semestre de la maestría, fue muy enriquecedora. La información compartida por parte de las entrevistadas fue reveladora en cuanto a su formación, la construcción del vínculo con los estudiantes, las formas de anticipar formas de trabajo y de realizar ajustes sobre las planificaciones. También fue relevante reconocer la importancia de las acciones institucionales y del trabajo colectivo para generar el programa de accesibilidad con el fin de pensar configuraciones de apoyo que favorezcan el desempeño de los estudiantes con discapacidad visual.

En resumen, este primer acercamiento con el campo de estudio, me permitió considerar qué preguntas seguir sosteniendo para futuras entrevistas y, por otro lado, ampliar la indagación hacia aspectos más puntuales relacionados con la

organización y diseño de los espacios de formación y las dinámicas de clase propuestas por las profesoras.

Luego de la experiencia de las entrevistas iniciales, los ejes pensados para una segunda instancia, fueron:

1. Diseño del espacio curricular
2. Diseño de las clases
3. Experiencia de clase
4. Reflexión sobre la clase
5. La evaluación

En total, tuve la oportunidad de realizar nueve entrevistas a docentes (en dos de los casos realicé una segunda entrevista), entre ellas, a la Directora del IFDC y tres profesoras que actualmente conforman el Equipo Directivo de la institución. Estas entrevistas se realizaron por medio de videollamadas vía Zoom o Meet y son, en líneas generales, las instancias donde más elementos e información pude rescatar para la construcción del análisis del objeto de estudio.

Los estudiantes

Son tres personas adultas entre 30 y 40 años (Guillermo, Belén y Verónica), que han decidido ingresar a la formación docente en Educación Especial, en parte por reconocer la condición que portan al tener afectada su capacidad de ver y porque desde sus trayectorias escolares particulares reconocen la necesidad de acompañar a quienes requieren de apoyos particulares (revertir la mala experiencia que tuvieron dos de ellos).

Dos estudiantes ingresaron en el 2018: Guillermo y Belén, con la particularidad de que Guillermo fue reconocido, inmediatamente, como ciego por el personal del Instituto porque su condición era notoria: portaba un bastón blanco para poder desplazarse de un lugar a otro; mientras que en el caso de Belén, al no

detectarse a simple vista y no declararlo en la planilla de ingreso “por vergüenza”, llevó un tiempo hasta que un profesor percibiera su dificultad en la visión y se acercara a ofrecer un apoyo para facilitar el desempeño de la estudiante.

La tercera estudiante, Verónica, ingresó a la carrera del profesorado de Educación Especial en el año 2020, en pleno contexto de cuarentena por la pandemia de Covid-19, por lo que hasta el día de la fecha, no ha transitado los espacios del edificio de la institución.

Las experiencias compartidas por cada uno de ellos en las entrevistas, se relacionaron a los siguientes aspectos:

- Historia escolar
- Motivaciones para continuar estudiando en el nivel superior/universitario
- La presencia en el IFDC / Experiencia al ingreso a la institución
- Relaciones y vínculos (con los docentes y compañeros)
- Relación con los materiales y dispositivos de apoyo
- Las instancias de evaluación

Luego de este primer momento de recolección de datos e información con los principales sujetos involucrados y como consecuencia de la reflexión a partir de las entrevistas, surgieron dos ideas. Por un lado, solicitar acceso para realizar observaciones de clases (virtuales) donde participaran alguno de los estudiantes con discapacidad visual, para reconocer qué intervenciones, prácticas y actividades permitían la participación y la posibilidad de percibir, por parte de los estudiantes, lo que acontecía alrededor del encuentro sincrónico. Por el otro lado, tener la posibilidad de indagar sobre cuáles son las percepciones de los estudiantes sobre las propuestas realizadas por las profesoras, es decir, cómo reciben e interpretan las clases y las actividades los estudiantes, y cómo interactúan con las propuestas didáctico-pedagógicas. Para realizar el acercamiento sobre el último punto, se

planteó a los tres estudiantes que relataran lo más detalladamente posible, a través de un audio, los siguientes puntos:

1. Relata alguna situación o momento en el instituto, que representó una barrera / alerta de aprendizaje frente a la enseñanza o la postura de algún profesor o profesora, que te llevaron a posicionarte como persona / estudiante. Relata cómo se resolvió esa situación, si pudiste hacerte escuchar en el momento o quedaste pensando cómo expresar tu postura, si pudiste resolverlo después...
2. Relata alguna experiencia significativa en la que te sentiste acompañado, escuchado, considerado en la construcción de tu aprendizaje en el nivel superior. Comentar en qué espacio formativo sucedió, a raíz de qué motivo, cuál fue la intervención docente y si tuviste una nueva percepción o sensación con respecto al acto de aprender, si te motivó, en algún sentido, para tu desempeño como estudiante.

Esta segunda parte de recogida de datos en el trabajo de campo, me permitió ampliar el conocimiento acerca de las estrategias utilizadas por las docentes y cómo los estudiantes se perciben frente a la acción de estudiar y aprender.

Finalmente, aproveché las situaciones de entrevista para solicitarles a las profesoras, algunos documentos y productos de sus planeaciones, actividades o evaluaciones realizadas con los estudiantes involucrados, de modo de analizar, más adelante, las concepciones que subyacen en la tarea de enseñanza y aprendizaje.

A modo de cierre

Los aspectos desplegados en este capítulo sirven para dimensionar, de manera general, cómo se han ido configurando los tramos iniciales del trabajo de investigación. La información presentada, pretende que los lectores reconozcan el camino transitado desde que surgió el interés por el objeto de estudio, cuál es el

problema planteado a partir de mi experiencia de trabajo en la biblioteca de un instituto docente y por qué representa un tema de importancia, el estudio de la formación profesional de las personas con discapacidad desde el enfoque de la educación inclusiva.

El estado del conocimiento, contiene información acerca de lo que se ha estudiado con respecto al tema, lo que representó para mí, adentrarme en un mar de conocimiento que se fue desplegando de manera abrumadora, por momentos. Esta situación, me llevó a analizar y seleccionar qué documentos eran realmente relevantes y significativos para incorporar a esta elaboración, considerando mis intereses sobre el objeto de estudio, cuya descripción están representados en cada uno de los apartados de dicho estado.

Finalizo el capítulo mencionando cuáles fueron mis primeros pasos para adentrarme a la investigación en el trabajo de campo. Desde lo metodológico, detallo qué herramientas y recursos utilicé para la recolección de datos e información y cómo éstos fueron habilitando nuevas preguntas, miradas e instancias para futuras intervenciones, así como las personas que participaron del proyecto.

En el siguiente capítulo, abordaré el contexto general argentino, en el cual se originan las condiciones que permitieron el desarrollo y la gestación de políticas tendientes a promover, desde la educación como derecho, espacios y herramientas para la inclusión, la igualdad y la justicia social. Su elaboración surge con la intención de reconocer cómo las decisiones políticas y económicas determinadas por los gobiernos de turno, afectan directamente a los distintos aspectos de la sociedad, entre ellos, a la educación y el sistema educativo en su conjunto.

CAPÍTULO 2: Clima político y social en Argentina.

Posibilidades y tensiones en los procesos de inclusión educativa

En este capítulo presento un panorama general de los acontecimientos más relevantes ocurridos en Argentina que permiten contextualizar a nivel nacional, provincial y local, las situaciones o los momentos en los que, progresivamente, se desarrollaron y gestaron políticas para la promoción de la educación como derecho social y a la inclusión como herramienta de cambio para favorecer la justicia social.

Cada uno de los momentos revisados a continuación, han servido como antecedentes para la construcción de políticas, de lineamientos y de acciones que permiten reconocer y comprender el contexto y las singularidades en los que, actualmente, se encuentra y desarrolla el Instituto de Formación Docente Continua de Bariloche.

En el apartado de nivel nacional, la descripción realizada, pretende mostrar cuáles fueron los hechos que condujeron a la crisis general del 2001 y cómo, a partir de allí, se fueron configurando elementos, espacios y acciones que dan cuenta de la implementación de políticas de inclusión en distintos ámbitos de la sociedad. En particular, en el terreno educativo, se reconocen los efectos causados por la Ley Federal de Educación N° 24.195, y la necesaria reestructuración del sistema educativo argentino, mediante la promulgación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006.

En el siguiente apartado relacionado concretamente a la provincia de Río Negro, desarrollo algunas características del sistema educativo provincial que reflejan cómo se han construido los marcos normativos para cada nivel del sistema, a partir de la resignificación del rol de la educación, luego de la dictadura militar, en estrecha relación con el contexto en el que esta inmersa. Por otro lado, también atiendo a cómo se ha configurado el sistema para la formación docente en la provincia.

Finalmente, y en relación con el apartado anterior, expongo el contexto en el cual se origina y se desenvuelve el IFDC Bariloche y cómo desde las decisiones de políticas educativas concretas, se ha orientado y posibilitado el desarrollo de acciones orientadas a la inclusión educativa en este ámbito del nivel superior.

A nivel nacional

Este apartado presenta algunos de los acontecimientos más relevantes que se suscitaron en las últimas tres décadas del siglo XX en Argentina, a nivel político, social y económico.

He elegido partir de este periodo histórico porque es donde comienzan a gestarse las condiciones que más tarde se traducirán en la representación de los mayores niveles de segregación, fragmentación y exclusión social, debido a las políticas impuestas por los gobiernos de turno y los intereses de las clases dominantes. Por lo tanto, mi intención es exponer cómo los problemas que se produjeron a nivel social, político y económico, fueron afectando la organización, los discursos y las prácticas pedagógicas en el ámbito educativo.

Como consecuencia del modelo de políticas económicas neoliberales, instauradas en Argentina a partir de 1976 y aplicadas con mayor profundidad en la década de los noventa, la situación política y socioeconómica del país se vio sumamente deteriorada a principios del nuevo siglo.

Esta etapa se caracterizó por el corrimiento del Estado a partir de las privatizaciones y la disminución del gasto público en favor de las fuerzas del mercado y en desmedro de la atención de los sectores marginados de este proceso. Sumado a la flexibilización y la desregulación del mercado laboral, “culminó con los más altos niveles de concentración de la riqueza, desocupación y marginación social de las últimas décadas” (Filmus y Kaplan, 2012, p. 23).

De acuerdo con Filmus y Kaplan, las medidas impuestas por dicho modelo, rápidamente tuvieron su impacto en la escuela dado que las familias, al ver reducida

su economía, en ocasiones no podían solventar el gasto para poder comer todos los días por lo que encontraron en la escuela, la posibilidad de que sus hijos, sobre todo los que cursaban en el nivel inicial y primario, asistieran y pudieran alimentarse en el comedor escolar o accedan al refrigerio ofrecido en las instituciones que no contaban con dicho servicio. Por otro lado, los trabajadores de la educación, comenzaron a sufrir variaciones en la fecha de cobro de sueldos, fechas que en ocasiones, se dilataban tanto que comenzaban a juntarse con el pago del mes siguiente. Esta situación ocasionó que el sector docente, organizado a través de sus sindicatos, comenzaran a reclamar el cobro de sus sueldos, además de denunciar la falta de mantenimiento edilicio e insumos para el funcionamiento adecuado de los edificios escolares.

Las insostenibles medidas de aquel modelo neoliberal, provocaron la disminución drástica del PBI nacional y con ello las exportaciones, el consumo, las inversiones y los fondos de reserva. La deuda externa, contraída en la última dictadura militar (1976-1983), alcanzó sumas imposibles de saldar con una economía quebrada y con pocas perspectivas de mejora. De este modo, el sistema educativo, se vió afectado ya que el presupuesto destinado, en aquel entonces, por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, a las provincias había sido recortado cuando se sancionó la Ley Federal de Educación en el año 1993, lo que motivó que las provincias se hicieran cargo del sostenimiento de sus establecimientos educativos y sus trabajadores.

En concordancia con lo planteado por Filmus y Kaplan (2012), los índices de desocupación, la precarización laboral y la disminución de los salarios, significó la prevalencia de las desigualdades y de acceso a bienes para satisfacer necesidades básicas, con lo cual, la brecha entre ricos y pobres, sumado a los niveles de pobreza e indigencia que alcanzaron cifras alarmantes, agudizaron aún más la situación.

En el ámbito educativo, el sector docente instaló la “Carpa Blanca” en la Plaza de los dos Congresos en abril de 1997, como forma de oposición a la implementación de la Ley Federal de Educación N° 24.195 y a su sustento

ideológico, y como reclamo por una ley de financiamiento educativo que solucionara la falta de inversión en educación (Moretta, 2000). Esta acción sostenida por los docentes de distintos puntos del país, representó una forma de exponer el manejo de la educación por parte del Estado y una invitación a la sociedad civil a cuestionar las políticas impuestas por el gobierno de ese momento.

Considero que, luego de la oscura época de la dictadura militar iniciada en 1976, donde gran parte de la sociedad fue acallada, el retorno a la democracia y el reconocimiento de que la mayoría de la población pasaba por circunstancias de miseria, sin miramientos de clase social, de ocupación o profesión, la sociedad civil vio la posibilidad de manifestarse, de involucrarse y de acompañar los reclamos de los distintos sectores públicos del país. La presencia en señal de apoyo al reclamo en la Carpa Blanca, de personajes y artistas reconocidos públicamente, animó a que la ciudadanía en general, se acercara, se solidarice e hiciera eco de la delicada situación del sistema educativo nacional en ese momento.

Hacia fines de los noventa, la gravedad de la situación económica llevó al colapso del sistema de convertibilidad —que establecía la paridad dólar-peso desde inicios de esa década— y a la fuerte devaluación de la moneda, cuya consecuencia produjo fuertes restricciones de los movimientos bancarios que concluyeron en el “corralito” y la pesificación forzosa de ahorros y depósitos bancarios (Filmus y Kaplan, 2012).

Dadas las condiciones precarias a las que estaban sometidos grandes sectores de la población, emergen manifestaciones de protesta frente a la situación de pobreza en la que se encontraban. Distintas agrupaciones sociales (los gremios docentes, de la salud, de los trabajadores de distintas ramas de la producción, la Iglesia, etc.) y la organización popular de vecinos autoconvocados, comenzaron a visibilizar el agobio por la falta de trabajo, de alimentos y las condiciones miserables en las que se encontraban las familias en los barrios. Denunciaban las condiciones de precariedad e indigencia en las que habían caído por las malas decisiones políticas adoptadas en los últimos años y los continuos ajustes económicos que los

sectores medios y bajos, siguieron padeciendo. Esta realidad, trajo aparejada una profunda desconfianza en la dirigencia política y la deslegitimización de las instituciones. En palabras de Seoane

en este clima lo que decantó fue el brutal y más absoluto descreimiento de todos los ciudadanos en la política y en las instituciones. No se creía en la justicia, ni en el Congreso, ni en la policía, ni en el gobierno, ni en el presidente” (Seoane, 2004, p. 193).

Frente a este panorama, donde se desconfiaba de la capacidad del gobierno del presidente De la Rúa, para atender y solucionar las consecuencias de esta crisis, el descontento social fue creciendo y con ello, las manifestaciones a lo largo y ancho del país. En este contexto, pese a la declaración del estado de sitio, los hechos más relevantes de los días 20 y 21 de diciembre de 2001, fueron los saqueos a supermercados por parte de los sectores más empobrecidos y los cacerolazos de protesta, estos últimos organizados a través de las asambleas convocadas por los vecinos de distintos barrios, en distintos puntos de las ciudades más grandes del país, más la cantidad de muertos y heridos durante diversas manifestaciones, provocaron la renuncia y pronta salida del entonces primer mandatario.

El periodo de transición al próximo llamado de elecciones para la asunción de un nuevo gobierno, se caracterizó por la sucesión de cinco presidentes interinos en los doce días posteriores a la renuncia de De la Rúa, lo que representaba un rumbo incierto para el futuro del país. Pese a la falta de acuerdos respecto a la toma de decisiones sobre las medidas a adoptar para reacomodar la convulsionada situación que atravesaba el país, sí hubo consenso en la definición de adelantar la siguiente elección presidencial (habitualmente realizadas en el mes de octubre), determinando el llamado a votar para el 27 de abril del 2003.

De acuerdo con Filmus y Kaplan (2012), la participación de la población que se manifestó esperanzada en esta instancia, se tradujo en la elección en primer lugar la fórmula Menem – Romero (el primero, dos veces presidente de la Nación antes de De la Rúa) con un 24% y, en segundo lugar, la fórmula Kirchner – Scioli

con un 22%. Ambas listas debían presentarse a la instancia de ballottage para que, finalmente, el pueblo decidiera quién sería el partido encargado de la conducción del país. Frente a esta realidad, Menem decidió bajarse de la presentación a las nuevas elecciones por reconocer que se encontraría en desventaja dada la suma de votos que el Partido Justicialista podría llegar a reunir. De este modo, la fórmula encabezada por Néstor Kirchner fue proclamada electa, dando así el comienzo de un nuevo capítulo en la historia argentina.

El gobierno de Néstor Kirchner, quien asumió la conducción del país en mayo del 2003, se propuso transformar las profundas secuelas producidas por la imposición del modelo socioeconómico neoliberal de las décadas anteriores. Tenía el desafío de implementar estrategias para afrontar las numerosas y urgentes demandas generadas por la crisis económica y de recuperar la confianza que la sociedad había perdido sobre la clase dirigente y política.

Néstor Kirchner presentó su propuesta de proyecto de país, mencionando cuáles eran los ejes primordiales a atender para generar acciones que permitieran reactivar la economía y el trabajo para favorecer el bienestar de todas las personas, sobre todo aquellas más desfavorecidas en los últimos años, a partir de la aplicación de políticas sociales para la atención de las necesidades básicas y urgentes.

En este contexto, la educación fue considerada uno de los pilares necesarios para contribuir a la recomposición de una sociedad golpeada por los ajustes económicos y la falta de oportunidades, sesgada por la falta de trabajo y de producción.

El papel de la educación en el proyecto de país del nuevo gobierno

En su discurso inaugural en Casa Rosada, el nuevo mandatario tras citar uno a uno los aspectos que el nuevo gobierno debía afrontar y de qué manera posible podría hacerlo, al referirse a la situación particular de la educación, mencionó lo siguiente:

Al drama de la desaparición del trabajo y el esfuerzo como el gran articulador social, se sumó el derrumbe de la educación argentina. No hay un factor mayor de cohesión y desarrollo humano que promueva más la inclusión que el aseguramiento de las condiciones de acceso a la educación, formidable herramienta que construye identidad nacional y unidad cultural, presupuestos básicos de cualquier país que quiera ser Nación (Instituto Patria, 2020, p. 12)

Aparece aquí el concepto de inclusión en el discurso presidencial, relacionado a la posibilidad de acceso a la educación como un derecho, como un bien de acceso al conocimiento para el desarrollo humano. Ciertamente, esta concepción representa el inicio de un camino en el cual la educación va a ser el vehículo que permita transitar hacia nuevas formas de pensar una sociedad más justa y con oportunidades para todos.

Siguiendo con el primer discurso presidencial de Néstor Kirchner, éste reconoce que el problema central de la educación argentina pasa por la calidad de la enseñanza, cuestión que afecta directamente a la igualdad educativa. Asimismo hizo alusión al intento de federalización de la educación propuestas por la ley vigente (Ley Federal de Educación), la cual derivó “por un lado, en una creciente anarquía educativa y, por el otro, la crisis de los sistemas de formación docente” (Instituto Patria, 2020, p.13)

Al respecto, Filmus y Kaplan (2012), hacen referencia a algunas de las medidas que debilitaron el sistema educativo durante las gestiones de los gobiernos anteriores y, consecuentemente, con las que debió enfrentarse el nuevo gobierno:

- La reducción drástica del financiamiento educativo a nivel nacional y provincial.
- La falta de inversión y los recortes presupuestarios en el servicio escolar que produjeron la falta de pago de salarios docentes, de mantenimiento de infraestructura, entre otras.

- La falta de consensos y recursos frente al reclamo de los docentes, devino en la suspensión del ciclo escolar en varias provincias, mientras se generaron distintas estrategias de representación y difusión de reclamos para visibilizar la situación

- La extensión de la obligatoriedad escolar hasta el nivel Polimodal, propuesto por la Ley Federal de Educación (en adelante LFE), incrementó la matrícula, pero muchos jóvenes aún quedaban por fuera del mismo.

- La fragmentación social y la desigualdad en el seno del sistema educativo, se tradujo en problemas de repitencia y deserción de la escuela.

- Los gobiernos provinciales debieron hacerse cargo de la gestión de escuelas que antes no dependían de ellas, de contener el incremento de la matrícula e incorporar los cambios propuestos por la LFE.

- La implementación de la LFE adoptó en cada provincia que la asumió, configuraciones distintas con lo cual, surgieron ofertas educativas de manera desordenadas y a ritmos diferentes. Asimismo, en tres provincias (entre las que se incluye Río Negro) nunca llegó a implementarse la estructura propuesta por la ley.

Es probable que pensar una nueva ley de educación no haya sido el eje inicial para el ordenamiento del sistema educativo, pues había muchas situaciones estructurales que revisar y reestructurar, además de los conflictos y reclamos que los docentes tenían con sus respectivas provincias. Sin embargo, resignificar el papel de la educación, la definición de políticas con el fin de garantizar mejoras, revalorizando el rol de los docentes y sus condiciones de trabajo de manera prioritaria, fueron el puntapié inicial para la reconstrucción del sistema educativo y la recomposición de la confiabilidad hacia la clase política.

La Ley de Educación Nacional (LEN)

La Ley de Educación Nacional (LEN) representó un debate necesario para sentar nuevas bases en el Sistema Educativo Nacional, bases que permitieran atender las grandes diferencias y la fragmentación del sistema, originadas por la Ley Federal de Educación (LFE N° 24.195), sancionada en 1993, cuyos lineamientos estaban sustentados en las políticas neoliberales perpetradas con mayor énfasis en la década de 1990. Básicamente, la LFE fue una extensión de la aplicación de lógicas más relacionadas a la producción y las leyes de mercado, donde la intervención del Estado era mínima, delegando en las provincias la disposición de los recursos para afrontar el sostenimiento del sistema educativo en su jurisdicción. Esta condición es la que promueve la fragmentación del sistema, produciendo que la oferta educativa y los contenidos impartidos sean muy dispares y con distintos criterios entre jurisdicciones. Ésta fue una de las primeras cuestiones que el gobierno de Kirchner reconocía como punto crítico a trabajar, por considerar que la igualdad educativa era una responsabilidad institucional que se debe garantizar desde el Estado.

El camino transitado desde que se hizo formal la posibilidad de cambiar la Ley Federal de Educación hasta la sanción de la nueva Ley de Educación Nacional, fue un proceso que promovió la participación activa y plural. A través de la consulta, la reflexión y el debate de amplios sectores sociales que no sólo tenían relación con el ámbito educativo, se fue diseñando una ley que contemplara mejoras en el sistema educativo para aspirar a cambios y mejores condiciones, independientemente del gobierno de turno. Por supuesto que los principales actores involucrados fueron los docentes de los distintos niveles del sistema educativo y sus sindicatos, pero a ellos se sumaron investigadores, asociaciones civiles, asociaciones culturales y entidades religiosas, representantes de sectores industriales, de ámbitos públicos y privados. En el siguiente cuadro, puede reconocerse cada una de las instancias y modalidades en las que se llevaron adelante las fases de consulta para la construcción de la nueva ley educativa (Véase Figura 1).

Fases del proceso de consulta	Actividades realizadas	Cronograma	Documento base para la discusión
Fase inicial. Lanzamiento del debate	Firma del Decreto Presidencial N° 635/2006 e inicio del debate preparatorio de la Ley de Educación Nacional	22 de mayo	
Primera fase	Reuniones y consultas a instituciones y especialistas	mayo a septiembre	<i>Documento para el debate: "Ley de Educación Nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa". Diez ejes de debate y líneas de acción</i>
	Encuesta de opinión pública a la ciudadanía	junio y julio	
	Jornadas de debate y reflexión en las instituciones educativas en todo el territorio nacional	5 y 6 de julio	
	1° Jornada internacional	8 de agosto	
	Foros virtuales de discusión	mayo a septiembre	
	Sistematización de los aportes	julio a septiembre	
Redacción del Anteproyecto de Ley		septiembre	
Segunda fase	2° Jornada internacional	14 de septiembre	<i>Documento para el debate: "Ley de Educación Nacional. Anteproyecto de Ley Hacia una Educación de calidad para una sociedad más justa"</i>
	Reuniones y consultas a instituciones y especialistas	septiembre a noviembre	
	Jornadas de debate y reflexión en las instituciones educativas en todo el territorio nacional	octubre	
	Sistematización de los aportes	septiembre a octubre	
Redacción final y elevación del Proyecto de Ley al Congreso de la Nación		noviembre	
Fase final. Promulgación de la Ley de Educación Nacional	Debate del Proyecto de Ley en el Senado de la Nación	6 de diciembre	
	Debate del Proyecto de Ley en la Cámara de Diputados	14 de diciembre	
	Promulgación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206	27 de diciembre	
	Publicación de la Ley N° 26.206 en el Boletín Oficial N° 31.062	28 de diciembre	

Figura 1. Fases de consulta para la construcción de la nueva ley educativa.
Fuente: Filmus D. y Kaplan, C. (2012)

Finalmente, la Ley de Educación Nacional argentina, N° 26.206, fue sancionada el 14 de diciembre del 2006. Esta ley “regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella” (LEN, Art. 1, 2006).

Esta decisión política, avalada sobre todo por el sector docente y acompañada por muchas otras organizaciones sociales y políticas, significó un cambio de

paradigma educativo pues, en concordancia con el proyecto político y de modelo de país presentado por el gobierno nacional, la educación se resignificó como un derecho social garantizado por el Estado que retomó su rol centralizador e indelegable de su función.

A nivel estructural, y a grandes rasgos, los cambios dispuestos por la LEN se reconocieron en el retorno a la organización escolar previa a la LFE, esto es educación inicial, primaria y secundaria. Se establece la obligatoriedad de los estudios desde el nivel inicial (cuatro años) hasta la finalización del nivel secundario. En relación a esto último, se ratifica que el nivel secundario es un nivel de concurrencia obligatorio, debiendo el Estado, arbitrar los medios para que los estudiantes asistan a la escuela en condiciones que se promueva su acceso, permanencia y egreso (cuestión que no fue lograda durante la vigencia de la ley de educación anterior), así como el desarrollo y la implementación de programas para garantizar cada uno de estos momentos.

En otro ámbito, y en lo que concierne a la formación de maestros, se prevé la formación docente inicial en cuatro años, estableciendo la gratuidad de la formación en servicio para los docentes pertenecientes a establecimientos públicos. Asimismo, se ubica “a los docentes como sujeto de derecho, asegurando condiciones dignas de formación y trabajo “ (Filmus y Kaplan, 2012, p. 47)

Por otro lado, en la misma Ley, se sostiene la importancia en la igualdad de oportunidades y la revalorización de las modalidades como la educación rural, la enseñanza intercultural bilingüe, la formación artística y la educación especial considerada una herramienta para la inclusión.

En palabras de Filmus, ministro de Educación, Ciencia y Tecnología durante la presidencia de Néstor Kirchner:

el proceso de sanción de la LEN se inscribió en un proceso más amplio de centralidad del Estado en materia de políticas públicas, ampliando el espacio público, democratizando la frontera de participación, privilegiando los intereses generales, representando a los sectores marginados y definiendo

a largo plazo, acuerdos estratégicos de cara a un proyecto nacional basado en la justicia social (Filmus y Kaplan, 2012, p.72).

El periodo aquí presentado y los procesos por los que ha transcurrido el Sistema Educativo Nacional Argentino hasta nuestros días, ha estado signado y permeado por cada uno de los contextos sociohistóricos que le ha tocado atravesar. Desde la dictadura de 1976 hasta el retorno a la democracia en 1983, las políticas de reorganización del Estado-Nación, la implementación de políticas neoliberales, el estallido social de 2001 y las políticas de un Estado benefactor que a partir del 2003 intentó reactivar un país golpeado, a través de políticas públicas orientadas al bienestar de la población, sobre todo aquella más relegadas, tiene como corolario, el diseño de una Ley de Educación Nacional.

Ya desde el discurso inaugural, el presidente Néstor Kirchner mencionó la importancia de la educación para la promoción de la igualdad de oportunidades en el acceso y la adquisición de conocimientos que permitan mejores oportunidades de trabajo y una movilidad social ascendente.

La implementación de políticas educativas continuó en los dos periodos de gobierno al mando de la presidenta Cristina Fernández de Kirchner, donde se consolidaron programas de apoyo a estudiantes y a docentes en su formación y capacitación profesional, así como el financiamiento nacional de la educación provincial por medio de la Ley de Financiamiento Educativo que permitió aunar criterios y gestionar de manera efectiva, el funcionamiento de la enseñanza pública en todos sus niveles y modalidades.

E período kirchnerista cristalizó el pasaje de un Estado nacional ausente en materia educativa, en el que las políticas públicas medulares del sector eran delegadas a las provincias sin promover condiciones para su ejecución y cumplimiento, a un modelo de gestión donde el Estado actuó como garante de las demandas de los actores involucrados: docentes, alumnos y gobiernos provinciales (Perczyk, 2021, p. 17)

La educación volvía a ocupar un lugar central en el marco de la construcción de un modelo de país y el Estado nacional recuperaba su rol de garante de derechos para la igualdad educativa que posibilite una mayor justicia social.

En el siguiente apartado, desarrollo algunas características del sistema educativo provincial que reflejan cómo se han construido los marcos normativos para cada nivel del sistema, a partir de resignificar, luego de la dictadura militar, el rol de la educación en estrecha relación con el contexto en el que esta inmersa. Por otro lado, atiendo especialmente cómo se ha configurado el sistema para la formación docente en la provincia, cuyas condiciones influyen directamente en el funcionamiento y la características propias del IFDC Bariloche.

A nivel provincial

La provincia de Río Negro, ubicada al norte de la Patagonia argentina, fue reconocida como tal a partir de la Ley Nacional N° 14.408 del 15 de junio de 1955. Es una de las cuatro provincias más jóvenes del territorio nacional. Su capital se llama Viedma y San Carlos de Bariloche, es su ciudad más poblada.

La organización del sistema educativo en la provincia ha considerado de manera particular, el contexto social, cultural y económico de la época. Luego de su reconocimiento como tal y en plena organización como parte del estado argentino, también se vió afectada por las políticas impuestas por los gobiernos dictatoriales entre los años 1955 y 1983. De todos modos, la Primera Constitución Provincial fue sancionada en 1957 y en 1961 la primera Ley Orgánica de Educación N° 227.

Con la restauración de la democracia en Argentina a partir de 1983, y como consecuencia de los hechos ocurridos durante la última dictadura militar, en la provincia de Río Negro se inicia un proceso de reforma educativa pues se entiende que la educación representa una herramienta fundamental para promover espacios de democratización y de cambio social.

En este sentido, a mediados de 1980 comienzan estos cambios en el Nivel Medio para luego, ampliarse la reforma a los demás niveles del sistema educativo rionegrino:

Partimos de la convicción profunda de que la educación puede y debe contribuir decisivamente a construir las bases de la convivencia democrática, entre ellas una preparación adecuada de los ciudadanos para participar activamente en una sociedad abierta al cambio y a la innovación, pluralista, con un desarrollado sentido de la solidaridad, el respeto mutuo y la justicia social (Consejo Provincial de Educación, 1986, p.5).

Según Blanco y Jara (2005), este marco surge a partir de un diagnóstico profundo del funcionamiento del sistema educativo tradicional, enfatizando el análisis en tres dimensiones:

1. Relación docente - alumno.
2. Dinámica interna del sistema educativo.
3. Relación sistema educativo - sociedad.

Considerando estas dimensiones, se reconoce la multiplicidad de relaciones que se constituyen en las comunidades educativas y la relación con la sociedad en general. A partir de las mismas, los autores sostienen que

... la perspectiva de la reforma pretende romper con las prácticas tradicionales en cuanto a la concepción de enseñanza-aprendizaje en el marco de una perspectiva constructivista. Ello presupone un reordenamiento en la dinámica interna del sistema, a partir de generar espacios de participación, de intercambio y producción que contribuyan a la democratización de las relaciones sociales para un mejor proceso de enseñanza y aprendizaje.

La apertura de la escuela conlleva una acción recíproca con la comunidad en la que está inserta. En este sentido la participación concreta contribuye al aprendizaje de la participación en la vida democrática y al compromiso social. (Blanco y Jara, 2005, p. 2).

De esta manera, quienes participaron de la reforma educativa en la provincia, reconocieron la necesidad de reestructurar y concebir una educación más

contextualizada y democrática, a partir de la revisión de los contenidos y las relaciones que se establecen entre los actores del sistema y el lugar donde están inmersos. Esta oportunidad permitió definir el marco normativo para los distintos niveles del sistema educativo rionegrino, a partir del reconocimiento de la realidad socioeconómica que lo atraviesa y el impacto de la educación en dicho contexto, mediante la participación y el compromiso social.

Este contexto de reforma educativa a nivel provincial, también tuvo su alcance en el nivel superior con características particulares, dado el tipo de institución y los propósitos que persigue.

En el apartado siguiente, realizo una descripción y breve recorrido por el surgimiento de los institutos de formación docente en la provincia y los marcos normativos más relevantes, que han permitido que la organización y gestión de cada instituto, generen espacios y construcciones con base a las necesidades de cada comunidad educativa.

La formación docente inicial en la Provincia de Río Negro

Si bien los marcos normativos para la formación docente se instauran con la creación de los Institutos de Formación y Perfeccionamiento Docente de Río Colorado, Villa Regina, Bariloche y Viedma, según la Resolución Provincial N° 3108 de 1975, cabe mencionar que preexistieron otras modalidades de formación docente cuando formaba parte del territorio nacional, es decir, antes de que sea decretada como provincia.

Según Fernández, en 1917 a partir del reclamo y la organización vecinal, se fundó la Escuela Normal Popular de Viedma, que se convirtió en la primera de la Patagonia. “Comenzó siendo una escuela privada, gestionada por la élite ilustrada de la comarca Viedma - Patagones y la comunidad salesiana” (Fernández, 2021, p. 42). Si bien duró un año porque la congregación salesiana no legitimaba su carácter “mixto”, en 1918 los salesianos se separaron creando su propia Escuela Normal y la Escuela Normal de Viedma cambió su nombre a “Escuela Normal Mixta de

Viedma”. La categoría de esta escuela de formación de maestros fue cambiando según el contexto sociohistórico del país, la condición del entonces territorio nacional y la apreciación que los funcionarios de turno realizaban de ella en las visitas por parte del personal del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

Esta autora relata los sucesos que llevaron al cierre de la Escuela Normal Nacional Mixta de Viedma en el año 1969, mencionando cómo la pugna entre los ideales progresistas de la juventud y las ideas más conservadoras de los grupos que gestionaban la escuela, jugaron un papel clave para que la misma desapareciera.

Otras experiencias para promover la formación docente se conformaron después, pero la situación sociopolítica bajo los gobiernos de facto, no avalaron los intentos para la formación de maestros y maestras en esta parte del territorio nacional. Hubo que esperar hasta el año 1975 para que se oficializaran los primeros Institutos de Formación y Perfeccionamiento Docente.

Podría decirse que hasta que se reconocieron y comenzaron a funcionar como tal, los institutos docentes en la provincia, la formación para maestros se mantuvo reservada a las personas que contaban con los medios suficientes para solventar los gastos de una institución privada o para trasladarse a lugares donde estas instituciones educativas estuvieran avaladas por el gobierno nacional de turno.

Actualmente, funcionan 10 Institutos de Formación Docente Continua (IFDC) en la provincia de Río Negro, dependientes del Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la provincia. En cada uno de ellos, se ofrecen distintas propuestas formativas destinadas a cubrir cargos docentes en el Nivel Inicial, Primario y Secundario.

Con el precedente de la reforma en el Nivel Medio mencionada anteriormente, entre los años 1987-1988 se formuló el Diseño Curricular para el Nivel Superior y la sanción de la Ley Provincial N° 2288/1988 que “tiene por objeto establecer el marco normativo por el que habrán de regirse los Institutos Superiores de Formación y

Perfeccionamiento Docente en Jurisdicción de la Provincia de Río Negro” (Ley 2288, 1988, Art. 1º).

Esta Ley, considerada de avanzada por la época en la que se sancionó y el contenido de la resolución, contempla como puntos relevantes en su Anexo I, la forma de gobierno de cada IFDC a cargo de un Consejo Directivo, la organización académica de sus docentes y la organización administrativa de la institución.

La conducción de cada Instituto de Formación Docente estará a cargo de un Cogobierno compuesto por:

- el Equipo Directivo: director/a, tres profesores/as correspondientes a cada una de las coordinaciones (formación inicial, formación permanente e investigación y extensión) más un profesor/a auxiliar.
- el Consejo Directivo: cuatro profesores titulares representantes del claustro de profesores, dos egresados y dos estudiantes elegidos por voto directo de sus claustros y presidido por el/la directora/a del Instituto (Ley 2288, 1988, Art.2).

Esta forma de cogobierno, permite que la toma de decisiones no se centralice en unas pocas personas, sino que las visiones compartidas permitan la elaboración de sugerencias o decisiones consensuadas y avaladas por la mayoría de los integrantes de la conducción directiva.

En su Anexo II, reglamenta los concursos para la designación de profesores interinos y suplentes, desde la convocatoria pasando por las instancias de inscripción, la conformación del jurado, la entrevista, evaluación, el dictamen final y la designación. Asimismo, se exponen las condiciones para los concursos de titularización, la composición de las mesas evaluadoras, los dictámenes y el orden de mérito de los participantes.

Otro punto relevante se relaciona a las funciones de los IFDC. A partir de esta Ley, los docentes de la institución, tal como lo explica Brinnitzer:

además de desarrollar la función de formación inicial (dictado de clases de los distintos Profesorados), comenzaron también a desarrollar propuestas de Formación Permanente (destinada a proyectos para la actualización de los docentes además de otros cargos del sistema educativo, y el asesoramiento a escuelas), y se formaron para desarrollar proyectos de investigación educativa y propuestas de extensión a la comunidad a través de proyectos y acciones (Brinnitzer, 2021, p.5).

Es decir, que las funciones de los profesores no sólo se remiten al dictado de clases para la formación de maestros, sino que también tienen permitido ampliar sus funciones docentes hacia la comunidad educativa en general, a través de proyectos realizados según las necesidades detectadas.

Esta Ley 2288/88, que representó un marco regulatorio de vanguardia en su momento, fue actualizada después de veintiocho años, mediante la Resolución 2425/16 denominada Reglamento Orgánico Marco (ROM) y sus anexos, en consonancia con la necesaria actualización de los marcos normativos para el Nivel Superior, determinada a partir de la sanción de la LEN N° 26.206/2006, en sus Artículos 36 y 37.

Resolución 2425/16 - Reglamento Orgánico Marco (ROM)

Esta resolución además de rescatar los puntos más sobresalientes de la Ley 2288, de ampliar y detallar cada uno de los aspectos establecidos en la Ley anterior, se encomienda a cada IFDC la elaboración democrática de su Reglamento Orgánico Institucional (ROI) atendiendo a las previsiones y principios establecidos en este ROM. De esta manera se alienta a la construcción colectiva de un marco que atienda las singularidades de cada institución según su contexto y la realidad en la que está inmerso. En palabras del ROM:

El proceso de construcción del ROI implica la difusión y aplicación de la normativa nacional y provincial para llegar a una normativa institucional contextualizada. El ROI debe contar para su validez con la debida aprobación del Consejo Directivo y su posterior elevación a la Dirección de Planeamiento de Educación Superior y Formación. La elaboración del mismo debe tener en cuenta:

- a) Las dimensiones normativas, administrativas, académico-pedagógicas, laborales

y políticas que constituyen a las Instituciones de formación docente, y las relaciones entre tales dimensiones; b) El encuadre en las disposiciones del presente Reglamento. (ROM, 2016, Art.7)

Por otro lado, en el capítulo tercero, se menciona la importancia de las relaciones con otras instituciones del sistema educativo y/o la comunidad, y la capacidad de celebrar acuerdos y/o convenios con la previa intervención y aprobación de la Dirección de Planeamiento de Educación Superior y Formación, que permitan el desarrollo, el beneficio o la ampliación de algún/os aspectos de los atendidos por los distintos departamentos del IFDC. (ROM, 2016, Art. 61 y 64)

Esta actualización relacionada a la organización de los IFDC, las funciones de sus docentes y las relaciones con otras instituciones del sistema educativo y de la comunidad, impactan de manera positiva en las formas de trabajo que pueden realizar los docentes al interior de cada instituto. La posibilidad de compartir espacios de formación, de diseños de proyectos e investigación, promueven oportunidades de socializar experiencias y estrategias para la construcción de nuevos conocimientos y maneras de enseñarlos.

A nivel local

Breve caracterización del IFDC Bariloche

El Instituto de Formación Docente Continua de San Carlos de Bariloche es una institución pública, dependiente de la actual Dirección de Planeamiento, Educación Superior y Formación del Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro, Argentina. Es uno de los 10 Institutos de Formación Docente de la provincia y fue creado en diciembre de 1975 como producto de la inquietud de familias preocupadas porque sus hijos puedan estudiar en la ciudad sin tener que trasladarse a otra localidad.

Inició sus actividades con la carrera de Profesorado de Nivel Primario en 1976 cuando la formación docente había pasado a ser parte del Nivel Terciario a nivel nacional (hasta el año 1968, se egresaba con el cargo de maestro de las Escuelas

Nacionales, de nivel secundario). “La Formación docente había pasado al Nivel Terciario en la Nación en el año 1968 y hasta el año 1976 Río Negro no había vuelto a formar a sus docentes” (Brandwaiman, et.al., 2010, p.4).

Durante sus primeros años, el Instituto era todavía pequeño y no tenía un espacio donde funcionar de manera particular, por lo tanto, sus actividades se realizaban en las instalaciones del Colegio Nacional Dr. Ángel Gallardo, donde funciona, hasta la actualidad, una institución educativa de nivel secundario.

En el año 1987, luego de varias luchas y reclamos colectivos, se consiguió hacer la mudanza a un edificio de uso exclusivo, en la calle Albarracín N° 245 de la ciudad de Bariloche.

En el año 1989 comenzó a dictarse la carrera de Profesorado de Nivel Inicial y en el año 2006, comenzaron las clases del Profesorado en Educación Especial con orientación en Discapacidad Mental, actualmente denominada discapacidad intelectual. Asimismo, inició el funcionamiento del anexo del Profesorado de Educación General Básica¹ 1 y 2, en la localidad de Ingeniero Jacobacci, ubicada a 203 km en la Línea Sur.

Finalmente, en el año 2007, se concluyó la construcción de la primera etapa del edificio propio destinado, por disposición del Ministerio de Educación de la provincia, para uso exclusivo y definitivo de la institución, en la calle John O'Connor N° 1757. Al momento de la realización del trabajo de campo para esta investigación, se está construyendo la última etapa de ampliación de la obra que completará la cantidad necesaria de aulas, baños y un salón de usos múltiples, además de la construcción de una rampa para facilitar el acceso al edificio.

Durante el año 2010, organizado por el Instituto Nacional de Educación Técnica (INET), comenzó a dictarse el Profesorado de Educación Secundaria dirigido a profesionales que trabajan en escuelas técnicas y que no cuentan con el tramo pedagógico correspondiente.

¹ Denominación de título de Profesor de Nivel Primario según la LFE N° 24.195

Además de la función de formación inicial de maestros, se trabaja con los docentes y equipos directivos de la ciudad de Bariloche y de localidades cercanas con propuestas de capacitación abordando distintas problemáticas relacionadas con la práctica docente y pedagógica. Estas actividades se realizan en consonancia a las funciones que los docentes de los IFDC pueden realizar y se encuentran contenidas en la Resolución 2425/16.

Al Instituto concurren alrededor de 2500 estudiantes de distintas localidades de la provincia y de la región, que participan en acciones de formación, proyectos de extensión y en trabajos de observación y prácticas en distintas instituciones educativas.

Asimismo, el Instituto tiene una fuerte presencia y compromiso social y comunitario, sobre todo en acciones relacionadas con el cuidado de las infancias y promoción de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, contra la violencia de género y la defensa de la escuela pública y los derechos laborales de sus trabajadores.

Como en todas las instituciones educativas de Argentina y el mundo, la contingencia por Covid-19 también causó estragos en la institución observándose el abandono de estudiantes que por motivos sociales, económicos y falta de dispositivos tecnológicos y de conectividad, no pudieron continuar con la formación inicial. Desde la institución se idearon dispositivos para mantener la comunicación entre estudiantes, docentes y Equipo Directivo, sobre todo con los estudiantes que se encontraban en situación de vulnerabilidad, incluso antes de la pandemia.

Pronto se reconoció la condición de algunos estudiantes que carecían de recursos para algo tan elemental como la alimentación por lo que, un grupo de docentes, se sumó a la acción de proveer de módulos alimentarios a estos estudiantes, con recursos provistos a través de la colaboración voluntaria de los docentes del Instituto, quienes también arbitraron los medios para acercar la ayuda a los estudiantes.

Cada una de las acciones realizadas por los miembros del equipo de docentes que integran la institución, demuestra la importancia y el compromiso que asumen frente a la tarea de educar, que en muchas ocasiones trascienden las paredes del instituto y que implican tiempo, dinero y movilidad hacia otros espacios, el intercambio con profesionales o colegas de otras instituciones, de referentes en ámbitos distintos que el educativo, para poder colaborar, ayudar, asistir o acompañar a los estudiantes que requieren algún apoyo particular.

En este sentido, los marcos normativos, tanto a nivel nacional como provincial, han promovido que la función docente no sólo se remita a enseñar sino también, a generar procesos de acercamiento, de encuentro y de interés por la presencia del otro, dentro y fuera de la institución.

El trabajo y la organización institucional en el IFDC Bariloche

Tal como mencioné en la caracterización del IFDC Bariloche, la oferta académica, fue creciendo paulatinamente, y la misma ha tenido que ver con la necesidad de atender la demanda de formación profesional de la comunidad barilocheense.

- ✔ Actualmente el IFDC Bariloche ofrece cuatro propuestas de formación docente: Profesorado de Educación Primaria.
- ✔ Profesorado de Nivel Inicial.
- ✔ Profesorado de Educación Especial con orientación en discapacidad intelectual.
- ✔ Educación Secundaria Técnico Profesional en concurrencia con título de base.
- ✔ Profesorado de Educación Secundaria en Filosofía, incorporado recientemente.

Todos los profesorados tienen una duración de cuatro años, mientras que el trayecto pedagógico de Técnico Profesional, es una carrera a término cuya duración es de cinco cuatrimestres.

Cabe mencionar que, como producto del arduo y comprometido trabajo de un destacado equipo de docentes de la institución, en colaboración con referentes de otras instituciones académicas y sectores populares, se aprobó mediante la Resolución 2047/2020, el Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Secundaria en Filosofía, cuya propuesta se suma a la oferta académica del IFDC Bariloche, que ha iniciado con el dictado de clases en mayo de este año, 2022.

Cada uno de los planes de estudio para la formación docente inicial, se encuentran organizados en tres campos según los Lineamientos curriculares Nacionales elaborados por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD):

✔ Campo de la formación general: compuesto por los espacios curriculares que corresponden al conocimiento y estudio de contenidos generales y comunes a todos los profesorados (Pedagogía, Psicología, Didáctica General, etc)

✔ Campo de la formación específica: referido a los espacios de formación de cada disciplina específica y su forma de enseñar sus contenidos (Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, etc.)

✔ Campo de la Práctica docente: orientado a desarrollar prácticas concretas en las instituciones educativas, desplegando los conocimientos adquiridos en los distintos espacios curriculares para luego poder revisar sus intervenciones a través de la reflexión y el reconocimiento de los elementos que se ponen en juego en el acto de enseñar.

El equipo docente y no docente

El plantel profesional del IFDC Bariloche está compuesto por alrededor de 130 profesores distribuidos en cada una de las propuestas de formación docente

inicial, más las 20 personas con cargo no docente que conforman los equipos de secretaría, biblioteca, referentes TIC y el personal de servicio y apoyo a las escuelas.

En la actualidad, todo el personal docente así como los integrantes de los equipos de Biblioteca y referentes TIC, son personal graduado, es decir, con formación superior o universitaria para el desempeño de su tarea específica. Además, un alto porcentaje de los profesores a cargo de algún espacio curricular, es titular de su cargo, con lo cual, la estabilidad del personal en la institución es una característica de gran importancia por el nivel de pertenencia, de conocimiento y de las acciones que se puedan realizar en relación con la enseñanza y la formación de los estudiantes.

En la actualidad, cada carrera de los profesorados, tiene una profesora coordinadora de carrera. Cada una de ellas, ha sido elegida entre sus pares, y oficia como representante y referente entre los profesores y el Equipo Directivo. Cada profesorado, así como las distintas áreas que lo componen, tienen reuniones periódicas para la difusión de información, acordar o debatir acciones referidas a la organización administrativa y formativa, específicas de cada carrera.

Asimismo, a nivel institucional se realizan reuniones específicas para momentos puntuales del ciclo lectivo (inicio de actividades a principio de año, inicio de la segunda mitad del año y de cierre de año) denominadas plenarios, donde participa todo el personal docente y no docente de la institución. La finalidad de estas reuniones es el encuentro, la socialización de trabajos, de material, de acciones y novedades realizados por los distintos actores y espacios de la institución; dialogar, acordar, revisar y evaluar los criterios de trabajo para el ciclo lectivo. Estas instancias, además, favorecen el intercambio entre colegas de distintos profesorados y espacios curriculares, conocer a los nuevos profesionales que se han incorporado a la institución, qué novedades se proyectan en relación con cada una de las funciones del IFDC, propuestas de

formación académica para los profesores, difusión de convocatorias y de bases para presentar propuestas de formación y extensión para los estudiantes y maestros en ejercicio, etc.

El acceso a la Educación en el Nivel Superior

En Argentina, la obligatoriedad del Nivel Superior no está establecida. Sin embargo, la Ley de Educación Superior N° 24.521, en su Art. 2 dispone:

El Estado, al que le cabe responsabilidad indelegable en la presentación del servicio de educación superior de carácter público, reconoce y garantiza el derecho a cumplir con ese nivel de la enseñanza a todos aquellos que requieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requeridas (LES, 1995, Art. 2).

Por su parte la Ley de Educación Nacional en su Art. 11, prevé que las políticas educativas nacionales puedan brindar a las personas con discapacidad "una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos" (LEN, 2006, Art. 11)

Sin embargo, aunque existan leyes o políticas públicas que atraviesan todo el sistema de educación superior en favor de la accesibilidad para las personas con discapacidad, lo cierto es que como mencionan Arellano, et.al, "su efectiva materialización se encuentra sujeta a la ejecución de políticas institucionales" (Arellano, et. al., 2021, p. 108). Es decir, depende de las iniciativas, los recursos, los conocimientos y las disposiciones que cada institución promueva para implementar estrategias de acción que permitan alojar la presencia de estudiantes con discapacidad.

La accesibilidad en el IFDC Bariloche

A partir del ingreso de Guillermo, el primer estudiante percibido con discapacidad visual, la organización y disposición de elementos habituales de una institución educativa (cartelería, mobiliario, cestos de basura, etc.), así como elementos administrativos (formularios de inscripción a la carrera, a mesas de

examen, certificados de alumno regular, etc), fueron puestos bajo criterios de accesibilidad para que no condicionen o limiten el transitar del estudiante por el edificio escolar.

En el caso particular del IFDC Bariloche, las condiciones de accesibilidad han sido uno de los primeros aspectos en ser reconocido como una limitante, al ingreso del primer estudiante con discapacidad visual severa. Tanto a nivel edilicio para una construcción relativamente nueva, como a nivel estructural, las condiciones eran insuficientes para poder atender las demandas de una persona con ceguera. El acceso al edificio, por escaleras y en un desnivel pronunciado con respecto a la calle, de entrada representaba que el ingreso sea, cuanto menos, riesgoso.

En principio, hubo que acomodar el mobiliario y la cartelería que se encontraba en los pasillos y accesos a los diferentes espacios: secretaría, biblioteca, aulas, baños, de manera de facilitar el tránsito dentro del Instituto.

La señalización de espacios de forma podotáctil y con cartelería en braille, fueron otras de las acciones que se promovieron para que el reconocimiento de los distintos lugares dentro del edificio.

El material bibliográfico no contaba con la adaptación requerida para ser utilizado mediante los lectores de pantalla o en formato audible, con lo cual, las posibilidades de acceso a la información al material de estudio eran escasas.

Por otro lado, los recursos provistos en el campus virtual de la institución, también representaban, en su organización y configuración, una barrera para el acceso y la navegación por los distintos espacios dentro del mismo. Esta situación abarcaba también el servicio de inscripción a exámenes y la posibilidad de descargar el certificado de alumno regular para eventuales trámites por fuera del Instituto (becas, subsidios, boleto estudiantil², etc).

² Se refiere al pasaje con valor diferenciado que tienen los estudiantes para viajar en el transporte público de pasajeros.

Cada uno de los aspectos mencionados en relación con la accesibilidad, se fueron advirtiendo con el transcurso del tiempo y la experiencia de Guillermo en cada uno de los ámbitos de la institución. Cada uno de los registros en relación con la falta de accesibilidad, requirió que fueran tomándose decisiones respecto de cómo proceder y quiénes serían los referentes, en cada caso. Fueron construcciones colectivas que permitieron abordar progresivamente, los requerimientos necesarios para cada uno de los estudiantes.

Puede apreciarse, en las acciones realizadas por los distintos actores del IFDC de Bariloche, sobre todo las acciones relacionadas a las docentes que han trabajado de manera más cercana y en primera instancia con Guillermo, que la construcción de estrategias para alojar y acompañar su condición de discapacidad como estudiante, trasciende lo meramente normativo. Si bien es cierto que las leyes y las normativas enmarcan, orientan y son un instrumento jurídico potente para reclamar que se cumplan cuando se las omite, su presencia por sí sola, no garantiza el cumplimiento efectivo de las mismas.

De todos modos, las profesoras que acompañaron la trayectoria de Guillermo en su primer año de profesorado, han incorporado un discurso en sintonía con los derechos de las personas con discapacidad y, por supuesto, con el derecho a la educación. Este discurso de apertura, de estar atentas, disponibles, se ve reflejado en sus discursos, en sus prácticas pedagógicas cotidianas, en la forma de concebir y en las formas en cómo han ido construyendo prácticas inclusivas que sean en beneficio de todos los estudiantes, no solo de Guillermo.

Sin duda, contar con la presencia de estudiantes con discapacidad visual en el IFDC, ha permitido pensar y desplegar diversas experiencias sociales y acciones colectivas que han propiciado políticas institucionales de inclusión. Sin esas presencias en plural, quizás muchas de las cuestiones mencionadas hasta aquí, aún no ocurrirían, porque hasta que no sucede ese encuentro con el otro distinto, no pensamos que hay otras maneras de comprender y aprehender el mundo.

Conclusiones del capítulo

Hasta aquí, el recorrido por este capítulo intentó transitar por los principales acontecimientos que caracterizaron el contexto nacional, provincial y local, en el cual se han ido desarrollando cada una de las instancias educativas orientadas a la inclusión.

Elegí partir desde el contexto social, político y económico bajo un modelo de políticas neoliberales que produjeron fuertes consecuencias para la población en Argentina hasta producirse el estallido social del 2001 que instó a un profundo cambio para reestructurar una nueva sociedad; hasta la sanción de LEN N° 26.206 como herramienta de transformación para alcanzar criterios de igualdad y justicia.

La intención de cada apartado de este capítulo, guarda relación con cómo se han originado y conformado políticas y acciones, que manifiestan una sensibilidad muy marcada frente a situaciones sociales, políticas, culturales y económicas que han afectado de modo muy significativo, cada una de las instancias organizativas del sistema educativo argentino.

Cada una de ellas, originadas desde circunstancias muy particulares y desde una impronta muy cercana a la comunidad de la que forma parte, promulgan sus intenciones de continuar ampliando la acción educativa más allá de los espacios institucionales, con un fuerte compromiso social y un fuerte sentido de pertenencia.

En el siguiente capítulo, dedicado al análisis de las particularidades encontradas con respecto al objeto de estudio, me abocaré a encontrar, deducir, inferir, cuáles son los elementos, los aspectos, las situaciones, las acciones que permiten responder mis preguntas iniciales, a partir de la información recogida en el trabajo de campo.

CAPÍTULO 3: Concepciones y trayectorias en la discapacidad y la inclusión.

En este capítulo elaboro una interpretación sobre las concepciones y trayectorias en la discapacidad y la inclusión que se despliegan en la práctica de estudiantes y profesoras del IFDC Bariloche. Apoyada por los testimonios aportados por los entrevistados, presentaré las situaciones que se fueron configurando en el IFDC Bariloche, tanto en la organización como en las decisiones a nivel institucional, que permitieron el ingreso y la permanencia de los estudiantes con discapacidad visual que se inscribieron al profesorado de Educación Especial con orientación en Discapacidad Intelectual.

Cada uno de los apartados responden a dos grandes categorías: *La organización de acciones a nivel institucional* y *La inclusión en la enseñanza*, y las situaciones que en cada una de ellas se despliegan, sirven para dimensionar desde qué concepciones teóricas he realizado la interpretación de la información obtenida.

En suma, este capítulo tiene la intención de mostrar cómo se fueron gestando acciones a nivel institucional y de la enseñanza, para la atención a los requerimientos particulares de los estudiantes con discapacidad visual que se incorporaron al Instituto de Formación Docente a partir del año 2018.

LA ORGANIZACIÓN DE ACCIONES A NIVEL INSTITUCIONAL

Las instituciones son construcciones sociales enmarcadas en un tiempo histórico, que desarrollan características particulares y sostienen una dinámica que les es propia y singular. Podríamos decir que las instituciones educativas han sido construidas a partir de un contrato fundacional que, entre otras cosas, les asignó la responsabilidad de instruir a la población y formar ciudadanos y, progresivamente, ha considerado la inclusión de la mayor cantidad posible de personas en la escolarización mediante las leyes de obligatoriedad y gratuidad de la educación básica propuestas por el Estado y que, aún sin consolidarse, se han ampliado con

el ingreso al nivel superior, o al menos permitiendo que diversas capas de la población, lleguen a cursar estudios superiores.

Por otro lado, el curriculum también constituye una forma de igualar a los sujetos que se incorporan a una institución educativa (Muntaner, 2000; Sacristán, 2010), desde una lógica cívica referida al interés general y la igualdad de oportunidades (Frigerio, 1994). Es por ello que resulta pertinente abordar los aspectos más relevantes que conforman el diseño curricular del profesorado en el que se forman los estudiantes y profesoras entrevistados para esta tesis, y que permiten reconocer aspectos relacionados con la inclusión a la que está destinada la formación inicial de futuros maestros en Educación Especial, habilitados para la atención de personas con discapacidad intelectual.

La formación en Educación Especial con orientación en Discapacidad Intelectual en el IFDC a nivel curricular

En el caso particular de la provincia de Río Negro, la educación se caracteriza por la manera de entender la relación educación / contexto socioeconómico como una nueva forma de recuperar su función política y el planteo del curriculum desde una concepción práctica y reflexiva donde se incentiva a la función del docente desde una actitud crítica y productora (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro, 2015). Esta concepción no solo se reconoce desde el discurso político, sino que también se evidencia en la normativa que atraviesa a las instituciones del sistema educativo provincial, mencionadas en el Capítulo 1.

El Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Especial con orientación en Discapacidad Intelectual, tiene una visión de la educación como derecho social y bien público, por lo tanto, propone dentro de su política educativa una formación profesional acorde a estos lineamientos. En consecuencia, “es responsabilidad del Profesorado promover articulaciones que habiliten acciones tendientes a formar docentes acordes a las exigencias contextuales e institucionales

en las que se inserten” (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro, 2015, p. 6).

De este modo, la finalidad de la formación docente en Educación Especial es “promover los principios de igualdad de posibilidades, de inclusión educativa y de participación democrática desde la formación docente inicial con la intencionalidad de contribuir en la construcción y reconstrucción de una sociedad más justa” (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro, 2015, p. 12). Esta formación docente enmarcada desde la filosofía de los Derechos Humanos que entiende a la discapacidad desde un modelo social, tiene como propósito preparar a los futuros maestros para dar respuesta a la diversidad de barreras al aprendizaje mediante modelos que promuevan trayectorias educativas integrales, contemplando de manera particular, el trabajo pedagógico con personas con discapacidad intelectual, articulando las acciones necesarias “para el desarrollo pleno de procesos de integración escolar favoreciendo la educación inclusiva” (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro, 2015, p. 13).

De la lectura de dicho documento, se reconoce que la propuesta educativa para este profesorado aspira a formar al futuro docente con las competencias necesarias para promover intervenciones pedagógicas y didácticas que garanticen el derecho a la educación de las personas con discapacidad intelectual, promover espacios que habiliten la reflexión, diseñar y desarrollar propuestas para acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes en cualquiera de los niveles educativos del sistema, integrar equipos interdisciplinarios y desarrollar una actitud reflexiva sobre su rol y del sentido de la enseñanza en la Educación Especial con conciencia política, social y ética de su tarea docente.

Para alcanzar un perfil del egresado con las competencias mencionadas anteriormente, se propone un plan de estudios que se desarrolla a lo largo de cuatro años de formación. La organización curricular consta de tres Campos de Conocimiento que, si bien refieren a contenidos puntuales, tienen una relación que los articula entre sí de manera que cada uno resulte relevante para el otro en el

abordaje del aprendizaje de forma integral y significativa. Estos campos corresponden a:

- la Formación General: orientado a la formación humanística, la interpretación y la comprensión de los contextos históricos, políticos, sociales y culturales de los procesos educativos, de la formación del juicio profesional, así como sentar las bases en torno a las problemáticas de la enseñanza propias del campo de la Formación Específica.
- la Formación Específica: abarca el estudio de la/s disciplina/s específicas y las características y necesidades de los estudiantes con los que se trabajará posteriormente. Además se presentan herramientas conceptuales y metodológicas para el tratamiento de los saberes de los distintos diseños curriculares del sistema.
- la Formación en la Práctica Profesional: es el espacio donde se desarrollan “las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas” (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro, 2015, p. 22). Se materializa el conocimiento adquirido en los campos anteriores, donde se ponen en juego los saberes construidos a lo largo de la formación a partir de la presencia de los estudiantes en distintos ámbitos educativos.

El siguiente cuadro representa el mapa curricular del profesorado de Educación Especial con orientación en Discapacidad Intelectual que se dicta en el Instituto de Formación Docente Continua de Bariloche. En él se detallan por cada año de cursada, las unidades curriculares correspondientes a cada campo de la formación, el tipo de duración de cada asignatura (cuatrimestral / anual) y las horas reloj semanales y totales que se dedica a cada una de ellas. En total, la formación comprende 37 unidades curriculares que corresponden a una carga horaria total de 2914 horas reloj.

PROFESORADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL CON ORIENTACIÓN EN DISCAPACIDAD INTELECTUAL - Estructura curricular por año y campos de formación en horas reloj					
Año	Formación General		Formación Específica		Formación Práctica Profesional
	1er Cuatrimestre	2do Cuatrimestre	1er Cuatrimestre	2do Cuatrimestre	Anual
Primer año	Alfabetización Académica (Taller 2 hs / 64)		Sujetos de la Educación Especial (Asig. 3 hs / 96 hs)		Práctica Docente I (92hs) Taller de Prácticas (64 hs anuales), Trabajo de Campo (20hs anuales) Taller Integrador-Interdisciplinar (8hs anuales).
	Didáctica General (Asig. 3 hs / 96 hs)		Problemáticas contemporáneas de la Educación Especial (Asig. 3 hs 96 hs)		
	Lenguajes Estético-Expresivos (Asig. 3 hs / 96)		Bases neuropsicobiológicas del aprendizaje (Asig. 4 hs / 64hs)		
	Pedagogía (Asig.4/64 hs)	Historia de la Educación Argentina (Asig. 4hs / 64 hs) Antropología Sociocultural (Asig. 3hs / 48 hs)			
Segundo Año	Psicología Educativa (Asig.5 hs /80 hs)	Filosofía (Asig. 4 hs / 64 hs)	Ciencias Sociales y su Didáctica (Asig. 3 hs / 96 hs)		Práctica Docente II (114hs) Taller de Prácticas (64hs.anuales) Trabajo de Campo (40hs anuales) Taller Integrador-Interdisciplinar (10hs anuales)
		Sociología de la Educación (Asig. 4 hs / 64 hs)	Lengua y Literatura y su Didáctica (Asig. 3 hs / 96 hs)		
			Matemática y su Didáctica (Asig.3 hs / 96hs)		
			Ciencias Naturales y su Didáctica (Asig. 3 hs / 96 hs)		
Tercer Año	Educación y TIC (Taller 3 hs / 48 hs)	Política Educativa y Legislación (Asig. 4 hs / 64 hs)	Problemática de la Evaluación Educativa en la EE (Asig.3 hs / 48 hs)	Discapacidad intelectual (Asig. 4 hs. 64 hs.)	Práctica Docente III (144hs) Taller de Prácticas 2hs (64hs anuales) Trabajo de Campo (63 hs anuales) Taller Integrador-Interdisciplinar (12hs anuales) Tutorías/Ateneos (5 hs anuales)
			Taller de Lenguajes Estético Expresivos (Taller 3 hs/ 96 hs)		
			Abordajes Pedagógicos Didácticos en sujetos con discapacidad intelectual (Asig. 4 hs / 128 hs)		
			Alfabetización Inicial (Seminario 4 hs / 64 hs) Comunicación y Trastornos del Lenguaje (Asig. 4 hs / 64 hs) Bases neuropsicobiológicas del aprendizaje en sujetos con discapacidad intelectual (Asig. 4 hs / 64 hs)	TIC en Educación Especial (Seminario 2 hs / 32 hs) Educación Psicomotriz (Asig. 4 hs / 64 hs) Atención Temprana (Seminario 2 hs / 32 hs)	
Cuarto Año	Taller de la Voz (Taller 2 hs / 32 hs)		Abordajes pedagógicos de la discapacidad múltiple (Seminario 2 hs / 32 hs)	ESI y su enseñanza (Seminario 2 hs / 32 hs)	Práctica Docente IV y Residencia Pedagógica (296hs) Taller de Prácticas (64hs anuales) Trabajo de Campo (200hs anuales) Taller Integrador-Interdisciplinar (12 hs) Ateneos/Tutorías (20 hs anuales)
			Problemáticas socioeducativas relativas a la modalidad de Educación Especial (Seminario 2 hs / 32 hs)	Perspectiva Social y vida adulta en sujetos con discapacidad intelectual (Seminario 2 hs / 32 hs)	

Fuente: Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Especial con orientación en Discapacidad Intelectual, 2015, p. 25.

Puedo afirmar que desde el currículum planteado por este profesorado, se considera la inclusión en tanto que el mismo currículum es pensado como un espacio de definiciones y de articulaciones que no siempre están predeterminadas, que plantea los contenidos a enseñar considerando la experiencia personal y social de las personas que aprenden. Asimismo, se plantea la posibilidad de construir un currículum crítico que permita interpretar la realidad y su transformación constante, asumiendo que las condiciones en las que se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje, así como las ideas de quienes intervienen, no son estáticas ni imparciales, y tampoco se espera que los estudiantes se acomoden a la autoridad establecida o se ajusten a los discursos oficiales (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro, 2015).

En lo que respecta a las condiciones de ingreso, se establece que a las instituciones de Educación Superior dependientes de la provincia, se ingresa de manera directa, atendiendo a la igualdad de oportunidades y la no discriminación. Por otro lado, en relación con los sujetos de la formación a los que está destinada la propuesta formativa del Profesorado de Educación Especial, menciona que la misma “debe posibilitar el reconocimiento de los jóvenes y adultos que acceden al nivel superior como sujetos portadores de saberes, experiencias, cultura, con trayectorias escolares e historias singulares” (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro, 2015, p. 13), lo que implica pensar a estos actores desde la heterogeneidad que caracteriza el encuentro y la construcción de conocimiento en los espacios educativos.

Puede decirse, entonces, que desde las condiciones de ingreso y la concepción de los sujetos de la formación, toda persona que desee realizar este profesorado tiene garantizado su ingreso por la no exclusión que se prevee como política educativa, promoviendo así el acceso al derecho a la educación en el Nivel Superior de la provincia de Río Negro, basado en un principio normativo de igualdad en los derechos fundamentales, donde se reconocen las diferencias como rasgos constitutivos de la identidad de las personas (Ferrajoli, 2002).

Lo institucional y la inclusión. Entre lo administrativo y lo micropolítico

Tal como menciona Frigerio, las instituciones educativas son instituciones específicas dado que incluyen una dimensión pedagógica – didáctica dentro del campo institucional, lo que permite “reflexionar y construir un saber sobre esta dimensión que implica tener presente el carácter enseñante, educador y académico de los establecimientos, como el componente que justifica su existencia” (Frigerio, 1994, p. 16). Su validez radica en que esta institución, a lo largo de su historia, ha intentado promover desde su origen, principios de igualdad y de justicia para sus integrantes, a partir de su atención mediante el servicio educativo.

Aunque el caso de la Educación Superior no se contempló desde el inicio de los sistemas educativos, a partir del año 2000, el progresivo ingreso a este nivel de personas provenientes de clases poco acomodadas, también puede interpretarse como un avance hacia la inclusión, en tanto que existe una ampliación de derechos respecto al acceso a la educación de nivel superior. Las decisiones políticas y acciones educativas que se realizaron para que esto sucediera en Argentina, como se mencionara en el Capítulo 1, tienen relación directa con la fuerte apuesta en política educativa y de disposición de recursos que, durante el periodo 2006 – 2015, se realizara sobre la escuela secundaria argentina, dando la posibilidad a más egresados de pensar en continuar sus estudios en el Nivel Superior / Universitario.

Por otro lado, cada institución educativa funciona a partir de recursos y elementos que la caracterizan. Además de tener una organización que la estructura, desde lo curricular también se define un estilo de atención a la enseñanza y el aprendizaje que le es propia a partir de las decisiones y acciones que los actores, de manera individual o colectiva, promueven y desarrollan en el interior de la misma.

La condición de Guillermo fue evidente para la mayoría del personal del IFDC cuando ingresó a la institución, así como la disposición a acompañarlo en su desempeño desde la política inclusiva propuesta en el curriculum. Sin embargo, hubo aspectos desde lo administrativo y desde la comunicación que no estaban contemplados para el ingreso de una persona con discapacidad visual.

Tanto los formularios de inscripción al profesorado como las planillas de inscripción a las materias y los exámenes no estaban en formato accesible, con lo cual Guillermo requirió asistencia de familiares y compañeros para poder completarlos. Por otro lado, el ingreso de un estudiante con discapacidad visual en las condiciones de Guillermo, no fue oportunamente informado a los docentes de primer año, tanto así que la profesora Marisa, que luego se convirtió en su referente (actual Coordinadora del Profesorado de Educación Especial), lo conoció en la puerta del aula magna del Instituto, el primer día de la semana de ingreso donde se da la bienvenida, se recorren los distintos espacios de la institución y se explica cómo es la organización y el desarrollo del plan de estudios a los nuevos ingresantes de cada profesorado.

Es probable que esta situación haya ocurrido porque es frecuente asumir que las tareas que se realizan desde lo administrativo (sobre todo al inicio del ciclo escolar) tienen poca relación con la gestión pedagógica cuando en realidad, la organización institucional – desde la conformación del equipo docente hasta las prácticas de comunicación y control – tienen que configurarse para contener y facilitar la tarea pedagógica y no funcionar de manera paralela (Ezpeleta, 1991).

Justamente, en las entrevistas con los estudiantes, esta disociación entre lo administrativo y lo pedagógico se vio reflejada en la experiencia que dos de ellos tuvieron en otras instituciones de Nivel Superior. En ambos casos, realizaron la inscripción acompañados por familiares, pero al momento de comenzar el cursado de materias, los profesores a cargo de las materias no sabían de su condición y tampoco se gestionaron, institucionalmente, los apoyos necesarios para que pudieran continuar con su formación, por lo que desistieron de seguir estudiando.

Las malas situaciones vividas durante la trayectoria escolar, sobre todo por parte de las estudiantes mujeres (Belén y Verónica), fue lo que las motivó a estudiar el profesorado de Educación Especial. En sus experiencias particulares, ya de adultas, reconocen las situaciones poco amables por las que atravesaron junto a sus familias, en los distintos niveles educativos transitados. Desde la poca atención

prestada por algunos docentes que no estaban formados, la falta de interés o el desconocimiento, la falta de recursos para la enseñanza en las escuelas comunes, perder los recreos por no copiar rápido o hacerlo mal, quedar excluidas de las propuestas pensadas para la mayoría, hasta la sugerencia de que “deje de hablar sobre la discapacidad como si fuese el único tema importante”, por parte de un profesor en una clase de Periodismo. Éstas y otras actitudes por parte de algunos docentes, marcaron de forma negativa su paso por la escuela, así como su subjetividad y la forma de percibirse como personas y estudiantes.

Por otro lado, los estudiantes reconocen los aspectos que han favorecido su desempeño: las buenas maestras y profesores que los han acompañado, tanto en la disposición de estrategias para el aprendizaje como desde el vínculo y el afecto, así como la relación con sus compañeros de curso.

Además de traer consigo motivaciones y anhelos, los tres estudiantes mencionaron que hubo personas allegadas que estaban estudiando en el profesorado y fueron quienes los incentivaron a anotarse en el mismo y los informaron con respecto a los requisitos de ingreso, los espacios de formación, el trato con las y los profesores, el ambiente y la disposición que se vive en el Instituto en general. Estas referencias también sirvieron para tomar la decisión de ingresar al profesorado.

En cuanto a cómo percibieron su experiencia una vez dentro de la institución, es Guillermo quien más pudo expresar los cambios y transformaciones que fueron surgiendo a partir de su presencia en la institución y en las distintas unidades curriculares. Recuerda sentirse bienvenido y con muchas personas alrededor dispuestas a colaborar en lo que necesitaba: desde poner a disposición el material de estudio en formato accesible, hasta el acceso físico al Instituto, que en aquel momento era exclusivamente por escaleras, y salir a buscarlo en los alrededores del establecimiento cuando él se desorientaba al bajar del transporte público, tomaba otro camino para llegar y se extraviaba. Es decir, el trabajo que comenzó a desplegarse con su llegada a la institución, no solo pasó por lo pedagógico sino

también por el cuidado y el vínculo que se establece entre los actores de una institución educativa, que trascienden las paredes de las aulas y que repercuten en la formación integral de las personas.

El siguiente apartado da cuenta de cómo se fueron gestando acciones para la atención específica de Guillermo, en tanto estudiante en situación de discapacidad visual. Si bien es cierto que surgen como apoyos para acompañar su trayectoria, las decisiones y las estrategias pensadas en clave inclusiva, no sólo fueron aprovechadas por él sino también por otros miembros de la comunidad educativa.

Trabajo colectivo hacia la inclusión de Guillermo

En el caso particular de la institución donde he desarrollado este trabajo, puede reconocerse el ideario y los principios planteados desde las políticas educativas de inclusión, nacionales y provinciales, a partir de las acciones que fueron definiéndose con el arribo de Guillermo, el primer estudiante percibido con una discapacidad visual severa, en el IFDC Bariloche.

En las entrevistas realizadas, se refleja que el trabajo de las docentes que compartieron los primeros espacios de formación con Guillermo, se realizó con un compromiso ético y político, claramente relacionados con la tarea de enseñar.

Cada una de las profesoras atendió de modo particular y de la mejor manera posible la enseñanza de los contenidos, sobre todo lo relacionado con el acceso a los materiales bibliográficos de estudio. Relataron cuáles fueron sus primeras intervenciones, qué recursos consideraron pertinentes y viables para acompañar la formación inicial de este estudiante, cómo fue el acercamiento y conocer sobre sus formas de estudiar y aprender, así como los recursos utilizados para resolver las actividades propuestas por las profesoras. También el Equipo de Biblioteca movilizó los conocimientos adquiridos a través de la capacitación, sus herramientas y los recursos disponibles, sobre todo en lo referido a la adaptación de material para que sea accesible para los lectores de pantalla y en formato audible.

De este modo, surgió la necesidad de que se aunaran criterios para organizar la forma de prestar apoyo, tanto a Guillermo como para las profesoras a cargo de los espacios curriculares de primer año que él estaba transitando en ese momento. De esta manera se acordó que la profesora Marisa (actual Coordinadora del Profesorado de Educación Especial) sea la referente y el nexo de comunicación entre Guillermo y las profesoras, a fin de que éste recurra a una sola persona en el caso de que requiera algún apoyo específico y ese pedido no se pierda entre muchas voces, o que él reciba tanta información de distintos referentes que termine abrumado o confundido. Además, las docentes solicitaban la adaptación de material bibliográfico al Equipo de Biblioteca y podía ser remitido vía correo electrónico con anticipación para tener un margen de tiempo en el que el mismo se procesara y pudiera ser revisado y/o corregido oportunamente, para luego ser ofrecido a los estudiantes.

Luego de estos acuerdos iniciales, comenzaron a suscitarse otras cuestiones relacionadas con la atención y el acompañamiento a otros estudiantes, se encontraran o no en situación de discapacidad. Esta instancia contó con el aporte y la participación de docentes de los distintos profesorados que se fueron sumando para colaborar en nuevas propuestas y que, prontamente y por distintas circunstancias, comenzaron a contactarse con referentes de otras instituciones educativas, de salud, etc., según la necesidad de cada caso.

De esta manera, se fue gestando el Programa de Accesibilidad de IFDC Bariloche, un espacio donde convergen aquellas situaciones que surgen de las prácticas pedagógicas con estudiantes en situación de discapacidad, que requieren una atención específica y particular, no en el sentido de individual y exclusivo, sino por la singularidad de cada caso, y que requieren de la puesta en común de saberes, de conocimientos, de estrategias y de acciones consensuadas para ser llevadas a cabo y sostenidas en el tiempo dentro de la institución. A ellas me referiré a continuación.

Programa de Accesibilidad

El Programa de Accesibilidad surge a partir de la presencia de estudiantes en situación de discapacidad y de las experiencias que se fueron suscitando en la institución y que tensionaron tanto la organización como el funcionamiento del IFDC Bariloche.

El reconocimiento de las condiciones y situaciones con las que se enfrentaron estos estudiantes por un lado, y la inscripción del profesorado desde el curriculum vinculada a la educación inclusiva y la ampliación de derechos por el otro, interpelaron las condiciones de accesibilidad, las normas que regulan la institución y las prácticas docentes.

En Argentina, la concepción de “accesibilidad universitaria”, vinculada a una política pública que atraviesa todo el sistema de educación superior, está sujeta a las condiciones institucionales que cada establecimiento educativo dispone para su ejecución. Recordemos que el Programa Integral de Accesibilidad en la Universidades Públicas propuestas por el Consejo Interuniversitario Nacional, comprende tres componentes: la accesibilidad física, la accesibilidad comunicacional y la accesibilidad académica (CIN, 2007).

Justamente, los primeros aspectos en reconocerse tuvieron que ver con componentes de accesibilidad física presentes en el establecimiento: el ingreso al edificio solo por escaleras, la falta de señalización pododactil, mobiliario y cartelería que obstaculizaba la libre circulación por los pasillos, espacios del edificio sin señalización en braille, la distribución de los autos estacionados en las afueras del Instituto que dificultaba el desplazamiento de Guillermo en las inmediaciones para poder ingresar al edificio. Sobre este componente se tomaron las primeras decisiones para acondicionar los espacios internos y externos de las instalaciones, de manera que el acceso y el desplazamiento en la misma no representara un condicionante para Guillermo.

Dentro de la institución, se reacomodó la disposición del mobiliario, se señalaron cada uno de los accesos de espacios del Instituto (secretarías, baños,

biblioteca, aulas, etc.). También se reorganizaron los lugares disponibles para el estacionamiento en las inmediaciones del edificio, informando a los usuarios para respetar y colaborar en el uso responsable de los espacios. Por otro lado, se aprovechó la oportunidad de que en el edificio se estaban realizando obras para la ampliación de las instalaciones y se solicitó al Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la provincia, la construcción de una rampa de acceso al establecimiento.

El segundo componente relacionado con la accesibilidad comunicacional tuvo que ver con la instrumentación de sistemas de apoyo y recursos informáticos y tecnológicos, en este caso en particular, para la producción de material adaptado que pueda ser leído por los lectores de pantalla o convertidos en material audible. Se accedió, en calidad de comodato, a una impresora en braille, a la capacitación para su uso y la incorporación de programas para adaptar el material bibliográfico a distintos formatos. Es decir, en este componente fue importante el conocimiento y los aportes realizados por los referentes TIC y el Equipo de Biblioteca, tanto para acompañar a los estudiantes con discapacidad visual como para orientar a las profesoras acerca de cómo realizar los ajustes sobre los materiales bibliográficos y audiovisuales, a fin de que puedan hacer la adaptación sin requerir el apoyo de otra persona con la ventaja de que esta acción permitía anticipar con qué elementos eran necesario contar para cada clase.

Finalmente, en el caso de accesibilidad académica, que al principio comprendía la capacitación de las personas de la comunidad universitaria para “transformar las actitudes sociales negativas en acciones positivas, pero que posteriormente y de manera progresiva, fue incorporando también prácticas como la revisión de recorridos curriculares” (Arellano, Perez y Rapanelli, 2020, p. 108), tendieron a involucrar a más actores de la institución por medio de la difusión de información y de las acciones que se realizaron para la atención de los estudiantes en situación de discapacidad. Asimismo, el equipo conformado inicialmente, propuso trabajar sobre las nociones, supuestos y prejuicios que subyacen en la interacción y las prácticas pedagógicas con personas en situación de discapacidad,

en las jornadas de plenario que se realizaron previo al comienzo de las actividades con los estudiantes. Esta actividad fue una invitación a revisar la concepción sobre los estudiantes en situación de discapacidad y sus derechos, la necesaria mirada crítica hacia el currículum, e involucrarse en acciones que promovieran la participación de todos en la construcción de trayectorias académicas y profesionales inclusivas.

Por otro lado, el servicio de biblioteca se ocupó de adaptar el material bibliográfico disponible a formato accesible, de cada uno de los espacios formativos del profesorado de Educación Especial. De esta manera, no sólo se anticipó el material para los futuros espacios que Guillermo decidiera cursar, sino que todo ese trabajo quedó a disposición para el uso que cualquier estudiante o docente que lo requiera para su estudio, organizado en una biblioteca digital. Posteriormente, se comenzó con la adaptación del material del profesorado de Educación Primaria, servicio que aún se encuentra en desarrollo. Esta acción que demanda una gran carga horaria en su proceso, junto a otras acciones, fue un apoyo muy importante durante el periodo en que las clases presenciales se suspendieron a raíz de la contingencia por Covid-19. La posibilidad de contar con el material bibliográfico digitalizado y adaptado en dicha circunstancia, facilitó el acceso y la disponibilidad para estudiantes y profesores, que se vieron obligados a migrar la enseñanza y el aprendizaje junto al material de estudio, a la virtualidad.

Estas acciones fueron determinando la necesidad de conformar un espacio en el cual se abordaran las problemáticas que los estudiantes en situación de discapacidad atraviesan durante su formación en el IFDC Bariloche, además de los recursos y apoyos necesarios para el fortalecimiento de una educación inclusiva que no se quede en las normas, sino que trascienda, tome cuerpo y tenga efectos en las prácticas de los futuros maestros y maestras.

Asimismo, el Equipo Directivo del Instituto comenzó a solicitar el asesoramiento y la disposición de recursos a la Dirección de Nivel Superior, dependiente del Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la provincia de

Río Negro, para afrontar las situaciones que se suscitaron con la presencia de estudiantes en situación de discapacidad, a fin de acompañar las trayectorias escolares de cada estudiante desde una perspectiva de derechos, de justicia social y curricular (Greco, 2015; Terigi, 2009; Trujillo Reyes, 2015)

La demanda constante a esta Dirección y la socialización de esta realidad con otros institutos de formación de la provincia y el gremio docente, evidenció la preocupación y la celeridad con la que debía tratarse el asunto. La respuesta por parte de la Dirección de Nivel Superior a las continuas demandas por parte de los IFDC provinciales y la representación gremial del Nivel Superior fue la de avalar que cada Instituto Docente arbitre los medios para avanzar en acciones que garanticen la educación inclusiva en la formación docente.

De esta manera, el Equipo Directivo solicitó al Consejo Directivo, principal órgano de gobierno de la institución, que pudiera hacerse un análisis de la situación y definir una decisión sobre el tema. Este Consejo Directivo decidió convocar a distintos referentes de la comunidad educativa: docentes, no docentes, estudiantes, referentes TICs, representantes de la Red Regional de Educación Superior, Discapacidad y Derechos Humanos y, por supuesto, a los estudiantes en situación de discapacidad para exponer sus experiencias.

A partir de esta sesión ampliada, se definieron los propósitos que orientan las acciones de este programa, se conformaron grupos de trabajo para abordar distintos aspectos de la accesibilidad y un Equipo organizador, compuesto por representantes de los distintos profesorado y claustros, encargados de articular propuestas y acciones con los distintos grupos que conforman la institución (coordinaciones de cada profesorado, claustros y centro de estudiantes).

Finalmente, el Programa de Accesibilidad fue aprobado por el Consejo Directivo del IFDC Bariloche, mediante la Disposición N° 124 del año 2019, que dentro de sus Perspectiva y fundamento, se reconoce como

un dispositivo institucional con lógica transversal y perspectiva interseccional, que reúne a estudiantes, docentes y no docentes, con el fin

de intervenir en acciones tendientes a avanzar en la configuración de culturas y prácticas que reconozcan las diferencias como valor que nos problematiza y moviliza. Partimos en este momento de la situación de discapacidad como categoría política que visibiliza las matrices de la ideología de la normalidad (IFDC Bariloche, 2022).

Hasta aquí he mencionado los aspectos que se relacionan con las primeras acciones que se realizaron a nivel institucional para alojar la presencia de Guillermo en el profesorado de Educación Especial del IFDC Bariloche. Partí de los principios y la organización curricular que orientan las líneas de formación de dicho profesorado, deteniéndome, de manera particular, en los puntos que plantean el significado de la inclusión para una institución que es formadora de futuros maestros.

Por otro lado, he expuesto las barreras iniciales que se reconocieron en cada uno de los componentes que forma parte del concepto de accesibilidad universitaria: física, comunicacional y académicas, mismas que se atendieron en la medida de las posibilidades institucionales, para favorecer y acompañar el desempeño, en primera instancia de Guillermo, quien es el primer estudiante percibido con discapacidad visual severa en ingresar al Profesorado de Educación Especial en el IFDC Bariloche.

A partir de aquí, mencioné las experiencias que motivaron el ingreso por parte de los estudiantes, al profesorado de Educación Especial, el trabajo colectivo por parte de las docentes que compartieron los espacios de formación con Guillermo, sobre todo en el primer año, y el personal no docente, especialmente el Equipo de Biblioteca, que asistieron en las primeras intervenciones frente al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, expuse cómo se gestó el Programa de Accesibilidad en el IFDC Bariloche, cómo está conformado y desde qué premisas están desarrollando esta gestión el Equipo organizador más los distintos grupos de trabajo que colaboran en

la construcción, elaboración y puesta en marcha de propuestas y acciones para promover la educación inclusiva desde una lógica transversal y perspectiva interseccional de los estudiantes.

En la siguiente dimensión de análisis, *La inclusión en la enseñanza*, desplegaré las relaciones entre la enseñanza, los vínculos entre profesores y estudiantes, la concepción de la discapacidad y de la inclusión por parte de las profesoras que trabajaron con Guillermo, las estrategias utilizadas durante las clases y la evaluación.

LA INCLUSIÓN EN LA ENSEÑANZA

La enseñanza, entendida como una práctica social compleja, es una actividad intencional, con una direccionalidad política, producto de procesos históricos entre los docentes, los alumnos y los contextos que los atraviesan (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro, 2015). Este acto de enseñar supone un proceso que implica el encuentro entre sujetos, donde un sujeto que posee un conocimiento o saber lo transmite a otro que carece de ese saber. En las instituciones educativas esta acción se produce a través de una propuesta didáctica pensada por un/a docente que guía el aprendizaje de sus estudiantes. Por lo tanto, “la enseñanza es siempre una intervención que establece una mediación entre el sujeto aprendiz y el contenido que se ha de aprender” (Salit, 2016).

El Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado en Educación Especial, destaca dentro de la construcción didáctica, la figura del docente como el protagonista que asume la responsabilidad de elaborar propuestas de enseñanza situadas, en las que articula y pone en diálogo la lógica disciplinar, los contextos reales donde se concretará, y las posibilidades de apropiación de los sujetos a los cuales va dirigida, con lo cual

la enseñanza en los Institutos de Formación Docente tiene la particularidad de abordar la práctica docente como uno de los contenidos claves de la

formación inicial planteándose la compleja paradoja de enseñar a enseñar con las especificidades y particularidades de cada nivel y modalidad del sistema educativo e implica un proceso de reflexión continua sobre el propio quehacer docente (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro, 2015, p. 20).

Es decir, la enseñanza supone una permanente resignificación porque se encuentra situada en un contexto particular, atravesado por diferentes variables de tipo social, económica, cultural, etc., y son los docentes los encargados de resignificar esa práctica para que resulte relevante y potente. Asimismo, la presencia y compromiso en el desarrollo de cada encuentro y el seguimiento que tenga de cada una de las trayectorias estudiantiles, también forma parte de la resignificación de su trabajo y sus convicciones, de su postura frente a la realidad que enfrenta, y de las oportunidades de aprendizaje que sea capaz de ofrecer a los estudiantes en su espacio de formación, conformando así, una imagen de docente que se expresa en sus intervenciones y prácticas cotidianas.

En Argentina, las imágenes acerca del ser docente han atravesado distintas etapas en las cuales se ha configurado una idea de maestro que se ha inscripto en un contexto particular, y que en su discurso representa las formas de concebir la educación para ese momento histórico.

En la actualidad, la docencia de la educación pública argentina, desde los niveles básicos hasta al superior, representa la imagen de un trabajador militante, aquella que fuera promovida por los movimientos de sindicalización de los años setenta, recuperando un lugar “al lado del conjunto de los trabajadores asalariados, cuestionó las visiones idealizadas y románticas de la docencia, reivindicando el derecho a la huelga, a la lucha por la mejora de las condiciones salariales y laborales” (Vezub, 2005, p.5). Esta imagen del ser docente, remite a la idea de oficio que habilita a pensar la docencia desde la dimensión práctica de la tarea considerando los aspectos artesanales, productivos y creativos que éste implica,

reflexionando sobre la acción y recuperando la importancia del aprendizaje situacional (Vezub, 2005).

Esta concepción de la docencia sugiere pensar que, tanto la enseñanza como el aprendizaje, ocurre a través de la práctica en compañía de otro, de otros. Habilita pensar en las posibilidades de generar y construir propuestas didácticas en las cuales se beneficie a la mayor cantidad de estudiantes en pos de su desempeño y el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales.

La figura del docente ya no sólo representa a una persona a la que se ha designado y ha tomado la responsabilidad de instruir como en los orígenes de la escuela moderna; se ha transformado en una persona con una sensibilidad social manifiesta, que reconoce las situaciones emocionales y sociales que atraviesan sus estudiantes y que afectan su desempeño. No es indiferente frente a esta realidad, y entiende que sus actitudes también repercuten en el campo escolar y lo trascienden, estableciéndose vínculos que impactan en la relación docente-alumno en los cuales se reconoce el afecto como componente en esa interacción.

Como menciona Dussel, el tema de los afectos no es nuevo en el mundo educativo que está plagado de emociones. En las instituciones escolares, donde conviven muchas personas durante un tiempo prolongado, "es imposible que esos vínculos se mantengan en un terreno impersonal y desafectivizado" (Dussel, 2010, p. 10). Si bien nos encontramos en una institución de Nivel Superior, este componente no se suprime; quizás la construcción y los acuerdos en esa relación son distintos a los otros niveles educativos, pero no por ello inexistentes. En una institución formadora de maestros y maestras que van a trabajar con niños, adolescentes y jóvenes, el afecto y el cuidado por el otro, no están exentos en los vínculos que se establecen entre docentes y alumnos.

En el IFDC Bariloche, esta construcción de vínculos con la presencia de Guillermo se reconoció en las acciones que docentes y no docentes realizan de manera cotidiana y que no necesariamente se relacionan con aspectos propios de la enseñanza y el aprendizaje. La profesora Viviana (actual Directora del IFDC

Bariloche) comentó acerca de cómo se involucró en el ingreso de Guillermo: “recuerdo los primeros meses de cursada, de estar recibéndolo en el Instituto, acompañándolo hasta que pudiera reconocer el recorrido de las aulas, saber en qué aula cursaba ... y acompañando a las coordinadoras del profesorado y a todo ese equipo de profesoras, que iban adaptando, articulando, viendo qué se hace, cómo podemos favorecer que Guillermo sostenga la cursada” (Entrevista, 01/04/2021).

También la profesora Mariela contó cómo fue conocer a Guillermo. Optó por acercarse y entablar una conversación, antes de iniciar la cursada de su espacio de formación. En ese encuentro, ella se presentó, le contó a cargo de qué espacio se encontraba en ese momento y le preguntó de qué manera estudiaba, en qué recursos se apoyaba para poder acompañarlo. Esta disposición, habilitó la posibilidad de construir un vínculo desde la confianza donde ella quedaba a disposición para lo que el estudiante necesitara y, por otro lado, que Guillermo tuviese la libertad de acercarse y exponer sus dudas o inquietudes, sin inconvenientes.

En líneas generales, todas las profesoras entrevistadas dejaron abierta esa posibilidad de que el estudiante se acercara y, con confianza, pudiera expresar aquello que dificultaba su aprendizaje en los distintos espacios de formación. Al fin y al cabo, este ha sido un proceso de adaptación mutuo, que se fue construyendo a partir de los conocimientos y experiencias individuales y de la consideración de la palabra de Guillermo, quien iba marcando algunas pautas a medida que transcurrían los días de clase. En este punto, las profesoras coinciden en que la personalidad y experiencia de vida de Guillermo, ayudó mucho en la construcción de estrategias para potenciar su desempeño en las clases. Rescatan que los aportes acerca de cómo él aprende, sus comentarios individuales e intervenciones en el aula, no solo han sido en beneficio personal de su trabajo en clase, sino que también ha sido una experiencia valiosa para el resto de sus compañeros que han vivenciado en primera persona, la oportunidad de compartir un espacio de aprendizaje con una persona con discapacidad visual. Esta situación ha permitido reconocer cómo se fueron construyendo acciones para que su compañero no

quedara por fuera de las propuestas de clase, sino que también los ha llevado a reflexionar sobre los motivos que pueden ocasionar una barrera de aprendizaje por parte de la institución, de los docentes y de ellos mismos.

Durante las entrevistas, Guillermo, Verónica y Belén, los tres estudiantes con discapacidad visual, fueron consultados acerca de cómo percibieron su ingreso al Instituto y si se sintieron alojados. Mencionaron las situaciones o momentos en los que se vieron acompañados por parte de alguna persona de la institución, tanto en las prácticas pedagógicas o institucionales como en instancias particulares. Los tres coincidieron en que ese acompañamiento en algunos casos fue fundamental para continuar estudiando.

Guillermo relató que la figura de referente de la Profesora Marisa (actual Coordinadora del Profesorado de Educación Especial) fue de gran apoyo, pues tenía la posibilidad de comunicarse con ella cuando surgía algún inconveniente y necesitaba orientación. Asimismo, mencionó el apoyo de Mara, bibliotecaria del Instituto, a quien podía recurrir incluso fuera de su horario de trabajo, para solicitar la adaptación de material bibliográfico, la impresión de material en braille o la búsqueda para consulta de algún material de estudio. Él reconoce este acompañamiento y la buena disposición desde el momento en que ingresó por parte del Equipo Directivo y sus profesoras, pero también rescata la presencia de un grupo de compañeros con el cual tenía más afinidad, compartían espacios de formación y la realización de actividades. Este grupo de compañeros / amigos, también reconocido por las profesoras como un apoyo valioso para la trayectoria de Guillermo, era su grupo de pertenencia, con el cual realizaban las actividades solicitadas para cada materia, estudiaban, compartían la vida más allá de las actividades académicas y eran quienes estaban pendiente de que Guillermo llegara al Instituto al horario de cursada y de cómo regresaría a su casa. En un par de ocasiones, él se había desorientado en el camino al Instituto en el trayecto desde que bajaba del transporte público y las dos cuadras que tenía que caminar para

llegar al mismo. Frente a esta situación, Guillermo avisaba por medio de mensaje de WhatsApp a sus compañeros que se había perdido, y ellos, junto a cualquier miembro de la comunidad que encontraban de salida, iban a la calle para ubicarlo y regresar con él al edificio.

A medida que iba pasando el ciclo escolar, como la mayoría de los estudiantes conocían a Guillermo, varios de ellos se ponían a disposición cuando él ingresaba al Instituto para orientarlo o acompañarlo hasta el salón de clases o el espacio donde él quería concurrir. Sin embargo, en algunas ocasiones, lo trasladaban a sitios (como la biblioteca) cuando en realidad él no tenía intenciones de ir a ese lugar en ese momento. Es decir, la presencia de Guillermo en la institución no sólo significó revisar las prácticas pedagógicas de las y los profesores sino que también, comenzó a indagar sobre cuál es el imaginario y el concepto que tenemos de las personas con discapacidad en la vida cotidiana y transitando un profesorado de Nivel Superior.

Por su parte, Belén relató la importancia de que un profesor se acercara a preguntarle si tenía un problema de visión y cómo afectaba o no en su desempeño escolar. Recordó el momento en que este profesor le comentó sobre el uso del lector de pantalla como alternativa a la lectura de material impreso, que había material adaptado para las computadoras, que acudiera a biblioteca a consultar.

Para ella significó un gran apoyo acceder al material de estudio de esta manera, porque no tenía que forzar su vista para leer, lo que le producía menos cansancio, podía tomar notas y tardaba menos tiempo en la lectura de material. Belén reconoció que a partir de ese momento, su desempeño mejoró porque llegaba más preparada a cada clase, ya que este apoyo le permitía llegar con el material de estudio leído, entender las explicaciones y propuestas de cada profesor/a y sentirse más segura de sus intervenciones, lo que también repercutió en su confianza y su autoestima.

En el caso de Verónica (que comenzó a cursar el profesorado en plena contingencia por Covid-19), la relación y el vínculo con otros actores de la institución

fue distinto. Si bien conocían su situación porque realizó la inscripción de manera presencial, en su comienzo del ciclo escolar de manera virtual, hubo profesores de distintos espacios curriculares que aún no tenían la experiencia de trabajar con Guillermo, por lo cual desconocían algunas de las estrategias utilizadas para la comunicación y el envío de material de estudio, por ejemplo. Sin embargo, gracias a las configuraciones que se habían establecido para Guillermo y Belén, se pudieron hacer los ajustes necesarios para que las y los docentes de Verónica, supieran cómo resolver y qué apoyos realizar en cada situación.

De todas maneras, la profesora Marisa continuó siendo la referente para la comunicación con el resto de los profesores. Verónica comentó que se sintió acompañada desde el principio y el episodio que resaltaba fue cuando ella, por situaciones de salud y personales, estaba muy abrumada y el ritmo de estudio que exigían todos los espacios que estaba cursando, no le era posible. Recuerda que en aquel momento fue la profesora Jimena quien se comunicó telefónicamente con ella para preguntarle cómo estaba. El acercamiento y la disposición de la profesora para realizar otros apoyos de modo que Verónica no dejara el espacio de Didáctica General, fue lo que le permitió continuar con la cursada y, finalmente, aprobar la materia.

Los tres estudiantes coinciden en decir que el acercamiento de una buena parte de sus profesoras a cada uno de ellos, interesarse por su desempeño, ponerse a disposición por cualquier eventualidad en su materia o cualquier otra, comunicarse telefónicamente, estar pendientes en la realización de los trabajos, proponer más instancias de consulta y revisión de trabajos, fue lo que los alentó a continuar cursando el profesorado aun cuando su intención era abandonar, sobre todo las mujeres.

Esta última observación, permite reflexionar en la particularidad sobre la atención que cada estudiante requiere. En este caso, el trabajo se ha realizado con tres estudiantes en situación de discapacidad visual, pero cada uno de ellos tiene una trayectoria escolar determinada por las condiciones de vida que han tenido

oportunidad de desarrollar junto a sus familias. Lógicamente, son trayectorias distintas que en su devenir han configurado sus formas de relacionarse con los demás, de asumir determinada postura frente al aprendizaje, su idea de ser estudiante y de cómo estudiar, en suma, su subjetividad.

Considero que otro factor que produce efectos sobre el desempeño de las estudiantes es la cuestión de género y el hecho de que ambas son mamás. Sobre ellas recae una responsabilidad para con sus hijos, que no eluden y que además requieren atención y tiempo. Es decir, las condiciones en las que cada uno de ellos realizan sus actividades académicas, aún teniendo en común su dificultad visual, es muy particular y singular.

El lugar de la discapacidad y la inclusión en las trayectorias de las docentes del IFDC Bariloche.

En Argentina, el sistema formador de docentes está regulado por dos leyes nacionales: la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006 y la Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521/95, a las que se les suman las respectivas leyes de educación provinciales por ser un país federal (Alliaud y Feeney, 2014). Con la inauguración del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) en el 2007, se reorganizó y reguló el funcionamiento del sistema formador de docentes. Entre las responsabilidades de este organismo, explicitadas en el Art. 76 de la LEN, se menciona la de

fortalecer las relaciones entre el sistema formador y el sistema educativo, de avanzar hacia la reorganización del sistema formador, mediante la aprobación de lineamientos curriculares básicos para la formación docente inicial y continua, de impulsar y desarrollar acciones de investigación y desarrollo curricular en los institutos formadores (LEN, 2006, Art. 76).

Recordemos que el sistema educativo en general, se había desmembrado como consecuencia de las políticas educativas y socioeconómicas de los noventa, y cada jurisdicción resolvió las diversas cuestiones de índole educativa, con los recursos y las decisiones que mejor parecieron. De este modo, con la coordinación por parte del INFOD, la intención fue reorganizar el sistema educativo y el sistema formador de docentes para que las propuestas curriculares de cada jurisdicción se desarrollen en sintonía con las del resto del país.

Por lo tanto, el INFOD, además de “planificar, desarrollar e impulsar políticas de formación docente inicial y continua” (LEN, 2006, Art. 76), también se encargó de regular las condiciones de ingreso a la docencia en todos los niveles educativos del sistema educativo nacional.

De esta manera, el acceso al plantel docente en el IFDC Bariloche, se realiza a través de concursos de antecedentes y oposición para cargos suplentes e interinos, tal como se dispone desde los lineamientos nacionales y el Reglamento Orgánico Marco (ROM) – Resolución 2425/16. En dichos concursos, entre otras cosas, se solicita formación de Nivel Superior / Universitaria afín al cargo al que postula, así como un proyecto que se relacione con el espacio formativo al cual se aspira.

Las profesoras que son parte de este trabajo, tienen formación académica relacionada con la Educación (Educación Especial, Ciencias de la Educación, Educación Preescolar y Primaria, Psicología, Psicopedagogía) recibida en instituciones de distintas partes del país. Además, en la mayoría de los casos han desempeñado tareas en espacios educativos no formales, previo o durante su tránsito por el Nivel Superior / Universitario.

En estos espacios han tenido la experiencia de conocer y de trabajar con personas en situación de discapacidad o vulnerabilidad, personas que por distintas circunstancias (sociales, culturales, de género, etc.) se encontraban en desigualdad de oportunidades. Las vivencias en estos espacios, han dejado una marca que rescatan al preguntarles su primer encuentro con una persona con discapacidad y

les ha permitido resignificar el valor de la educación y de la tarea como docentes. Desde ese transitar la docencia fueron construyendo una concepción de discapacidad y de inclusión que se evidencia, no sólo desde el discurso, sino también en la forma como enfrentaron el necesario cambio de estrategias didácticas al ingreso de Guillermo al Instituto.

Concepciones de la discapacidad y de la inclusión entre las profesoras del IFDC

A lo largo de las entrevistas, las profesoras han compartido su experiencia y acercamiento a personas con discapacidad en distintos contextos: familiar, escolar, clínico. A través de sus dichos, puede reconocerse cuál es su concepción de las personas con discapacidad y de la inclusión, desde dónde han sido construidas, cómo organizan su trabajo docente en función de ello.

Uno de los aspectos que se refleja en estas concepciones, es el vínculo que establecen con los estudiantes con discapacidad visual en este caso en particular. El acercamiento y la preocupación que manifestaron en distintos momentos de las entrevistas, demuestran una sensibilidad especial sobre las personas a las que enseñan, tanto en lo relacionado con la construcción del conocimiento, como en su situación personal.

Las profesoras fueron consultadas acerca de los aspectos que reconocían como facilitadores en relación con la enseñanza a personas en situación de discapacidad. Cada una de ellas, desde el lugar que ocupa en el Instituto, se remitió a su experiencia de trabajo con Guillermo, mencionando que generar cambios para la atención a sus necesidades, fue bastante sencillo.

La profesora Mariela relató que en su experiencia, ella prefiere ir “a la fuente” directamente. Cuenta que mantuvo una breve conversación y presentación con Guillermo para forjar un vínculo de confianza y empatía, de manera que se sienta cómodo, y habilitar el espacio para que él pueda expresar una necesidad si así lo requería.

En palabras de la profesora Fernanda: “Guille tiene un nivel de autonomía y de independencia, muy alto... entonces, él nos hacía de apoyo a nosotros para poder ayudarlo, para saber qué necesitaba” (Entrevista, 06/04/2021). Asimismo, la profesora Jimena también rescató este aspecto al decir que aprendió mucho de los comentarios y la retroalimentación de Guillermo. Es decir, tal como lo perciben sus profesoras, él en sí mismo representa un facilitador para la enseñanza. Esta forma de entender la construcción de la práctica pedagógica, se relaciona con una perspectiva de Derechos y desde el modelo social donde la discapacidad se concibe “como una categoría política posible de ser resignificada a partir de la recuperación de la voz de los propios protagonistas” (Arellano, Pérez y Rapanelli, 2021, p. 108).

Asimismo, para la profesora Jimena, en el marco de procesos inclusivos, es muy importante el trabajo colaborativo de los docentes, sobre todo porque en el Nivel Superior, es accesibilidad lo que se construye y ésta es posible y viable a partir de construcciones colectivas. También resaltó que la gestión es muy importante aunque sea un campo de tensión constante. Ella que estaba como profesora del curso de Didáctica General y como Coordinadora del Profesorado de Educación Especial cuando ingresó Guillermo (actualmente forma parte del Equipo Directivo) reconoció que siempre sintió apoyo en la toma de decisiones y en la construcción colectiva, tanto desde el Equipo Directivo cuando era profesora, como de sus compañeros docentes. Por eso resalta la importancia de concebir la gestión como un trabajo en equipo donde la escucha es un componente muy importante para saber y entender acerca de los problemas que se les plantean.

Para la profesora Fernanda, que era la primera vez que trabajaba con un estudiante con discapacidad visual, representó un desafío anticiparse al trabajo en el aula desde la situación de Guillermo. Comentó que hacía el ejercicio de pensar con los ojos cerrados para reconocer los elementos que necesitaría y planificar las clases. Una de las primeras cuestiones que le vino a la cabeza fue pensar: “esto no lo puedo hacer sola” y por ello, decidió involucrar al resto de los estudiantes para que fueran partícipes en el desarrollo de las clases y también pudieran colaborar con los cuidados necesarios para que ni Guillermo ni nadie, quede por fuera de las

propuestas pedagógicas, entendiendo que “tenemos que tabajar todos para poder acompañar a un compañero con discapacidad visual” (Entrevista, 06/04/2021).

La Coordinadora del Profesorado de Educación Especial, profesora Marisa, se detiene en otro aspecto igualmente importante para la educación inclusiva, relacionado con la formación de docentes en general. Su planteo radica en “que no podemos pensar en educación inclusiva, si seguimos con formaciones segmentadas, por modalidades (...) creo que hay que transformar las propuestas de formación docente y que van en esa clave, que son formaciones que van a ser más profundas, más estructurales y lo que se requiere es que las problematicemos. Hay mucho para cuestionar en la estructura y la organización de las propuestas de formación docente” (Entrevista, 17/04/2021). Asimismo, considera que la comunicación es imprescindible para la coordinación y acompañamiento de trayectorias particulares, tanto entre colegas que van a trabajar con los estudiantes en situación de discapacidad, como con los mismos estudiantes para tener un conocimiento general de qué camino están transitando, qué materias quieren cursar, si es necesario asesorarlos para la elección de las mismas, qué apoyos van a necesitar, etc., de modo de anticipar, para estudiantes y docentes, recursos y materiales que faciliten el tránsito por el ciclo escolar.

El acompañamiento desde la mirada del derecho a la educación reconoce que si es deseo de una persona habitar el espacio del Nivel Superior, hay derechos y leyes que avalan que eso pueda ocurrir. La Directora del Instituto, profesora Viviana, expresaba esa convicción cuando se refería a las primeras decisiones que se tomaron al ingreso de Guillermo, la importancia de acompañar las iniciativas propuestas por la coordinadora del Profesorado de Educación Especial, pero

al mismo tiempo exigir a la Dirección de Educación Superior (...) no hay un presupuesto específico para estas personas: como ser estudiante de la formación docente o de educación superior no es un nivel educativo obligatorio, el Estado no tiene la obligación de garantizarlo en esas condiciones. En eso intentamos que cambie la ley también, porque si toda persona tiene derecho a la educación, tiene que estar garantizado, por más

que sea un nivel educativo no obligatorio. Así que yo creo que eso, nos ayuda a mirar más a los estudiantes... o sea, la inclusión se amplía a la discapacidad, se amplía a lo socio-educativo, a lo socio-económico y hasta lo cultural. (Entrevista, 07/04/2021)

En estos testimonios, se evidencia la concepción desde la cual estas profesoras conciben a la inclusión. La construcción de un vínculo pedagógico y la participación activa de las personas con discapacidad, se alinea a prácticas de modelo social que encuentra las barreras de aprendizaje y desarrollo en el medio en el cual se desenvuelve la persona (Palacios, 2019) y el hecho de que la escuela debe tomar la iniciativa y repensar su propio espacio social (Frigerio, 1994), para ocuparlo y definir líneas de acción coherentes con las necesidades y el contexto que la rodea y afecta.

Por otro lado, aparece la idea de que la conformación de dispositivos de acompañamiento, tiene que ser colectiva y que la comunicación entre todos los actores que forman parte de esa configuración, es primordial.

Rescato la figura de referente que mencionara en otro apartado como una actividad que se ha instalado durante este tiempo de construcción de estrategias, ya que funciona como nexo entre el/la estudiante y el resto de los actores institucionales. Hasta el momento en el que se redacta este trabajo, parece funcionar de modo óptimo, pues la persona referente acompaña y orienta e interviene a pedido de los estudiantes. La intención es permitir que ellos tomen sus decisiones y gestionen sus actividades de la forma más autónoma posible, pero sabiendo que si se presenta alguna situación que no pueden resolver o se escapa de sus posibilidades, pueden recurrir a la asistencia de la persona referente para encontrar alguna resolución. También es interesante, desde la esfera de la conducción, la ampliación de la mirada respecto de la educación inclusiva que menciona la Directora de la institución, quien reconoce que la inclusión abarca más allá de la discapacidad y la necesidad de reclamar continuamente al Estado, que

garantice los derechos que por ley establecen el acceso, la permanencia y el egreso a la educación de Nivel Superior para todas las personas.

Claramente, la inclusión va más allá de la atención concreta a las necesidades de las personas con discapacidad. “Implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y para reducir su exclusión, en la cultura, los currícula y las comunidades de las escuelas” (Krichetski y Pérez, 2015, p.22). Esta condición habilita a ampliar la mirada, a observar con detenimiento las trayectorias educativas de los estudiantes, para brindar más oportunidades a aquellos que las requieran y en esa línea, se han ido conformando las estrategias de trabajo de las docentes en el IFDC Bariloche.

Reconociendo la diferencia de Guillermo

Una vez conocida la presencia de Guillermo como estudiante del Profesorado de Educación Especial, en cuanto al acercamiento por parte de las profesoras, se evidenciaron dos situaciones bien claras: por un lado, las profesoras que se acercaron, establecieron un vínculo y preguntaron qué formas de estudiar y qué recursos y dispositivos tecnológicos utilizaban y eran facilitadores para sus aprendizajes; y por el otro, quiénes dentro de su ideario creyeron adecuados ciertos recursos y herramientas para enseñar y planificar sus clases, sin interactuar previamente con el estudiante.

Al principio, los recursos, las estrategias y dispositivos diseñados para la enseñanza se construyeron en solitario. Cada una adoptó la metodología que mejor consideró con base en el acercamiento a Guillermo (o no), sus conocimientos y habilidades, e implementó lo que consideró pertinente para los contenidos a enseñar. Con el correr de las clases, surgió la necesidad de poner en común el trabajo que cada una estaba realizando para aunar criterios y esfuerzos.

Algunos de los primeros recursos utilizados para la atención a la discapacidad visual fueron: audiotextos, presentación de diapositivas en PowerPoint con su respectiva descripción, la cual era entregada para la lectura del

estudiante previamente, audiovisuales con descripción del contenido, bibliografía accesible (que pueda ser leída por un lector de pantalla), fichas de cátedra que condensaran los conceptos más relevantes, sobre todo cuando la extensión del material de lectura era demasiado o el contenido muy denso.

Durante las clases presenciales, algunas docentes comentaron que tenían en cuenta estar cerca de Guillermo en los momentos de explicación de contenidos y de las consignas de trabajo para que las pudiera escuchar sin tanta interferencia. También solicitaban que éste se ubicara cerca del lugar de exposición y solicitaban a los compañeros que el nivel de bullicio o comentarios mientras explicaba la profesora fuese mínimo, porque esa situación dificultaba la escucha para todos en general, pero particularmente para Guillermo, quien no contaba con otro recurso que no sea la audición para registrar los contenidos de la clase.

Tanto la solicitud de fichas de cátedra para los textos muy largos y densos conceptualmente, como el requerimiento de poder escuchar más claramente en el aula, fueron planteadas por el mismo estudiante en los momentos en los que se consultó acerca de los apoyos que facilitan su aprendizaje. Es probable que las docentes hayan tenido en cuenta estas cuestiones en su práctica, pero dadas las condiciones de Guillermo, fue necesario poner más atención a estos aspectos, pues su omisión significaba una barrera de aprendizaje significativa para él.

Otra instancia que se sugirió para el apoyo en la construcción de contenidos fue el espacio de tutoría. Durante la presencialidad se realizaban en días y horarios fijos donde cada estudiante que requería apoyo sobre contenidos de la materia, avisaba previamente que iba a asistir al espacio y solían reunirse con la profesora y otros compañeros para compartir y resolver dudas sobre el material de estudio. Si bien es un espacio habilitado para todos los estudiantes, en el caso de Guillermo, era otra opción para consultar, de modo más personalizado, aquello sobre lo que tenía dudas o necesitaba orientación. Las profesoras coinciden en que estos espacios fueron bien aprovechados por él, rescatando su disposición a buscar alternativas para aprender continuamente.

Dentro de las estrategias iniciales para la atención de la diferencia de Guillermo, dos docentes (una inspirada por la otra), resolvieron grabar las lecturas de la bibliografía para compartirlas en ese momento con el estudiante, ya que entendían que era un buen recurso frente a la falta de material en braille o accesible. Sin embargo, reconocían que era un trabajo que les llevaba mucho tiempo por la lectura y la edición del mismo. En este sentido, surgen algunos supuestos implícitos relacionados a lo que pueden o no hacer los estudiantes con discapacidad visual, por ejemplo, pensar que sólo el material audible es el que facilita sus aprendizajes. En palabras de Guillermo: “el material audible me ayudó al principio, pero yo necesitaba que el material pueda ser leído por el lector de pantalla de mi compu para poder pararlo, hacer mis notas sobre el documento y volver sobre el texto” (Entrevista, 30/04/2021).

Reconocer la falta de información sobre qué recursos y dispositivos tecnológicos o aplicaciones utilizan los estudiantes y de qué manera facilitan el estudio y su aprendizaje fue otra de las cuestiones que quedó en evidencia al momento de trabajar con Guillermo. Algunos docentes aún desconocen qué características deben reunir los materiales bibliográficos propuestos por los espacios de formación, para que los lectores de pantalla puedan reconocerlos y reproducir su lectura: en qué tipo de archivo editarlo, cómo presentar los gráficos e imágenes, etc.

Por ello, entre muchas otras razones, la conformación del Programa de Accesibilidad (ya referido antes) surgió como respuesta a la inquietud de qué acciones realizar de manera organizada y colectiva, para la socialización de saberes en torno a la tiflotecnología y las estrategias que pueden favorecer el aprendizaje de personas con discapacidad visual, a partir de la experiencia de Guillermo y de los recursos encontrados por el equipo de Biblioteca.

Por supuesto, al comienzo de la experiencia hubo casos donde la presencia de Guillermo en el aula no fue tenida en cuenta frente a algunas propuestas de trabajo, razón por cual no pudo participar porque no se realizaron los ajustes y

recursos necesarios para esa actividad. Tal fue el caso de la exploración y búsqueda de información utilizando los índices de libros físicos tradicionales. En esa propuesta de trabajo, Guillermo expresó sentirse excluido y aislado porque con esas condiciones no podía participar en la actividad. Asimismo, la experiencia de quedar expuesto frente a lo que no puede hacer (no por falta de conocimiento) es lo que le produjo incomodidad en esa situación.

Surge, nuevamente, la inquietud de pensar cómo afectan las decisiones docentes en el desempeño de los estudiantes, y cómo prevalece la idea de que en la construcción de conocimientos, un mismo recurso tiene que ser aprovechado por todos sin considerar otras opciones posibles para enseñar y aprender.

Ajustes a los recursos de enseñanza

Como mencioné con anterioridad, la presencia de un estudiante con discapacidad visual severa, provocó la problematización de aspectos de la práctica pedagógica que, hasta el momento, no parecían presentar mayores cuestionamientos.

La situación de Guillermo planteó el desafío de atender cuestiones puntuales, sobre todo, en lo referido a la adaptación de distintos recursos para que sean accesibles para su estudio.

La mayor parte del material a adaptar, se concentró en la bibliografía digitalizada. Mediante un software llamado OCR que permite el reconocimiento de texto en un documento, se extrae la información y se lo traduce de manera que pueda ser editable. Este procedimiento permite que los textos sean legibles por un lector de pantalla y, en el caso de contener imágenes o gráficos, éstos se deben describir para que el lector de pantalla en su barrido, dé cuenta que esa imagen está allí y quien escucha, sepa de qué trata y la pertinencia para el tema que se está desarrollando.

Otro recurso en el cual hubo que tener en cuenta ciertas consideraciones para su uso fue el audiovisual. Previo a su utilización en clase, había que revisar que tuviera activada la descripción correspondiente de los escenarios, situaciones y demás elementos que permitan comprender las circunstancias en las que se desarrolla la escena y no puedan ser percibidos por una persona cuya visión es escasa.

Otro aspecto relacionado a la accesibilidad académica que fue necesario tener en cuenta, fue la posibilidad de trabajar en la plataforma virtual del IFDC Bariloche. Ciertamente, el programa provisto desde el Estado para que los Institutos de Formación Docente desplieguen otras alternativas de comunicación entre los actores de su comunidad educativa, no es amigable en cuanto al acceso a las herramientas disponibles para personas con discapacidad visual. Aunque el entorno digital es accesible en cuanto a la lectura por parte de los lectores de pantalla, la disposición de las herramientas no permiten una navegabilidad sencilla y lleva mucho tiempo poder acceder a los espacios donde se encuentra la información relevante de cada materia (clases, envíos de archivos, foros, mensajería, avisos, etc.).

Si bien, la asistencia del equipo TIC no puede realizar modificaciones en esta plataforma porque la misma no depende directamente de la institución, se elevaron las observaciones y sugerencias a las autoridades correspondientes para que puedan realizar los ajustes necesarios. Mientras tanto, se buscaron formas que no impliquen un esfuerzo desmedido por parte de las y los docentes, sean útiles y realmente aprovechados por los estudiantes con discapacidad visual. En este sentido, se resolvió enviar los enlaces directos a los correos electrónicos de los estudiantes, para evitar que ingresaran por la plataforma y perder tiempo navegando por toda la página buscando lo que necesitan para cada clase. Sin embargo, no en todos los casos podía facilitarse el acceso por medio de enlaces directos. En el caso de las funciones para descargar certificados de alumno regular o la inscripción a materias y exámenes finales desde la plataforma, estos procedimientos se dificultaban para cualquier estudiante y, al ser trámites personales, debían

realizarse de manera particular, por lo tanto, los estudiantes con discapacidad visual requerían del apoyo de terceros para realizarlos y descargar los documentos correspondientes.

Estos ajustes que se fueron realizando sobre los recursos y el material de estudio disponible, no sólo sirvieron de apoyo para los estudiantes con discapacidad visual que se incorporaron y reconocieron después, sino que también fueron “descubiertos” y aprovechados, por otros miembros de la comunidad educativa. Descubiertos en el sentido de conocer el recurso y recomendarlo a otras personas, y aprovechados en cuanto que muchos estudiantes encontraron esta posibilidad como otra forma de estudio y de estar al corriente con sus lecturas aprovechando el tiempo en el que estaban realizando otras actividades (domésticas, por ejemplo) o durante el traslado de un lugar a otro, en el transporte público, etc.

Los ajustes realizados sobre los recursos mencionados durante los primeros años de presencia de Guillermo en la institución fueron muy útiles durante el tiempo que las clases se trasladaron a la virtualidad a causa de la pandemia por Covid-19. Todo el material adaptado hasta ese momento y los que pudieron adaptarse en el transcurso, sirvieron para facilitar el acceso al material de estudio para todos los docentes y los estudiantes de la Institución, sobre todo del profesorado de Educación Especial, que se vieron en la obligación de estudiar desde sus domicilios.

La evaluación y sus dinámicas dentro de la educación inclusiva

La evaluación representa otro punto en el cual puede reconocerse una mirada inclusiva para promover el aprendizaje y la acreditación de las materias en el IFDC Bariloche. Entendida como un campo conflictivo porque excede las cuestiones técnico-pedagógicas y se vincula con cuestiones éticas, políticas, sociales e ideológicas (Ministerio de Educación y Derechos Humanos, 2015), es una práctica de enseñanza y aprendizaje que implica la revisión constante para que sea un instrumento que ayude a la inclusión en el aula a partir de la reflexión sobre

la práctica docente y las formas de reconocer los aprendizajes construidos por parte de los actores involucrados.

Un ejemplo de ello, es la siguiente experiencia de Guillermo. En el 2019 cursó el espacio de Prácticas Docentes II de manera presencial donde tuvo la experiencia de ir a la escuela y hacer trabajo de campo. Pero alrededor del mes de septiembre de ese año tuvo un problema de salud, por lo que ya no asistió al Instituto. En el año 2020, Guillermo se inscribió para realizar nuevamente ese espacio de formación, pero con base al trayecto realizado el año anterior, la docente a cargo decidió que hiciera una trayectoria especial, a partir del segundo cuatrimestre. Esta configuración permitió que se retomaran los aprendizajes construidos durante el 2019 y continuara con los mismos en el 2020.

La profesora Mariela relató que los encuentros fueron por medio de videollamadas (ya que ese año se produjo el confinamiento por la pandemia) realizándose un acompañamiento muy personalizado, dado que Guillermo y otra estudiante estaban en la misma situación de cursada: ambos dejaron el espacio a la mitad en su primera inscripción aunque su compañera no pudo completar la trayectoria propuesta para el 2020. La profesora Mariela contó cómo fue esa experiencia: “lo que lo ayudó a terminar [a Guillermo] fue que él leía la bibliografía, conversábamos, le explicaba, después releía la bibliografía y tenía que volcar esas ideas al trabajo, entonces él me enviaba el borrador... yo le hacía una devolución. Fueron como cuatro devoluciones, cuatro idas y vueltas. Eso lo fue ayudando a llegar a un producto (...) él me presentó trabajos en Word. (...) me mandaba al correo, el trabajo. Yo lo corregía, y lo que tuve en cuenta fue que, la primera vez que hice la devolución, le pregunté si él podía leer los comentarios o no, me dijo que no, entonces, en el mismo párrafo, habíamos acordado con él que le iba a poner entre paréntesis, al final del párrafo, “comentarios, dos puntos” y venía el comentario. Entonces, él sabía que eso era mío...” (Entrevista, 26/03/2021).

En los casos consultados, la evaluación es asumida como una instancia de revisión de los contenidos que se propusieron en el aula durante el tiempo de

cursada, de manera que los estudiantes den cuenta de lo que aprendieron de forma situacional, apelando a que los conocimientos y experiencias adquiridos, realmente sirvan para sus futuras prácticas profesionales.

Durante el tiempo de confinamiento a causa de la pandemia, se pensó en un trabajo final integrador que sirvió como dispositivo de evaluación y permitió que todos los estudiantes de primer año, elaboren un trabajo personal en el cual pudieran integrar los contenidos desarrollados en ocho de los diez espacios formativos determinados para ese año. A partir de los contenidos considerados primordiales para cada materia, la consigna para la realización del escrito estaba pensada para que se articularan categorías y conceptos de ocho espacios curriculares donde los estudiantes establecieran relaciones y las docentes reconozcan, el alcance de los contenidos enseñados durante sus clases. En el caso de los estudiantes que no cursaron los ocho espacios de formación, la relación de los conceptos se realizó con base a lo trabajado durante la cursada de cada materia.

En las situaciones relatadas por las docentes, se reconoce flexibilidad en las propuestas, sobre todo en lo que concierne a los espacios de consulta y los tiempos para entregas de trabajos. También muestran interés por la trayectoria con la que llegan los estudiantes y el seguimiento que realizan de la situación de aquellos que por razones particulares (situación de discapacidad, embarazos, enfermedad, secuelas por Covid, etc.) requieren una atención especial.

De esta manera, la evaluación es considerada en dos sentidos: por parte de quien enseña, la inquietud de preguntarse con qué propósito se realiza la evaluación tanto para ellas como para sus estudiantes, entendiendo que cada uno construye sus conocimientos a partir de las experiencias vivenciadas en la propia trayectoria educativa. Por parte de quien aprende, reconociendo el camino realizado en la construcción de conocimientos durante el profesorado, es decir, cómo se fueron adquiriendo los mismos, cuál era la postura inicial y sus modificaciones a partir de la profundización o de la puesta en contexto en la práctica docente.

Tal como lo expresa Skliar, los docentes son responsables por lo que enseñan, pero el aprendizaje es siempre del otro, por lo tanto, no se puede pretender obtener los mismos resultados por medio de exámenes estandarizados, ya que el aprendizaje se produce en cada sujeto, a su tiempo y a su modo (Skliar, 2015). Por lo cual, no se trata de alcanzar los mismos resultados al mismo tiempo sino de reconocer cómo los estudiantes construyen y relacionan los conocimientos enseñados, a partir de consignas que permitan desplegar conceptos y categorías en variados formatos (portfolios, presentaciones digitales, exposiciones, trabajos integradores, etc.)

De esta manera, las docentes evalúan el desempeño de los estudiantes a lo largo de los procesos que ellos van construyendo en las cursadas, con base a los conocimientos que van adquiriendo y su puesta en juego a través de distintas consignas, ajustando los tiempos de producción y entrega, según los casos. Esta forma de presentar la evaluación de conocimientos, promueven la confianza, la autonomía y la posibilidad de conocer alternativas a las propuestas tradicionales.

Conclusiones

A modo de cierre

El presente trabajo de investigación ha intentado reflejar el origen y los antecedentes que permitieron la construcción de estrategias, dispositivos, apoyos y configuraciones para la atención de estudiantes con discapacidad visual en el Instituto de Formación Docente Continua de Bariloche.

Cada uno de los capítulos, contiene elementos que posibilitan la comprensión del proceso que ha determinado el arribo a las prácticas realizadas en el IFDC Bariloche. La conjunción de personas, de conocimientos, de condiciones para que éstas se desarrollaran, no son producto de la casualidad sino de políticas socioeducativas enmarcadas en contextos sociales, históricos, económicos y culturales particulares, entendidos, transformados y desplegados en las prácticas que las docentes junto a bibliotecarias, referentes TIC y el Equipo de Conducción de la institución, han pensado, diseñado y puesto en marcha para la inclusión y el acompañamiento de estos estudiantes.

A partir de los aspectos relacionados al interés del objeto de estudio, el planteamiento del problema, qué se ha abordado y desde qué perspectivas al respecto del tema y la mención de las personas involucradas, presentados en el capítulo 1, las conclusiones se centran en los puntos que se mencionan a continuación.

Las distintas concepciones y miradas que se fueron realizando a lo largo de la historia acerca de las PCD y la ampliación de sus derechos, devienen de la lucha por el reconocimiento como sujetos de derecho y de sus capacidades más allá de su condición. Éstas son posibles en la medida que las oportunidades de acceso y permanencia a distintos ámbitos y actividades de la vida social y comunitaria, son acompañadas por apoyos, configuraciones y ajustes razonables que se adapten a la mayor cantidad de personas posibles en situación de discapacidad.

Por otro lado, la incorporación paulatina de este grupo de personas en el sistema educativo formal, particularmente en las escuelas básicas comunes, ha permitido reconocer innumerables aspectos de las prácticas escolares y pedagógicas concebidas desde la ideología de la normalidad. Esta normalidad oficia como barrera en todos los casos en los que es necesario atender trayectorias escolares particulares, sea por una condición de discapacidad o por cualquier otra situación que no permite un mejor desempeño escolar de los estudiantes.

Otro punto es que la convivencia dentro de la escuela común con estudiantes con discapacidad ha permitido el reconocimiento de las condiciones edilicias y estructurales que obstaculizan e impiden el tránsito de las PCD en los distintos niveles del sistema educativo, pero además, se reconoce la persistencia de barreras actitudinales. Estas preconcepciones y saberes cotidianos, promueven prácticas y acciones en el ámbito escolar hacia las PCD, que repercuten en el desarrollo de su subjetividad, además de ubicarlas en una posición de incapacidad o de asistencialismo, como consecuencia del saber convencional (Mareño Serpentegui, 2012) permeado por el modelo médico – rehabilitador ejercido por décadas. Por ello, resulta importante considerar las diferencias como inherentes a las personas, sobre todo en los casos en los que estas repercuten de manera negativa en la identidad de los sujetos, es decir, cuando las diferencias limitan, condicionan o excluyen a la persona de una situación que, en circunstancias más favorables, pueden promover un mejor desempeño desde sus posibilidades.

De esta manera, es preciso revisar y desnaturalizar las relaciones construidas desde la normalidad y el saber convencional, muchas veces agresivas y crueles, para habilitar espacios que den lugar a las diferencias y a modos alternativos de presentar contenidos que escapen a las formas tradicionales de enseñanza.

Todas las problemáticas y características contextuales que han atravesado las PCD en el sistema educativo formal mencionadas, son las mismas con las que se han encontrado en el Nivel Superior / Universitario al intentar acceder a la

formación profesional. El asunto es que en este nivel educativo, las condiciones para la atención de los estudiantes con discapacidad tardó más tiempo en reconocer la necesidad de adecuar las condiciones propuestas por estas instituciones, tal vez, porque desde sus orígenes no fueron pensados para las personas que no cumplieran con cierto parámetros socioeconómicos y menos para PCD. Por otro lado, este nivel educativo no es obligatorio, con lo cual, no hay recursos ni dispositivos oficiales (tal como sucede en los niveles anteriores del sistema educativo argentino) destinados a la atención y el acompañamiento de las trayectorias educativas de este grupo poblacional.

El debate acerca del acceso, permanencia y egreso de las PCD, es una problemática que va más allá de las condiciones edilicias y de infraestructura propias de cada institución. La educación inclusiva propuesta desde la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la accesibilidad académica planteada desde los documentos y reglamentos propios de las organizaciones del nivel, se tensionan continuamente entre la normatividad y las posibilidades y recursos con los que cuentan las casas de estudio y que, en ocasiones, se obstaculizan por los prejuicios y la falta de formación e información de sus integrantes, de los equipos de conducción o gestión, encargados de atender y promover el buen funcionamiento de la organización a su cargo. En este punto, cabe mencionar la necesaria condición de tener en cuenta la situación de las PCD que forman parte de cada institución y los apoyos y configuraciones que son abordadas desde la territorialidad y singularidad de cada caso en particular.

El panorama de la situación política, económica y social en Argentina en las últimas décadas del siglo XX y primera del siglo XXI presentadas en el capítulo 2, permiten contextualizar los acontecimientos que posibilitaron el desarrollo y la conformación de políticas de Estado para la promoción de la educación como derecho social y a la inclusión como herramienta de cambio para favorecer la justicia

social plasmada en la Ley Nacional de Educación N° 26.206 (LEN) aprobada por el Congreso de la Nación Argentina el 14 de diciembre del 2006.

El conjunto de lineamientos pensados para reorganizar un sistema educativo que se hallaba fragmentado por la implementación de la Ley Federal de Educación (LFE) que no todas las provincias asumieron, entendida por cada jurisdicción según su conveniencia, con los escasos recursos que disponía para el funcionamiento de las escuelas en sus distintos niveles y los constantes reclamos de infraestructura y el salario docente, resignificó el papel de la educación y la importancia de revalorizar la función docente y sus condiciones de trabajo.

Mientras la LFE N° 24.195, sancionada en 1993, respondía a una lógica de políticas neoliberales relacionadas a la producción y las leyes del mercado, con escasa intervención del Estado, delegando en las provincias la disposición de recursos para sostener sus escuelas, la LEN N° 26.206, representó un cambio de paradigma al resignificar a la educación como un derecho social garantizado por el Estado que volvió a ocupar su rol centralizador e indelegable de su función como garante de derechos.

A nivel estructural, y en lo que concierne a este trabajo en particular, el mayor avance que tuvo impacto directo en el Nivel Superior / Universitario, fue la obligatoriedad de la Secundaria o Nivel Medio. Si bien este punto ya estaba planteado en la LFE, los estudiantes accedían al nivel, pero la permanencia y egreso con el título correspondiente, no se lograron. Una de las causas, entre otras, fue la falta de recursos en las familias, para enviar a sus hijos a la escuela, dado que vivían con sus necesidades básicas insatisfechas. Por lo tanto, en la nueva LEN, se focalizó especialmente en la promoción de la asistencia, permanencia y egreso de los estudiantes del Nivel Medio, mediante el desarrollo y la implementación de programas para garantizar cada uno de estos momentos.

Se puede reconocer que el Estado tiene la intención de que la educación promueva la igualdad de oportunidades en el acceso y la adquisición de conocimientos que permitan mejores oportunidades de trabajo y una movilidad

social ascendente. Luego de los años de recesión y como producto de estas políticas educativas, más personas con el título de Nivel Medio, vieron posible el acceso al Nivel Superior y Universitario. La consecuencia derivó en el incremento de ingresantes a distintas carreras de instituciones formadoras de profesionales lo que significó, en muchos de los casos, ser la primera generación de la familia en acceder al Nivel Superior / Universitario.

En este contexto, también arriban las PCD con el deseo y la voluntad de formarse en una profesión que les permita, no solo continuar ampliando conocimientos, sino también ingresar al mundo laboral, aspecto que amplía (nuevamente) el cuidado y acompañamiento del traspaso desde un ámbito al otro.

A nivel provincial, Río Negro se ha caracterizado por proponer lineamientos de vanguardia relacionados con la organización y disposición del sistema educativo. A partir del retorno a la democracia en 1983, comienza un proceso de reforma educativa donde la educación se propone como herramienta para promover espacios de democratización y cambio social. La reestructuración comienzan por el Nivel Medio para ampliarse, más adelante, a todos los niveles del sistema educativo rionegrino. Se consideró necesario pensar la educación en contexto a partir de las relaciones establecidas entre quienes integran el sistema y el lugar en el cual se desarrollan sus actividades. Esta reforma también alcanzó el Nivel Superior con sus particularidades, que se reflejó en los marcos normativos para la formación docente a partir de la oficialización de los primeros Institutos de Formación Docente de la provincia en el año 1975.

Tras el periodo regido por la dictadura militar (1976-1983), recién entre los años 1987-88, se concretaron el Diseño Curricular para el Nivel Superior y la sanción de la Ley Provincial N° 2288/1988 que representó el marco normativo para el funcionamiento de los Institutos de Formación Docente de la provincia. Dicha Ley contempló los aspectos relacionados al funcionamiento y la conducción, la organización académica y administrativa de la Institución, lo que permitió que las decisiones no se centralicen en unas pocas personas sino que promovió la

participación y colaboración del resto de los docentes para generar nuevas iniciativas a partir del trabajo con proyectos de actualización, investigación educativa y propuestas de extensión a la comunidad. Esta Ley se actualizó en el año 2016 mediante la Resolución 2425 denominada Reglamento Orgánico Marco (ROM). Los lineamientos propuestos desde la nueva Resolución, solicita que cada Instituto elabore su propio Reglamento Orgánico Institucional (ROI) atendiendo a las singularidades propias de cada institución según su realidad y su contexto. También amplía el abanico de actividades que los Institutos de Formación Docente realizaban hasta el momento, pudiendo conformar hacia el interior de cada institución, equipos para realizar trabajos de investigación interdisciplinarios, además de entablar vínculos con otras instituciones del sistema educativo y/o la comunidad.

Es probable que todas las instancias que conformaron progresivamente el Sistema Educativo argentino con la sanción de la LEN N° 26.206 en el 2006, la adhesión con rango Constitucional a la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad a partir del 2008, los elementos que configuraron el Sistema Educativo de Río Negro, particularmente, los marcos normativos de los IFDC de la provincia, hayan abonado el terreno para que sea posible el ingreso y el actual tránsito de estudiantes con discapacidad visual.

Las instancias de organización de acciones a nivel institucional y la forma de interpretar la inclusión en la enseñanza, favorecieron que el tránsito de Guillermo, paulatinamente, forme parte de la cotidianidad del Instituto. Si bien los apoyos y las condiciones accesibles del material de trabajo pensadas para acompañar su trayectoria no se aplicaron inmediatamente, su presencia no pasó desapercibida. El ingreso de Guillermo a la institución no fue indiferente, un grupo de docentes lo recibió en sus respectivos espacios de formación, asumieron desde sus experiencias y conocimientos, distintas dinámicas, dispositivos, recursos para que él no se sienta aislado del resto, para garantizar que aprenda como cualquiera de sus compañeros y compañeras. Se percibe la interpelación, tanto de las docentes, como del personal no docente y el Equipo de Conducción, acerca de las condiciones

en las que se recibe a un/a estudiante con discapacidad. Se reconocen la falta de accesibilidad edilicia, estructural y académica que obstaculizan la posibilidad de acceso al derecho a la educación.

En el desarrollo del capítulo 3, se presentan aspectos relacionados a la formación específica en el Profesorado de Educación Especial con orientación en Discapacidad Intelectual a nivel curricular. Este documento presenta la visión de la educación como derecho social y bien público, cuya finalidad es promover principios de igualdad de posibilidades, de inclusión educativa y de participación democrática para contribuir en la construcción y reconstrucción de una sociedad más justa (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro, 2015). Teniendo en cuenta los aspectos mencionados, a partir de las entrevistas y las actividades e intervenciones relatadas, puede reconocerse cuáles han sido los sentires y pensamientos de cada una de las profesoras que trabajaron con Guillermo en su primer año de ingreso. Aunque al principio el trabajo parecía un poco solitario o disperso, con otras demandas de tiempo, con recursos variados, con la impronta de enseñanza de cada profesora, buscando alternativas que permitan el acceso al material de estudio, etc., todas tenían alguna propuesta de intervención y un posicionamiento muy claro acerca del acompañamiento particular que requería Guillermo, en sintonía con lo expuesto en el marco normativo del Diseño Curricular.

Considero que los años de experiencia de trabajo en el Instituto, el conocimiento y la formación personal de cada docente, el compromiso ético y político de su rol como formadoras de formadores, han posibilitado que la incorporación de Guillermo al profesorado, sea genuina y adecuada a su singularidad. Sin embargo, es justo reconocer que todas las propuestas se potenciaron cuando se encontraron en un punto común, se pudieron socializar y se conocieron otras alternativas y herramientas disponibles desde la biblioteca, por ejemplo, para facilitar la adecuación de material bibliográfico, el conocimiento de programas y aplicaciones que permiten hacer el material accesible, cómo proceder con las imágenes, cuadros y gráficos contenidos en la bibliografía y el material audiovisual.

Otra mención importante es la indagación y el reconocimiento de la trayectoria escolar y la experiencia de cada estudiante en su proceso de aprendizaje. Habilitar la escucha por parte de las docentes, de indagar sobre las condiciones, las herramientas y los dispositivos que favorecen su aprendizaje, así como las intervenciones en el aula, qué los ayuda a ubicarse en el espacio, qué permite la escucha sin tantas interferencias, etc. son detalles que potencian ampliamente la asistencia, la participación y el registro en clases. Estos aspectos fueron reconocidos por los estudiantes como elementos significativos en su desempeño, en su comprensión de los temas y, sobre todo con el material accesible, en el tiempo y el cansancio que se “ahorran” al momento de leer y estudiar por sí solos.

Sin lugar a dudas, el vínculo y la cercanía que puede entablarse en la relación docente – estudiante, habilita espacios para la escucha atenta, el diálogo y la construcción cotidiana sobre la enseñanza y el aprendizaje. El ofrecimiento por parte de las docentes de distintas vías para la comunicación y la consulta (ampliadas sobre todo en el tiempo que duró el confinamiento por el Covid-19), también forman parte de las estrategias implementadas para el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes.

Las observaciones y configuraciones que se fueron diseñando con el transcurso del tiempo, a partir del ingreso de Guillermo sumado a las experiencias de otros estudiantes que pasaron y egresaron de la Institución, de los reclamos por parte del Equipo Directivo hacia los responsables a nivel provincial, de la situación de atención de este grupo de personas con requerimientos particulares y de la inquietud y organización de estudiantes con discapacidad de otras instituciones de Nivel Superior, permitió condensar la información y aunar criterios para la conformación del Programa de Accesibilidad. Este programa surge como consecuencia de las condiciones de inaccesibilidad que tensionaron la organización institucional. Este espacio no sólo sirvió para evidenciar los aspectos que obstaculizan el tránsito de las personas con discapacidad por el sistema educativo sino que también ha sido una invitación al resto de la comunidad de profesores a

revisar sus concepciones sobre los estudiantes en situación de discapacidad y la enseñanza pensada para ellos. Es decir, la presencia de un estudiante con discapacidad, no sólo generó modificaciones perceptibles a nivel físico sino que también interpeló las concepciones y prejuicios de toda la comunidad educativa y develó las falencias que el sistema educativo en el Nivel Superior aún no atiende efectivamente.

Finalmente, el reconocimiento que las docentes realizan sobre la necesidad de asumir la enseñanza con la colaboración, la mirada y la intervención de otros actores (pares docentes y estudiantes), diseñar redes de apoyo y acompañamiento especial de los estudiantes con discapacidad y aquellos que, por alguna razón, requieren una atención particular, parece ser la alternativa para sostener acciones que no recaigan en pocas personas y perduren en el tiempo. Convocar a la participación para la construcción de recursos y de acciones que promuevan la inclusión desde una lógica transversal y perspectiva interseccional, puede facilitar la práctica docente y la trayectoria de los estudiantes.

Consideraciones finales

Llegado a este punto, entiendo que los resultados de la investigación presentan la información suficiente como para responder a los objetivos propuestos para el mismo.

La realización de este trabajo, a pesar de situarse en un momento muy puntual de la historia del Instituto de Formación Docente Continua de Bariloche, me llevó a recordar acontecimientos concretos de la conformación de la educación argentina. Era necesario buscar y ordenar la información acerca de las Leyes de Educación en el país y la conformación del sistema educativo rionegrino para comprender cómo se arribó a esta instancia de poder alojar estudiantes con discapacidad visual en un instituto formador de maestros y maestras.

Como dice el dicho “ha corrido mucha agua bajo el puente” para que las personas con discapacidad tengan la posibilidad de ingresar al Nivel Superior /

Universitario. Sin embargo, aunque hayan avances en cuestión de derechos y políticas educativas que promueven el acceso a la educación de Nivel Superior, lo cierto es que por sí solos no alcanzan. Es necesario que dentro de las instituciones educativas, cada uno de los actores se involucre, se tomen decisiones y se impulsen las acciones que permitan, no solo el acceso sino, también, la permanencia y el egreso de las personas con discapacidad que eligen transitar la formación en este nivel.

La trama que se fue configurando en el IFDC Bariloche a medida que el ciclo escolar avanzaba con la presencia de Guillermo como estudiante del Profesorado de Educación Especial, es una muestra de lo que puede generar la organización de una institución educativa cuando conoce la normativa por la cual se rige, aúna recursos, información y conocimientos para generar espacios de formación y participación en pos de una educación inclusiva que aloje las diferencias a partir de las voces de todos los actores involucrados, en un marco de respeto y de justicia social. Esta disponibilidad conllevó a reflexionar sobre las prácticas docentes y el reconocimiento de las barreras que obstaculizan el aprendizaje y las maneras de construir apoyos para brindar otras alternativas a las formas tradicionales de enseñanza.

Se reconoce que cada institución propone modificaciones y adaptaciones según los recursos que tiene disponible y las necesidades específicas que necesitan las personas de su comunidad educativa. Por ello, las instituciones de Nivel Superior / Universitario tienen programas, diseños y proyectos de trabajo y acompañamiento particulares relacionados a los casos que se presentan en el estudiantado.

Otro aspecto a mencionar es que aunque los estudiantes tengan en común una misma condición, no siempre requieren las mismas adaptaciones. En el caso del IFDC, los estudiantes con discapacidad visual no requerían los mismos apoyos ni las mismas condiciones en los materiales. Tampoco las mismas intervenciones por parte de sus docentes ni la misma asistencia por parte de sus compañeros y compañeras.

Considero que la realización de este trabajo, es una oportunidad para dar a conocer que existen experiencias muy potentes acerca de la presencia, la atención y el acompañamiento de estudiantes con discapacidad en el Nivel Superior / Universitario. Que las experiencias se van conformando a partir de la construcción de redes de apoyo que nos permiten tomar decisiones y sostener acciones institucionales a través del tiempo. Que es responsabilidad de los docentes conocer la normativa y los derechos de las PCD, no solo para quejarnos de lo que no hace el Estado sino también para reclamar con fundamento, aquello que desde el Estado no funciona, recordando que nosotros, docentes, también formamos parte de ese Estado garante de derechos, en tanto que pertenecemos y somos actores de una institución que lo compone y organiza.

Finalmente, menciono que a medida que fui leyendo, releendo y escuchando información para la construcción de este trabajo, también aparecieron otros aspectos e interrogantes que podrían abordarse en investigaciones futuras:

- La importancia de rescatar las voces de los protagonistas, sus experiencias en primera persona, en el tránsito por el Sistema Educativo, para que sirvan como antecedentes y se rescaten o descarten aquellas prácticas y configuraciones que han permitido el desarrollo o no, de sus potencialidades y capacidades.
- Las configuraciones y apoyos pensados, en principio para las PCD, generalmente suelen ser beneficioso para muchos otros que no están en situación de discapacidad, y les sirven para acercarse al conocimiento y el aprendizaje desde otras herramientas, dispositivos, programas y aplicaciones, desconocidos hasta el momento.
- Qué acompañamientos pueden realizarse al egreso de las PCD, cómo se las orienta en su inserción en el circuito laboral, bajo qué condiciones o regímenes de trabajo.
- Cómo influye la cuestión del género en la configuración del ser estudiante, mujer, mamá, con una discapacidad.

Sin dudas, la experiencia y la formación que ha significado para mí la realización de este trabajo, ha sido una de las posibilidades más enriquecedoras y de gran aprendizaje en mis últimos años. Definitivamente, la educación inclusiva tiene innumerables vetas que seguir abordando, pero el trabajo mancomunado, solidario y proactivo de muchas y muchos docentes, construye puentes y redes para que las diferencias no sean condicionantes, por el contrario, sean oportunidades para seguir interpelando nuestras concepciones y construir nuevas prácticas para la enseñanza y el aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Acevedo Garnica, E. et.al. (2019). Imaginarios de docentes orientados a personas con discapacidad en una institución educativa oficial de Floridablanca Santander. *Visión* (7), 32-47.

Ainscow, M. (2003). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos [Ponencia]. San Sebastián.

Alvarado Monroy, C. y Morales Cárdenas, A. (2020). Educación inclusiva de docentes en formación con discapacidad visual desde la perspectiva de la subjetividad social [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia]. Repositorio CINDE.

https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2588/Educación_inclusiva_de_%20docentes_en_%20formación_con_%20discapacidad_%20visual_desde_la_%20perspectiva_de_la_subjetividad_%20social.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Arellano, K., Perez, A. y Rapanelli, A. (2021). Las tramas de la (in)accesibilidad. Experiencias universitarias en torno a la discapacidad. *RAES*, 13(22), 104-125.

Aznar, A. y Castañón, D. (2008). *¿Son o se hacen? El campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples*. Noveduc.

Bagnato (2017). La inclusión educativa en la enseñanza superior: retos y demandas. *Educar em Revista*, nº especial 3, p. 15-26.

Blanco, R. (2013). Presentación. En L. Perez, A. Fernández Moreno y S. Katz (Comp.) *Discapacidad en Latinoamérica: voces y experiencias universitarias* (p. 19-22). Edulp - Editorial de Universidad Nacional de La Plata.

Blanco, L. S. y Jara M.A. (2005). *El lugar de la Historia en los Diseños Curriculares de la Provincia de Río Negro. Entre Reformas y Contrarreformas* [Ponencia]. X Jornadas Interescuelas, Rosario, Argentina.

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva*. Organización de Estados Iberoamericanos.

Brandwainman, M., Brinnitzer, E. y Viotti, M. (2010). El instituto de formación docente Bariloche: 34 años en nuestra ciudad. *Revista Textos y tramas*, 1 (1), p. 4-5.

Brinnitzer, E. (2021). Experiencias de Formación Docente en el IFDC San Carlos de Bariloche (Rio Negro, Argentina). *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 6 (1), p. 1-22.

Brogna, P. (2006). Posición de discapacidad: Los aportes de la Convención. En Instituto de Investigaciones Jurídicas (p. 87-93). UNAM.

Cobeñas, P. (2021). Personas con discapacidad en la educación superior: una mirada sobre las barreras a la plena inclusión. *RAES*, 13(22), 153-168

Coffey, A. y Atkinson, (2003). Los conceptos y la codificación. En A. Coffey y P. Atkinson. *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación* (p. 31-63). Editorial de la Universidad de Antioquía.

Congreso de la Nación Argentina. (1995). Ley Nº 24.521. Ley de Educación Superior. Congreso de la Nación Argentina.

Congreso de la Nación Argentina. (2006). Ley Nº 26.206. Ley de Educación Nacional. Congreso de la Nación Argentina.

Consejo Interuniversitario Nacional. (2007). Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas. Resolución 426/07. Recuperado de <https://www.cin.edu.ar/doc.php?id=1130>

Consejo Provincial de Educación (2016). Resolución 2425: Reglamento Orgánico Marco para los Institutos de Formación Docente Continua de la provincia de Río Negro. CPE.

Consejo Provincial de Educación (1988). Ley N° 2288: Marco normativo de los Institutos Superiores de Formación y Perfeccionamiento Docente. CPE.

Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro. (1986). *Diseño Curricular del Ciclo Básico Unificado y Ciclo Superior Modalizado*.

De la Cruz Villegas, V. et.al. (2012). Estado del conocimiento de la discapacidad visual en el contexto educativo: experiencias en su construcción. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Dussel, I. (2010). Prólogo. En A. Abramowski. *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas* (9-15). Paidós.

Escobar Magalles, K. M. (2018). Entornos educativos accesibles: Buenas prácticas de inclusión en el nivel superior a través de la cooperación internacional con enfoque intercultural de estudiantes con discapacidad [tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de México].
<http://132.248.9.195/ptd2018/agosto/0778398/0778398.pdf>

Ezpeleta, J. (1991). Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica. En J. Ezpeleta y A. Furlan (Comp.). *La gestión pedagógica de la escuela* (pp. 101-116). UNESCO / OREALC.

Fernández, M. S. (2021). La historia de la Formación Docente Inicial en Río Negro. *Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía*, 18 (1), p. 41-50.

Filmus, D. y Kaplan, C. (2012). *Educación para una sociedad más justa: Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Aguilar. [Documento electrónico].

Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1994). *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión*. Troquel Educación.

Informe Anual del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación, 18 de diciembre de 2013.

Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2008). Conferencia Regional de Educación Superior 2008. UNESCO.

Instituto Patria (2020). Discursos de Néstor Kirchner 2003 – 2010. Instituto Patria.

Krichesky, G. y Pérez, A. (2015). El concepto de inclusión. Perspectivas teóricas e implicancias. En A. Pérez y M. Kricheski (Comp.). *La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa: investigación desafíos y propuestas* (p. 21-46). Undav Ediciones.

Mareño Sempertegui, M. (2012). El Saber convencional sobre la discapacidad y sus implicancias en las prácticas Sociales. En: *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*, compilado por Angelino, A y Almeida, E. 1a ed. Paraná, Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER. Facultad de Trabajo Social, pp.133-145. <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/3918>

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2006). Ley de Educación Nacional nº 26.206. MECyT.

Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro (2015). *Diseño curricular jurisdiccional Profesorado de Educación Especial con orientación en discapacidad intelectual*. MEDDHH.

Misischia, B. (2018). La relación Universidad - Discapacidad. ¿Una inclusión excluyente? *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 15(15), 1-18. DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2018-151506>

Moretta, R. (2000). La carpa blanca. Análisis político-social en el marco de los movimientos sociales. *Anuario* (2), p. 69-84.

ONU (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

Palacios, A. (2019). Perspectiva de discapacidad y DDHH en el contexto de una educación superior inclusiva. *Pensar* 24(4), 1-13.

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

Parra Dussan, C. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *Revista ISEES - Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior* (8), 73-84.

Percky, J. (2021). La política educativa durante el kirchnerismo. Argentina 2003-2015 [Tesis de Posgrado]. Universidad Nacional de Quilmes. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3025>

Pérez, A., Gallardo, H. y Schewe, L. (2018). Acerca de los orígenes históricos de las desigualdades educativas en Argentina: discapacidad y derecho a la educación hoy. En A. Campos (Comp.). *Cuadernos de Educación Inclusiva, Vol II. Formación de Maestros e investigadores para la Educación Inclusiva. Perspectivas Críticas* (p. 24-55). CELEI.

Pérez Acevedo, L. (2011). Ocupación e inclusión en la Educación Superior. En S. Katz y P. Danel (Comp.). *Hacia una Universidad accesible. Construcciones colectivas por la discapacidad* (p. 165-170). Universidad Nacional de La Plata.

Perez de Lara, N. (2001). Prólogo. En C. Skliar. *¿Y si el otro no estuviera ahí?* (p.9-12). Miño y Dávila.

Saavedra, A. A. (2001). Discapacidad: Exclusión / Inclusión. Independent Living Institute. <https://www.independentliving.org/docs7/saavedra200109.html>

Sanmartin, G. (2021). Formación docente y discapacidad. *RAES*, 13(22), 22-33.

Santiago Cortés, I. (2018). El quehacer docente en el proceso de enseñanza aprendizaje para la inclusión de los estudiantes con discapacidad visual: un estudio de caso en la Facultad de Música de la UNAM [tesis de maestría, Universidad

Nacional Autónoma de México].

<http://132.248.9.195/ptd2018/enero/0769562/Index.html>

Salit, C, (2016). Enseñanza y aprendizaje. En B. Trujillo Reyes, et.al. (Coord.) *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. Fondo de Cultura Económica, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
<https://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=59>

Seoane, M. (2004). *Argentina: el siglo del progreso y la oscuridad (1900-2003)*. Crítica.

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Centro de Publicaciones educativas y Material Didáctico.

Skliar, C. (2015). La pronunciación de la diferencia entre lo filosófico, lo pedagógico y lo literario. *Pro-Posições*, 26 (76), p.29-47.

Skliar, C. (2009). Prólogo. En A. Rosato y M. A. Angelino. *Discapacidad e ideología de la normalidad: desnaturalizar el déficit* (p. 11-18). Noveduc.

Sosa, M. et.al. (2019). Prácticas y discursos sobre discapacidad y educación. Paradojas y tensiones. En A. Yarza de los Ríos, L. Sosa y B. Pérez Ramírez (Coords.). *Estudios críticos en discapacidad: Una polifonía desde América Latina* (pp 135-156). CLACSO.

Trujillo Reyes, B. F. (2015). Inclusión educativa. Balances y perspectivas. En A. Pérez y M. Krichesky (Comp.). *La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa: investigación, desafíos y propuestas* (p. 47-63). Undav Ediciones.

UNESCO. (1990). Declaración Mundial de Educación para Todos de Jomtien.
<https://www.humanium.org/es/declaracion-mundial-sobre-educacion-para-todos-satisfaccion-de-las-necesidades-basicas-de-aprendizaje/>

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca: Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad.
<https://sid.usal.es/docs/F8/8.4.2-1366/8.4.2-1366.pdf>

UNESCO. (2000). Informe del Foro Mundial de Educación para Todos de Dakar. http://iin.oea.org/Cursos_a_distancia/Lectura%2017_disc.Dakar.pdf

UNESCO. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

UNESCO. (2009). Comunicado de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior del Siglo XXI de París. http://pep.unc.edu.ar/wp-content/uploads/sites/46/2017/04/Declaracion_conferencia_Mundial_de_Educacion_Superior_2009.pdf

Untoiglich, G. et.al (2020). Las promesas incumplidas de la inclusión. Ediciones Novedades Educativas. <https://digital.noveduc.com/reader/las-promesas-incumplidas-de-la-inclusion?location=1>

Woods, P. (2001). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.

Zárate-Rueda, R., Díaz-Orozco, S. y Ortiz-Guzmán, L. (2017). Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas. *Revista electrónica Educare*, 21(3).