Políticas en Educación Superior en las Universidades Públicas

Período 2019-2020

Mgtr. Marcela Méndez
Dra. Bibiana Misischia
Esp. Juliana Cabeza
Mgtr. Verónica Rusler

Compiladoras

CiN RID
Red Interuniversitaria de Discapacidad

CiN
Consejo Interuniversitario Nacional

Políticas en Educación Superior en las Universidades Públicas

Período 2019-2020

EDITORIAL UADER

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ENTRE RÍOS

Abog. Luciano Filipuzzi | RECTOR

Lic. Daniela Dans | VICERRECTORA

Lic. Raúl Rousseaux | SECRETARIO DE INTEGRACIÓN Y COOPERACIÓN

Esp. Dana Rodríguez | DIRECTORA EDITORIAL UADER

Políticas en Educación Superior en las Universidades Públicas

Período 2019-2020

Mgtr. Marcela Méndez
Dra. Bibiana Misischia
Esp. Juliana Cabeza
Mgtr. Verónica Rusler
Compiladoras

EDITORIAL UADER

© Mgtr. Marcela Méndez, Dra. Bibiana Misischia, Esp. Juliana Cabeza y Mgtr. Verónica Rusler, 2024.
©EDITORIAL UADER

EDITORIAL UADER

Razón social: UADER/Editorial UADER

Avda. Ramírez 1143, E3100FGA

Paraná, Entre Ríos, Argentina

editorial@uader.edu.ar

www.uader.edu.ar

Hecho el depósito que marca la ley 11.723
Prohibida su reproducción total o parcial
Derechos reservados

Índice

Presentación 7

~~Prólogo~~ 9

Introducción 10

Resúmenes ejecutivos por eje 19

Eje 1. Prácticas institucionales en discapacidad psicosocial 27

Eje 2: Relevamiento de normativa en torno
a la perspectiva en discapacidad 148

Eje 3: Procesos de relevamientos sobre
situación de discapacidad en las universidades 256

Recomendaciones generales para crear
documentos digitales accesibles 306

Presentación

La Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID) del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) trabaja activamente en la incidencia de políticas universitarias que incorporen la perspectiva de discapacidad de forma transversal.

Durante el período de gestión 2019-2020 se ha propuesto dar continuidad al proceso de clasificación y problematización de las experiencias que se llevan adelante en las instituciones universitarias públicas. En ese sentido, la publicación se organiza en tres ejes que responden a las sistematizaciones de referencia, en articulación con otros actores institucionales: discapacidad psicosocial, relevamiento de datos sobre estudiantado en situación de discapacidad y normativa en torno a la perspectiva en discapacidad.

Como siempre, sostenemos que el trabajo colaborativo y la construcción participativa son el punto de partida para aportar a los procesos de democratización en las universidades.

Sobre la accesibilidad digital en esta publicación

La RID genera producciones institucionales con condiciones de accesibilidad a los fines de promover el derecho al acceso a la información sin barreras. En ese marco, para esta publicación se consideraron una serie de pautas tales como la utilización de fuente sin serifa, espaciado entre líneas y entre párrafos, alienación a la izquierda, contraste entre texto y fondo, incorporación de índice con hipervínculo, texto alternativo a todo elemento no textual, marcador de idioma y orden de lectura adecuado.

Para ampliar la información sobre estos requerimientos se puede consultar el documento *Recomendaciones generales para crear documentos digitales accesibles* al final de esta publicación, cuyo objeto es promover el conocimiento y la inclusión de las pautas de accesibilidad en los documentos y en los artículos que se presenten en las convocatorias editoriales.

Sobre el lenguaje no sexista

Hemos tomado como pautas generales la publicación *Guía para un lenguaje no sexista* elaborada por el CIN que se encuentra en la Biblioteca Virtual alojada en su página web. Por otro lado, se ha respetado la posición de las propias autorías respecto de este abordaje en artículos y conferencias.

Prólogo

Bioing. Aníbal Sattler

Agradezco el honor de permitirme la escritura del presente prólogo, de esta obra que es fruto de un trabajo mancomunado con objetivos claros, que fueron trazados y ejecutados durante el período 2019-2020, con la intención de seguir consolidando las bases para que continúen en la línea de un proyecto nacional de inclusión y de trabajo por la conquista de derechos.

Como Rector Coordinador de la Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID), junto a la Coordinación y la Comisión Ejecutiva planificamos, impulsamos y acompañamos lineamientos de políticas públicas, iniciando la labor con un relevamiento para conocer la situación actual de las Universidades Públicas Argentinas, en referencia al objeto de la RID y en base a estos datos, poner en tensión la temática de la discapacidad, como temática de derechos humanos y como temática social que atraviesa también la Universidad Pública Argentina.

Lograr que estos espacios universitarios puedan entablar una mirada interna, instalando preguntas sobre qué actividades, qué estrategias de accesibilidad y con qué normativas específicas contaban referidas a la discapacidad.

Este compendio les ofrece lecturas sobre cómo fue el proceso de esta labor, lo logrado en el período y es mi ferviente anhelo que sirva de referencia para próximas acciones en pos de afrontar el camino de instaurar políticas, que consideren la pluralidad y la diversidad de la realidad de la educación universitaria, pública y gratuita de nuestro país.

Introducción

Mgtr. Marcela Méndez y Dra. Bibiana Misischia

Estamos convencidas de que una de las formas de incidencia en las políticas públicas, en pos de la democratización del derecho a la educación universitaria desde la perspectiva de discapacidad y accesibilidad, es la sistematización y la circulación del conocimiento, con base en las experiencias universitarias y el análisis de estas desde una perspectiva crítica y federal.

Una deuda histórica en la gestión de políticas universitarias es la generación de información rigurosa y comparable a nivel nacional, sobre la situación de discapacidad y los requerimientos de accesibilidad - física, comunicacional y académica - de las personas con discapacidad que estudian o trabajan en las universidades públicas, para la toma de decisiones y la incorporación y transversalización de la perspectiva de discapacidad en las normativas y políticas universitarias. Asimismo, el contexto actual de pandemia ha puesto en evidencia, por un lado, la relevancia de avanzar en un trabajo conjunto sobre las políticas en educación a distancia, con el fin de garantizar la accesibilidad comunicacional como primer escalón para la accesibilidad académica; y, por otro lado, la situación de mayor exclusión o invisibilidad de ciertos grupos, como ser las personas con discapacidad psicosocial.

Durante la gestión 2019-2020 de la Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID), se ha puesto como una de las prioridades el trabajo articulado en y desde el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en pos de la sistematización de información y experiencias, especialmente, de grupos con mayor invisibilización dentro del sistema universitario.

Esta compilación es producto del esfuerzo y del trabajo colaborativo de cada una de las universidades que pertenecen a la RID, en la búsqueda no solo de dar a conocer los avances en materia de políticas en discapacidad, sino también de ir fortaleciendo, cada vez en mayor medida, hacia el interior de cada universidad las articulaciones necesarias, para que la transversalización de la perspectiva se haga cada vez más presente. Este proceso solo es posible a partir del compromiso y de la apropiación de la situación por parte de cada una de las áreas, que aportan activamente a la docencia, a la extensión y a la investigación en el seno de las casas de estudios.

El modelo social y la perspectiva de derechos humanos han sido la base del trabajo compartido. Hoy el desafío es instalar la perspectiva transversal e interseccional en las políticas universitarias con base en la discapacidad, para entretejer otras miradas en situación de vulnerabilidad que aporten a una universidad cada vez más democrática.

Este aspecto se recupera en los principios y en los propósitos generales del Documento de Ampliación, profundización y operativización del Programa Integral de Accesibilidad para las Universidades Públicas, aprobado por la Res. CE 1503/20, que se comparte en la presente publicación.

El Rector Coordinador, la Coordinación y la Comisión Ejecutiva de la RID propusieron una agenda de trabajo a las universidades integrantes para realizar de manera colaborativa, la sistematización a nivel nacional de prácticas institucionales y estrategias implementadas en distintas dimensiones de las políticas institucionales, siendo que en esta publicación compartiremos el análisis de las siguientes dimensiones:

- Eje 1: Prácticas institucionales en discapacidad psicosocial.

- Eje 2: Transversalización de la perspectiva en la normativa interna de las universidades públicas.

- Eje 3: Procesos de relevamientos sobre situación de discapacidad en las universidades.

Además, se sumará un material relacionado con recomendaciones sobre pautas de accesibilidad comunicacional para editoriales, que ha servido de guía para la presente publicación. Es nuestro deseo permitir el desarrollo de políticas editoriales accesibles en las distintas universidades. Esta iniciativa fue desarrollada por Valeria Torrez, graduada de la Universidad Nacional de Córdoba.

En relación con la metodología, en una primera etapa del Eje 1 se aplicó un análisis cuantitativo-descriptivo a través de encuestas online, con preguntas cerradas y abiertas, que cada representante de las universidades participantes debía gestionar y enviar al equipo de compilación y análisis, el cual debía realizar el seguimiento y la sistematización de la información. La estructuración de dichas encuestas y el relevamiento de la información obtenida fue un trabajo realizado por Juliana Cabeza, de la Universidad Nacional de Lanús; Bibiana Misischia, de la Universidad Nacional de Río Negro; y Verónica Rusler, de la Universidad de Buenos Aires.

Los Ejes 2 y 3 han sido construidos en clave regional, a través de las representaciones de cada una de las regiones que conforman el Consejo de Planificación Regional de la Educación Superior (CPRES) y sistematizado por integrantes de la Comisión Ejecutiva de la red.

Para la construcción de los tres ejes, se convocó a las Universidades Públicas que fueron miembro de la RID entre 2019 y 2020 (53 sobre el total de 67 con representación actual). Desde el planteo colectivo y colaborativo del trabajo, se requirió presentar relatos de experiencias que estuviesen vinculadas a los dos ejes planteados

para la sistematización de prácticas institucionales y comunitarias. Las y los referentes de la Comisión para cada eje realizaron el seguimiento y la derivación a otras universidades para la revisión de textos según las pautas solicitadas.

Cantidad de artículos

- Eje 1: Universidad Nacional de Río Negro; Universidad Nacional de Avellaneda; Universidad Nacional de Entre Ríos.

- Eje 2: Universidad Nacional del Sur; Universidad Nacional de Córdoba; Universidad Nacional de Chilecito; Universidad Nacional de Cuyo; Universidad Nacional de Río Negro; Universidad Nacional de la Patagonia Austral; Universidad Nacional Patagonia San Juan Bosco.

- Eje 3: Universidad Nacional de La Plata; Universidad Nacional de Lanús; Universidad Nacional de Luján.

Para la sistematización se definió que cada eje se estructure en dos apartados: el primero sistematiza la información de las encuestas completadas y documentos y, luego, se genera un diálogo con las experiencias presentadas, que se anexan para visibilizar las líneas de trabajo.

Las siguientes son las instituciones universitarias públicas integrantes de la RID en el período en el que se sistematizó la información de esta publicación:

- Universidad Nacional Arturo Jauretche. Área de Discapacidad. Unidad de Asuntos Estudiantiles.

- Universidad Autónoma de Entre Ríos. Comisión de Discapacidad y Accesibilidad. Secretaría de Bienestar Estudiantil.

- Universidad Nacional de Avellaneda. Programa de Accesibilidad y Discapacidad. Secretaría de Bienestar Universitario.

- Universidad de Buenos Aires. Programa Discapacidad y Universidad. Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil.

- Universidad Nacional del Oeste. Derechos Humanos, Género y Accesibilidad. Área de Bienestar Estudiantil. Secretaría de Bienestar y Extensión Universitaria.

- Universidad Nacional de Chilecito. Área de Accesibilidad y Discapacidad. Departamento de Educación y Salud.

- Universidad Nacional de Córdoba. Oficina de Inclusión Educativa de Personas en Situación de Discapacidad. Departamento de Acompañamiento a las Trayectorias Estudiantiles. Dirección de Inclusión Social. Secretaría de Asuntos Estudiantiles.

- Universidad Nacional de Cuyo. Área de Inclusión de Personas con Discapacidad. Rectorado.

- Universidad Nacional de Entre Ríos. Comisión de Accesibilidad y Discapacidad. Secretaría de Extensión y Cultura.

- Universidad Nacional de Formosa. Subsecretaría de Derechos Humanos, Género y Discapacidad. Secretaría de Extensión Universitaria.

- Universidad Nacional de Hurlingham. Secretaría de Bienestar Estudiantil y Dirección de Orientación y Acompañamiento (Secretaría Académica).

- Universidad Nacional de José C. Paz. Departamento de Orientación y Accesibilidad. Dirección General de Acceso y Apoyo al Estudiante. Subsecretaría de Asuntos Académicos. Secretaría Académica.

- Universidad Nacional de Jujuy. Programa Universidad y Discapacidad. Secretaría de Extensión

- Universidad Nacional de La Matanza: Programa de Discapacidad, Accesibilidad e Inclusión. Dirección de Bienestar Estudiantil. Secretaría de Extensión Universitaria.

- Universidad Nacional de La Rioja: Comisión de Discapacidad - Secretaría de Extensión Universitaria - Rectorado.

- Universidad Nacional de Lanús. Comisión Asesora de Discapacidad (Vicerrectorado) – Programa de Inclusión Universitaria para Personas con Discapacidad (Dirección de Bienestar Universitario de la Secretaría de Bienestar y Compromiso Universitario).

- Universidad Nacional de La Plata. Dirección de Inclusión, Discapacidad y Derechos Humanos. Prosecretaría de Derechos Humanos.

- Universidad Nacional de Moreno. Dirección de Bienestar y Asuntos Estudiantiles - Departamento de Biblioteca y Centro de Documentación - Programa Acompañamiento a la Discapacidad - Bienestar Universitario.

- Universidad Nacional de Río Cuarto. Comisión de Atención a las Personas con Discapacidad. Secretaría de Bienestar.

- Universidad Nacional de Río Negro. Comisión Asesora en Discapacidad - Programa de Accesibilidad Académica. Secretaría de Docencia, Extensión y Vida Estudiantil. Rectorado.

- Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Comisión de Accesibilidad y Discapacidad. Rectorado.

- Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Programa Universitario de Accesibilidad. Comisión de Accesibilidad Universitaria. Dirección de Orientación Educativa. Dirección General de Servicios Académicos. Secretaría Académica.

- Universidad Provincial de Córdoba. Programa Integral de Accesibilidad. Rectorado.

- Universidad Nacional de Quilmes. División de Discapacidad. Programa de Asuntos Estudiantiles. Secretaría de Extensión Universitaria.

- Universidad Nacional Raúl Scalabrini Ortiz: Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales.

- Universidad Nacional de San Luis. Programa Universidad y Discapacidad. Secretaría de Extensión Universitaria y Secretaría Académica.

- Universidad Nacional de San Martín. Comisión de Discapacidad y Derechos Humanos. Rectorado.

- Universidad Nacional de Santiago del Estero. Comisión de Discapacidad -Secretaría de Bienestar Estudiantil – Rectorado.

- Universidad Nacional del Sur. Programa Integral de Accesibilidad. Subsecretaría de Derechos Humanos.

- Universidad Nacional de Tres de Febrero. Coordinación de Bienestar Estudiantil y Accesibilidad. Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil.

- Universidad Nacional de Villa María. Comisión de Accesibilidad y Derechos Humanos. Área de Accesibilidad y Derechos Humanos.

- Universidad Tecnológica Nacional. Área de Inclusión Social y Accesibilidad. Secretaría de Asuntos Estudiantiles. Rectorado.

- Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur. Comisión de Discapacidad y Accesibilidad. Dirección de Bienestar Universitario.

- Universidad Nacional de Tucumán. Programa de Discapacidad e Inclusión Social. Secretaría de Bienestar Universitario.

- Universidad Nacional de Salta. Comisión de Inclusión de Personas con Discapacidad. Secretaria de Bienestar Universitario.

- Universidad Nacional de General Sarmiento. Comisión de Discapacidad. Secretaría General.

- Universidad Nacional de La Pampa. Asesoría en Discapacidad. Secretaría de Bienestar Universitario.

- Universidad Nacional de las Artes. Dirección de Promoción de la Salud. Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil.

- Universidad Nacional del Comahue. Accesibilidad al Medio Físico y Social. Secretaría de Bienestar Universitario.

- Universidad Nacional del Litoral. Área de Inclusión. Secretaría de Bienestar Universitario.

- Universidad Nacional de Mar del Plata. Programa Discapacidad y Equiparación de Oportunidades. Secretaría de Bienestar de la Comunidad Universitaria. Rectorado.

- Universidad Nacional de Rosario. Dirección de Inclusión y Accesibilidad. Área de Derechos Humanos.

- Universidad Nacional Guillermo Brown.

- Universidad Nacional de Los Comechingones

- Universidad Nacional de Luján. División de Accesibilidad a la Vida Universitaria. Dirección de Gestión del Rectorado.

- Universidad Nacional de Misiones. Oficina de inclusión. Secretaría de Extensión y Vinculación Tecnológica.

- Universidad Nacional del Nordeste. Programa UNNE Inclusiva. Rectorado.

- Universidad Pedagógica Nacional. Secretaría de Extensión y Bienestar.

- Universidad Provincial del Sudoeste. Dirección de Bienestar y Extensión Cultural.

- Universidad Nacional de San Juan. Comisión Asesora de Discapacidad. Rectorado.

- Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Comisión Universitaria sobre Discapacidad – Secretaría de Extensión.

- Universidad Nacional de Villa Mercedes. Secretaría de Asuntos Universitarios y Bienestar Estudiantil.

Resúmenes ejecutivos por eje

Eje 1: Prácticas institucionales en discapacidad psicosocial

41 encuestas[1]

Sistematizaron:

Juliana Cabeza
Universidad Nacional de Lanús

Bibiana Misischia
Universidad Nacional de Río Negro

Verónica Rusler
Universidad Nacional de Buenos Aires

Un 73 por ciento de las encuestas que participaron indican que cuentan con relevamientos de estudiantes con discapacidad, un 61

1 Si bien la Universidad Tecnológica Nacional participa en la red como única institución, a los fines del relevamiento y por las muy distintas realidades de cada regional, se han incorporado 4 (cuatro) de ellas al relevamiento. Por lo tanto, el 100 por ciento de la muestra en el eje es de 41 encuestas.
Universidades que respondieron las encuestas: Universidad Nacional Arturo Jauretche, Universidad Autónoma de Entre Ríos, Universidad Nacional de Avellaneda, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional del Oeste, Universidad Nacional de Chilecito, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de Formosa, Universidad Nacional de Hurlingham, Universidad Nacional de José C. Paz, Universidad Nacional de Jujuy, Universidad Nacional de La Matanza, Universidad Nacional de La Rioja,

por ciento con datos específicos de estudiantes con discapacidad psicosocial y un 3,9 por ciento que tienen estudiantes egresados/as con discapacidad psicosocial. Llama la atención que los datos referidos a docentes indican bajos porcentajes de relevamiento: sólo un 24,3 por ciento los tienen y solo un 2,4 por ciento con discapacidad psicosocial. Los porcentajes son similares para No docentes: un 24,3 y 2,6 por ciento respectivamente. Esto refleja que el foco de las políticas universitarias en discapacidad se ha dirigido a estudiantes y queda un camino urgente por transitar respecto a personas trabajadoras.

Sobre las políticas en accesibilidad académica orientadas a la situación de discapacidad psicosocial, un 92,28 por ciento (38 de las 41 encuestas) participaron con respuestas concretas a los ejes planteados: ¿cuáles son los actores involucrados?, ¿hay áreas responsables? y ¿tienen normativa? El restante 7,32 por ciento (3 encuestas) no responden ni completan la información.

En torno a la oferta académica, de extensión y de investigación, las respuestas son muy heterogéneas respecto al tipo y al detalle de

---

Universidad Nacional de Lanús, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de Moreno, Universidad Nacional de Río Cuarto, Universidad Nacional de Río Negro, Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Universidad Provincial de Córdoba, Universidad Nacional de Quilmes, Universidad Nacional Raúl Scalabrini Ortiz, Universidad Nacional de San Luis, Universidad Nacional de San Martín, Universidad Nacional de Santiago del Estero, Universidad Nacional del Sur, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad Nacional de Villa María, Universidad Provincial de Córdoba, Universidad Tecnológica Nacional (Regionales San Nicolás, Venado Tuerto, Neuquén, Mar del Plata y Santa Fe), Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, Universidad Nacional de Tucumán, Universidad Nacional de Salta, Universidad Nacional de General Sarmiento y Universidad Nacional de La Pampa.

la información. Por otro lado, se hace referencia a carreras, materias, contenidos y proyectos que se orientan de manera específica a la discapacidad psicosocial y otros que la incorporan como un contenido desde una perspectiva más amplia o general. En la incorporación de materias, pueden identificarse seminarios y contenidos con una tendencia orientada a carreras del campo de la salud, la educación y la abogacía. Relacionado con la docencia de posgrado que incorpora la perspectiva de discapacidad, respondieron afirmativamente 22 por ciento de las encuestas. Algo más elevados son los porcentajes para las actividades de extensión, con un 37 por ciento de respuestas afirmativas y 32 por ciento en cuanto a investigación.

Vinculado a la pregunta sobre si las universidades realizan articulaciones con organismos y organizaciones relacionadas con discapacidad psicosocial, el 61 por ciento de las encuestas indican que se articula con organismos del Estado y el 44 por ciento con organizaciones de la sociedad civil.

El eje está acompañado de algunos relatos de experiencias, entre ellos el de la Universidad Nacional de Río Negro vinculado con la Licenciatura en Arte Dramático; el de la Universidad Nacional de Avellaneda, quienes comparten una experiencia en una de sus maestrías; y el de la Universidad Nacional de Entre Ríos, con una experiencia referida a la inclusión laboral.

Eje 2: Transversalización de la perspectiva en normativa interna de las universidades públicas

33 encuestas [2]

Sistematizaron:

Juliana Cabeza
Universidad Nacional de Lanús

Sandra Cambareri
Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

Carla Antola
Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

En este apartado, el relevamiento de la normativa interna de cada universidad pública, en torno a la perspectiva de discapacidad/accesibilidad, se ha llevado a cabo teniendo en cuenta las siguientes pautas:

2 Si bien la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) participa en la red como única institución, a los fines del relevamiento y por las muy distintas realidades de cada regional, se ha incorporado 1 (una) de ellas al relevamiento. Por lo tanto, el 100 por ciento de la muestra en el eje relevamiento de normativa en torno a la perspectiva de discapacidad es de 33 encuestas que representan el 62 por ciento de 53 universidades públicas integrantes de la RID.
Universidades que respondieron las encuestas: Universidad Autónoma de Entre Ríos, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional del Oeste, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de Formosa, Universidad Nacional de Jujuy, Universidad Nacional de La Matanza, Universidad Nacional de La Rioja, Universidad Nacional de Lanús, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de Río Cuarto,

a. contemplar o mencionar y/o transversalizar la perspectiva de discapacidad/ accesibilidad

b. aplicar criterios de categorización conforme a los siguientes puntos:

    1. Tipo de normativa (estatuto, resolución, regímenes, reglamentos, etc.).

    2. Órgano de gobierno que lo aprobó (asamblea universitaria, consejos superiores, consejos departamentales, etc.).

    3. Normativa específica para la perspectiva de discapacidad y accesibilidad que la transversaliza.

Los ejes conceptuales –estructurantes- de la configuración de los criterios de categorización precitados fueron, en primer lugar, la pirámide Kelsen (relativa a la jerarquía de las normas) entendida como un principio jurídico por el que las normas de ordenamiento jurídico se establecen mediante un sistema de prioridad, según el que unas normas tienen preferencia sobre otras. Para establecer tal prioridad se pueden impulsar distintos criterios, a saber: la validez de la norma basada en otra previa superior, la función (tipo) de la norma o la preferencia en la aplicación de la norma o

---

Universidad Nacional de Río Negro, Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Universidad Provincial de Córdoba, Universidad Nacional de Quilmes, Universidad Nacional de San Luis, Universidad Nacional de Santiago del Estero, Universidad Nacional del Sur, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad Tecnológica Nacional (Regional Resistencia), Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Universidad Nacional de Nordeste, Universidad Nacional de Salta, Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de La Pampa, Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de San Juan, Universidad Nacional de Misiones y Universidad Nacional de San Martin.

diferente órgano político del que surge la norma, entre otros. De acuerdo con estos parámetros de la pirámide de Kelsen, el sistema de prioridad está dado por el tipo de norma (estatuto, resolución, reglamentos, etc., conforme con el punto 1). En segundo lugar, está dado por el órgano político del que surge la norma (conforme con el punto 2). Por último, está proporcionado por la especificidad de la inclusión de la perspectiva de discapacidad/accesibilidad y su transversalización (conforme con el punto 3).

Un 21 por ciento (7/33) de las encuestas que participaron indican que, en sus estatutos, se incluye la perspectiva de discapacidad/accesibilidad. Pero, al momento de transcribir expresamente los párrafos, no hay menciones explícitas de esa perspectiva. Esto refleja que el foco de la política universitaria a nivel normativo de estatuto está se orienta a una interpretación sobre la perspectiva de discapacidad/accesibilidad en un contexto de menciones generales en torno a distintas cuestiones, como inclusión y no discriminación, entre otras.

Respecto del órgano decisor, un 67 por ciento (22/33) informa que es relevante la intervención del Consejo Superior sin perjuicio de que la mayoría de las resoluciones dictadas estén dirigidas a la creación de programas, áreas o comisiones en el contexto de discapacidad, inclusión y accesibilidad y no a la transversalización de la perspectiva de discapacidad/accesibilidad.

Finalmente, en torno a la normativa específica para la perspectiva de discapacidad y accesibilidad que la transversaliza, un 69 por ciento (23/33) responde a este punto.

El eje está acompañado de algunos relatos de experiencias de construcción de normativas, entre ellos el de la Universidad Nacional de Córdoba, vinculado con una experiencia de coconstrucción de acciones y estrategias en el marco de un trabajo colectivo de la comunidad universitaria en materia de inclusión educativa;

el de la Universidad Nacional de Cuyo , quienes comparten una experiencia de construcción colectiva basado en un compromiso compartido; el de la Universidad Nacional de Chilecito, quienes comparten su visión acerca de derechos y crecimiento institucional; el de la Universidad Nacional de Rio Negro, vinculado con el impacto de las trayectorias políticas en discapacidad y accesibilidad que impactan en los procesos de democratización de las universidades públicas; el de la Universidad Nacional del Sur, quienes relatan su experiencia de aprendizaje institucional y de formación profesional en materia de accesibilidad; el de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, vinculado con las acciones y propuestas orientadas al desafío de la construcción de escenarios propicios para la educación inclusiva; y el de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, quienes comparten sus experiencias en materia de la trayectoria institucional de la Comisión de Accesibilidad Universitaria en el ámbito de la accesibilidad académica.

Eje 3: Procesos de relevamientos sobre situación de discapacidad en las universidades

Sistematizaron:

Sandra Katz
Universidad Nacional de La Plata

Lorena Miranda
Universidad Nacional de La Plata

En el marco de la Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID), se trabajó en pos de la implementación de formularios sobre accesibilidad y discapacidad en el Ecos istema del Sistema de Información

Universitaria (SIU) del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). En este apartado, se describe este avance que permitirá comenzar a producir datos estadísticos sobre la situación de discapacidad y accesibilidad en el sistema universitario, al impulsar que cada universidad, desde su autonomía, construya conceptos y datos que aporten información para el diseño y la ejecución de políticas públicas universitarias. Pensar sobre los relevamientos de estudiantes con discapacidad en las universidades públicas argentinas implica un trabajo multidisciplinario e intersectorial: diálogos, construcciones colectivas y reflexiones que invitan a volver a mirar cada pregunta, cada respuesta y comprender el sentido de esas preguntas ¿Qué hacemos con la información suministrada? Una vez definidas las preguntas, en una versión que, seguramente, será mejorada año tras año, comienzan los intercambios con responsables de las plataformas que, también, tiene sus tiempos, sus silencios y resistencias, hasta lograr la sintonía necesaria para dejar el tema instalado a la espera de conocer el impacto y las posibles acciones a partir de la información suministrada por futuras y futuros ingresantes.

También, en este apartado encontrarán el relato de tres universidades: Lanús, Luján y La Plata. Describen experiencias y acciones que visibilizan la necesidad de construir datos estadísticos para la definición de política pública con perspectiva de accesibilidad y discapacidad.

Eje 1. Prácticas institucionales en discapacidad psicosocial

Sistematizaron:

Verónica Rusler
Universidad de Buenos Aires

Juliana Cabeza
Universidad Nacional de Lanús

Bibiana Misischia con la colaboración de Natalia Visotsky
Universidad Nacional de Río Negro

En la historia de la Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID), la discapacidad psicosocial fue una situación que se ha conversado y planteado como vacancia, al igual que la discapacidad intelectual. Esta última se incorporó puntualmente en la agenda de una de las reuniones de la RID en 2015 a partir de la socialización de experiencias, mientras que la primera se ha sumado como eje de trabajo en 2019 y es la que se recupera en esta publicación. El relevamiento sobre prácticas institucionales en discapacidad psicosocial se elabora con el objetivo de que constituya uno de los insumos básicos para analizar y generar acciones de incidencia en políticas universitarias en torno a la accesibilidad académica, tanto a nivel nacional y provincial, como al interior de cada una de las universidades.

Se presentarán los datos de los relevamientos en articulación con los aportes de las conferencias de Marcela Botinelli y Alan Robinson - que tuvieron lugar en la segunda reunión de la RID del 2019 - y los artículos de experiencias presentados por diferentes Universidades.

Es necesario destacar que se ha optado por incluir información general de la situación de discapacidad en el relevamiento, con el fin de actualizar el contenido de publicaciones anteriores y de dimensionar las políticas en discapacidad psicosocial, en particular, en relación con el conjunto de políticas institucionales.

Conferencia sobre la perspectiva en salud mental

> Desarrollada en la segunda reunión anual de la Red Interuniversitaria de Discapacidad en agosto del 2019.

El texto que usted está comenzando a leer es una desgrabación de una exposición oral realizada para la Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID). La exposición oral puede leerse a continuación gracias a que Bibiana Misischia y Marcela Méndez realizaron el pasaje de la oralidad a la literalidad. Acaso podría leerse como un documento histórico. El texto fue desgrabado, lo que significa que fue reescrito. El pasaje de la oralidad a la literalidad es un tópico de estudio para la literatura. Podemos aventurarnos a sugerir que la literatura comienza en el grabado de la piedra, en la marca mágica denominada pintura rupestre. El jeroglífico es la primera tecnología de desgrabación. Asistimos, entonces, al mágico pasaje de la narración oral a la narración escrita en este texto. Desde que se inventó la imprenta parece que las personas disfrutamos de leer aquello que alguna vez fue expresado o escuchado. ¡Bienvenida, entonces, la lectura!

Alan Robinson

> Profesor, escritor, director teatral y "activista de la locura". Trabaja sobre pedagogía y diversidad.

Muchas gracias por la invitación. También me gustaría tomarme el atrevimiento de agradecer en nombre de todas las personas dentro del espectro de la locura, porque esta reunión honra un reclamo que ya es histórico: "nada sobre nosotras sin nosotras". Entonces, que yo tenga la posibilidad de estar acá presente, en esta exposición, es algo digno de agradecerles a ustedes que se han tomado la molestia de considerar hacer algo sobre "nosotras sin nosotras", y eso es muy importante para el conjunto de la sociedad.

Primero, me gustaría contarles, cómo llegué a trabajar sobre lo que sería pedagogía y diversidad y, desde ahí, pensar si hay algo que pueda aportar en este contexto en el que pretendemos reunirnos para crear insumos que posibiliten una transformación social desde la educación superior.

Me formé como licenciado en Artes Dramáticas, como profesor y, después, como magíster en Estudios de Teatro y Cine Argentino y Latinoamericano, pero no terminé esa maestría por un problema de accesibilidad.

Creo que cuando me refiero a las personas que estamos en el espectro de la locura, también me refiero a las personas con discapacidad psicosocial. No solo me refiero a las personas con discapacidad cognitiva, sino a un espectro mucho más amplio. Por ejemplo, yo he estado en situaciones de discapacidad psicosocial sin ser portador de un certificado de discapacidad psicosocial y sin ser portador de una pensión por discapacidad psicosocial. He estado en esa situación de discapacidad psicosocial por no haber podido acceder a mi derecho a educarme como magíster en Estudios de Teatro y Cine Argentino y Latinoamericano. Cuando me cansé de

insistir, dejé, abandoné la maestría. Lo que iba a ser mi plan de tesis se transformó en un libro que empecé a vender con mi bicicleta en la Ciudad de Buenos Aires y que después fui vendiendo en presentaciones de libros por todo el país y por otros países de Latinoamérica. Ese libro se llama *Actuar como loco* y contiene un capítulo sobre algunas experiencias pedagógicas que hice, en las que tuve que crear accesibilidad para las personas que denomino, teóricamente, dentro del espectro de la locura. Particularmente, lo anecdótico tiene que ver con que mi plan de tesis, que respetaba las formalidades que se exigían en la maestría, fue rechazado rotundamente, categóricamente y sin argumentos pedagógicos. El argumento que me dio quien era el docente en aquel entonces fue que no había antecedentes de la hipótesis que yo estaba planteando. Falso, porque sí había antecedentes.

Dentro de mi desarrollo como activista, agradezco siempre la oportunidad de participar de distintos espacios, porque creo que la locura es susceptible de transformarse en una identidad. Hoy vemos a la locura siempre como un trastorno, como una enfermedad y, eventualmente, como una discapacidad psicosocial. Pero la locura puede transformarse en una identidad. Hay antecedentes muy recientes, ustedes deben saber. Se trata de la distrofia de género, lo que hoy conocemos como personas trans. Una ley obliga hoy a reconocerle el derecho a una persona trans, a identificarse como se autopercibe. Recién el año pasado, 2017, se retiró a la distrofia de género de la categorización de las enfermedades mentales del manual internacional de psiquiatría. Recién en 2018 el activismo autista va en ese camino y falta mucho; al activismo bipolar le falta muchísimo; y al activismo esquizofrénico, muchísimo más.

Me gustaría hacer una breve introducción del marco jurídico desde el que propongo esto, porque uno, cuando sobrevive al manicomio y al sistema narco-terapéutico, lo que hace es aprender un montón de cosas. A mí me tocó informarme. Tenía dos caminos: la lucha armada o el activismo. Elegí el activismo porque los

manicomios no se van a cerrar a la fuerza, eso está demostrado. Desde 2010 tenemos una ley en Argentina que dice que hay que cerrar los manicomios. El Estado Nacional no ha hecho mucho para cerrarlos. Por eso, el año que viene - que es el año en que deberían estar cerrados todos los "loqueros" públicos y privados - no se van a cerrar, justamente porque a nivel cultural y social no se ha hecho lo que se debía hacer. Esta reunión es importantísima en ese sentido, es dar un paso desde el ámbito universitario.

En cuanto a lo que es una perspectiva de derechos humanos para la educación superior, siempre me gusta destacar dos derechos humanos que son fundamentales: el derecho a la libertad de expresión y el derecho a la libertad de conciencia. Las personas que estudian en el nivel superior y están dentro del espectro de la locura deberían tenerlos garantizados. Los que defendemos los derechos humanos defendemos los derechos de todas las personas y, dentro de esos derechos, están la libertad de expresión y la libertad de conciencia. El delirio es una forma de libertad de expresión y la alucinación es un estado de la conciencia. Una conciencia libre también es una conciencia con derecho a alucinar; la libertad de expresión, también, es el derecho a delirar.

Hay una ley que es importante destacar: la Ley N° 26.378, en la que el Estado Nacional aprueba la Convención de los derechos de las personas con discapacidad. En el artículo 24 se destaca a la educación. Dice que los Estados parte asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior y a la formación profesional, a la educación para adultos y al aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás personas. A tal fin, los Estados parte aseguran que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad. Esto también es importante destacar, porque fíjense cómo aparece la perspectiva "cuerdista": "Los ajustes tienen que ser razonables". Bueno, ¿razonables desde qué perspectiva?, ¿desde el espectro que está dentro del pensamiento de la locura o desde la razonabilidad de las personas neurotípicas?

Por supuesto, también se destaca una introducción jurídica: la Ley N°26.657, que es la Ley Nacional de Salud Mental. En su artículo 7 plantea una problemática que tiene que ver con la ilegalidad en la cronicidad de todo diagnóstico. Esto es muy importante, porque nos da la oportunidad a los ciudadanos y a las ciudadanas de Argentina de generar una gran transformación social. Este artículo dice que todas las personas tenemos derecho a que nuestro padecimiento mental se considere un estado modificable. Si todas las personas - independientemente de nuestra identidad - somos ciudadanos y ciudadanas argentinas, tenemos derecho a que nuestro padecimiento mental se considere modificable. Todo diagnóstico crónico psiquiátrico sería considerado ilegal. Entonces, si yo estoy en un aula y viene una psicopedagoga o un psicopedagogo y dice que Alan Robinson es esquizofrénico y eso es una condición, un trastorno crónico, está vulnerando un derecho de Alan Robinson. Si aquí hay alguien bajo algún tipo de etiqueta psiquiátrica, le cuento una buena noticia: tiene ese derecho. Ahora, que uno pueda acceder a la posibilidad de transformar ese estigma y esa etiqueta es otro cantar.

Dentro de esta problemática - que es la de la discapacidad psicosocial o la problemática del espectro de la locura hay un gran prejuicio. De alguna manera, empezar a hablarlo implica modificarlo; es el prejuicio de peligrosidad: "Los psicóticos son peligrosos". Eso es una construcción social y cultural que denomino "psicofobia", el terror y pánico a las personas psicodiferentes. Esta es transversal a todos los ámbitos de la sociedad: la educación, el periodismo, la política, la familia, la iglesia. Por esto es que yo denomino a la sociedad como "cuerdista y capacitista". Los manicomios existen hace muchos años en nuestro país y en todos los países del mundo porque vivimos en sociedades "cuerdistas" y "capacitistas"; sociedades en las que existe un sistema de opresión, control y represión social hacia las personas psicodiferentes o hacia las personas dentro del espectro de la locura o con discapacidad psicosocial. En materia de discapacidad psicosocial se ha avanzado bastante.

Entonces, desde este punto de vista, me parece importante destacar que todo estudiante puede llegar a ser una persona en situación de padecimiento mental o no; y que todo estudiante puede llegar a ser una persona en situación de discapacidad psicosocial o no. En esa situación, desde la didáctica, se puede colaborar con su cronicidad o con su libertad, es decir, con la posibilidad de que esta persona se libere de las etiquetas de esos estigmas y de la carga con la que tiene que convivir cuando es portador de una etiqueta psiquiátrica.

Respecto de las leyes, también es importante destacar que todas las que amparan los derechos de las personas con discapacidad psicosocial y los derechos de las personas con padecimiento mental son leyes redactadas, votadas y sancionadas por personas no psicóticas. Esas leyes también han generado una educación antipsicótica. En mi educación primaria, secundaria y terciaria universitaria, he padecido, no esquizofrenia, sino una educación antipsicótica. Básicamente, tiene que ver con el momento en el que el docente se fastidia cuando uno dice "no entiendo". Más allá de que haya muchos matices sobre cómo se construye una educación antipsicótica, una educación con perspectiva psicosocial nos permite tener aulas con diversidad/aptas para la diversidad psicosocial.

Este es el contexto desde la perspectiva psicosocial, que es la que trato de promover en todos los ámbitos donde me muevo: culturales, periodísticos, artísticos, educativos o universitarios. Existe el peligro, el riesgo. Ahora bien, uno pretende que vivamos en una sociedad donde haya más libertades de expresión, no menos. Uno pretende que haya cada vez más derecho al delirio, no menos. Y uno intenta hacer cosas en ese sentido. No los voy a convencer de que no va a pasar nada, porque hay que vivir la experiencia, pero lo que me permito decirles es que hay una altísima carga de prejuicio, terror, miedo y pánico a las expresiones delirantes de las personas y eso es cultural. Frente a esta particularidad, si bien la Ley n.° 26657 es una ley que proviene de derechos humanos,

también es una ley que los obtura, en el caso de situaciones de riesgo cierto e inminente. Les cuento, además, que el protocolo estatal que se promueve para la intervención de crisis de urgencia y emergencia es un protocolo de tortura y es contrario, por ejemplo, a la Ley n.° 23378 en la que el Estado argentino se suscribe a la Convención Internacional de los Derechos de las personas con Discapacidad.

Por todo eso, hace muchos años estoy dando un taller, que se llama "primeros auxilios en salud mental", con técnicas de actuación para la intervención y reducción de daños frente a crisis, urgencias o situaciones de emergencia. Las problemáticas psicosociales también se incluyen en el taller, para poder brindar herramientas al conjunto de la sociedad y entender esto desde la experiencia corporal. No es un taller para formar actores, sino que brinda el saber de la actuación y de las artes escénicas para la transformación social.

A partir de todo esto, quiero plantear propuestas metodológicas y pedagógicas

1. La "pedagogía por la locura" o "pedagogía de la locura": algo en lo que vengo trabajando hace un tiempo y sobre lo que avanzo metodológica y teóricamente en mi libro El cuerdismo, próximo a publicarse. Me pregunto y nos pregunto: ¿qué fundamentos y encuadres teóricos necesitamos para brindar una educación superior accesible a las personas en situación de padecimiento mental o en situación de discapacidad psicosocial?; ¿cuáles son aquellos insumos en los que puedo generar accesibilidad como docente para este tipo de estudiante particular? y ¿qué puedo hacer? El sentido del humor es una gran herramienta para esto.

2. Didáctica para la accesibilidad: ¿qué estrategia podemos crear, desde la docencia, para que las personas en situación

de discapacidad psicosocial o las personas en situación de padecimiento mental puedan acceder al proceso de enseñanza y aprendizaje? Yo tengo una hija de nueve años, Sol, y hoy me preguntó a dónde iba. Le conté y me dije: ¿cómo le explico lo que tengo que hacer hoy a la tarde? Es dificilísimo para una niña de nueve años comprender qué iba a hacer su papá hoy a la tarde. Le dije: "Hija, hoy voy a una reunión muy importante", en primer lugar porque para mí es muy importante estar acá. Entonces le dije," Voy a hablar con otra gente sobre la accesibilidad" y le pregunté: "¿Qué es para vos la accesibilidad?". Ella se quedó pensando y me dijo: "Para mí es entrar al aula y salir del aula". Me pareció una perspectiva interesante, que por lo menos podamos entrar al aula y salir del aula, que en la educación superior podamos entrar y salir, que podamos entrar y salir del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cuando me llamó una persona de Bariloche que leyó uno de mis libros y me contó situaciones de exclusión graves, me pareció importante poder venir acá a plantear la perspectiva del espectro de la locura, la perspectiva psicosocial. Este tema es muy largo, muy complejo. Hice el mayor esfuerzo para sintetizarlo en 20 o 30 minutos. Es una lucha reciente en la historia, un activismo reciente. Pasaron 30 años de los primeros activistas que aparecieron en nuestro país y en el mundo también. No hay muchos antecedentes o mucho material teórico. Hay mucha susceptibilidad y muchas actitudes reaccionarias. Hace muy poco, publiqué un video con una carta que envié al Rector de la Universidad de Buenos Aires. Una carta abierta, respetuosa, con argumentos en contra de la aberración pedagógica, contraria a la ética, que es el dispositivo de presentación de enfermos mentales que se practica en la cátedra de Psicopatología 2 de la Facultad de Psicología. Eso sucede hoy, en el año 2019. Entonces, aunque celebro esta transformación, también, por otro lado, comprendo que requiere mucho tiempo esta transformación social que pretendemos llevar adelante y es muy compleja, porque nos interpela a todos y todas, porque todos y todas tenemos un loco en la familia. Muchas gracias.

Marcela Bottinelli

Doctora en Salud Mental Comunitaria. Magíster en Metodología de Investigación. Licenciada en Psicología. Profesora investigadora de Categoría I en el sistema nacional. Presidenta del Consejo Consultivo Honorario de Salud Mental y Adicciones. Asesora y evaluadora de proyectos y programas en política de salud, educación y comunidad. Disertante y autora de múltiples presentaciones, artículos, capítulos de libros, libros y presentaciones en congresos. Directora de Gestión y Evaluación Académica y exdirectora de la Maestría de Salud Mental Comunitaria en la Universidad Nacional de Lanús (UNLa).

Buenos días a todos y a todas, muchas gracias por la invitación. Voy a tratar de ser lo más sintética posible, dado que me gustaría que podamos abrir a las preguntas, al debate y a conversar todas las cuestiones que ustedes les interesen e interpelen. Así podremos, junto con Alan, ayudar a despejarlas desde nuestras trayectorias, conocimientos y prácticas.

El campo de la salud mental siempre fue muy discutido y debatido. No es un campo que se haya denominado de este modo con mucha antigüedad pero siempre fue un campo de tensión social. A pesar de su nombre, está asociado, muchas veces, a pensar en la enfermedad y no en la salud. Generalmente, se relaciona con lo que es diferente. Está asociado a identificar a aquellas personas, aquellos otros, que nos parecen distintos a nosotros y, en la sociedad, lo distinto muchas veces asusta. Por lo tanto, está relacionado con procesos históricos de exclusión, estigmatización, castigo, encierro y aislamiento de la sociedad. Este no es un tema menor porque implica no sólo la exclusión de algunos de sus derechos, sino procesos de exclusión social más abarcativos. La discapacidad ha pasado por un recorrido similar. Pero el caso del padecimiento

mental, es casi inaudito en la historia de la humanidad. Las cosas por las que pasó y pasa cualquier persona que haya sido caracterizada con un padecimiento mental y los etiquetamientos con que se la califican han llevado a excluirla muchas veces de todos los lazos sociales e, incluso, a encerrarla eternamente. El último censo que se hizo en nuestro país, del que se dieron a conocer los primeros resultados hace un par de semanas, arroja que tenemos más de 12000 personas internadas solo en hospitales monovalentes por problemas de salud mental, cuando la Ley n.° 26.657 desde hace diez años dice que hay que prever el cierre de dichas instituciones. Más terrible aún es que el censo muestra que el promedio de tiempo de internación de las personas es de 12 años. Ustedes sabrán que cuando uno toma el promedio significa que, por ejemplo, si Alan comió diez sándwiches y yo no comí ninguno, el promedio dice que comimos cinco cada uno; lo cual no estaría siendo cierto. Hay algunos datos en los que el promedio invisibiliza o atenúa aspectos importantes. El rango mínimo y máximo de internación en esas instituciones, según muestra el censo, es de entre ocho y 94 años. Los censistas comentaban con asombro que una persona estaba cumpliendo 97 años en una de estas instituciones psiquiátricas mientras se hizo el censo, de los cuales estuvo internada en estas instituciones 90. Si bien en las instituciones privadas el promedio de internación baja un poco, sigue siendo terrible porque es de casi cinco años. Les pido que pensemos por un momento lo que puede ser en la vida de cualquier persona estar cinco años internado, a cualquier edad. Algunos de los datos que se relevaron dicen que más del 60 por ciento de estas personas no había hablado o no tenía permiso para hablar por teléfono con nadie en el último mes. Y el 70 por ciento no había sido visitado por ninguna persona. Alrededor del 65 por ciento había declarado que no fue asistido para ninguna salida, ni pudo efectuar ninguna salida del hospital. Más del 60 por ciento de las personas no había firmado su consentimiento informado acerca de los tratamientos o de su internación, lo que es una violación flagrante a la ley. Estos primeros datos, y los que se sigan procesando, están en la página de la Dirección

Nacional de Salud Mental y pueden ser consultados. Se censaron instituciones públicas y privadas monovalentes, esto significa que, en estos datos, no están incluidas el total de personas de todos los otros espacios de internación ni las comunidades terapéuticas. Es decir, no fueron censadas las personas que están en las clínicas de adicciones, las clínicas polivalentes, los hospitales, los penales, los geriátricos y los lugares que tengan internaciones para otras categorías, además de la categoría de salud mental. Con lo cual, no estamos hablando de un número menor, ni tampoco de un problema menor. Cuando uno mira estos datos y las investigaciones en estos temas, puede ver cómo las personas en estas situaciones son despojadas de sus derechos, derechos básicos como el derecho a la información y a las decisiones sobre sus procesos de atención; el derecho a la votación; el derecho a la educación; y el derecho al trabajo. Estos temas y vulneraciones han sido llevados incluso a la Corte Interamericana de Derechos Humanos, que en el 2018 ha exigido al Estado que dé cuenta y modifique estas condiciones que violan las normas nacionales e internacionales.

Es importante resaltar que el sufrimiento mental no es una cosa que sea externa a alguna persona, nadie está exento de sufrir alguna vez en su vida algún evento o situación de padecimiento mental. De hecho, más de una vez en la vida, todos nosotros sufrimos diferentes padecimientos: duelos, depresiones, tristeza o ira extrema, despidos, situaciones socioeconómicas o socioambientales y otras que generan diferentes tipos de padecimientos. Obviamente, no todo el mundo reacciona de la misma manera a esos sufrimientos y no todo el mundo tiene herramientas o lazos para poder salir de esos momentos en los cuales tiene ese padecimiento. Este, entiendo, es uno de los temas más complejos a la hora de pensar en la educación.

Al igual que en la discapacidad en general, hemos sistematizado diversas formas de garantizar el acceso de las personas mientras tienen un padecimiento; a través de, por ejemplo, el Certificado

Único de Discapacidad (CUD) o los subsidios para las personas que están en procesos de externación de las instituciones psiquiátricas. Esto, como ustedes saben, está propuesto como un derecho. Sin embargo, a veces se convierte en una trampa. Hay cosas que, si bien están pensadas para garantizar un derecho, no siempre se viven o sienten de esa forma, e incluso que, para poder conservar sus derechos, las personas deben mantenerse en una posición de necesidad o diferencia que se contradice con sus derechos/necesidades y sentires diferentes. En el caso de las personas con padecimientos en salud mental o de las personas con discapacidad, esto nos interpela fuertemente. Por ejemplo, ¿quién querría estar internado en una institución cualquiera por más de cinco años? ¿Quién querría que le saquen su subsidio porque tiene capacidad para trabajar y le ofrecen realizar trabajos ocasionales en algún área que le gusta pero que no le va a permitir vivir de ello? ¿Quién aceptaría mostrar los avances que su niña o niño alcanza si de ello depende que le den o no el Certificado que le permite acceder a los tratamientos que le permiten avanzar? Hay varios ejemplos paradigmáticos de estas tensiones y contradicciones registrados por diversas investigaciones en el campo.

Obviamente, en salud mental la internación y las condiciones en las que muchas veces ésta se ha realizado, requieren de nuestro abordaje urgente y es quizás la deuda social más grave. Pero la Ley n.° 26.657 regula todos los procesos de salud, desde la atención primaria y la promoción de salud integral, hasta los procesos más complejos de acompañamiento comunitario, la internación como última medida y la medicación sólo en los casos indispensables, tomando todos los recaudos de articulación interdisciplinaria, interministerial, de formación, etc. para evitar los procesos de medicalización y patologización de las diferencias.

En Argentina tenemos todo un marco normativo propiciador de derechos, que incluye leyes por los derechos de niños, niñas y adolescentes; los derechos de los pacientes; los derechos en educación

y en género; en salud mental; en discapacidad, etc. Dentro de este marco normativo promotor de la perspectiva de derechos, la Ley n.° 26.657 habilitó una serie de resguardos y en todos los casos nos recuerdan que las leyes son "el piso" de los derechos y no "el techo". Es decir que lo que la ley propone es la base de lo que debemos garantizar como sociedad, y no a lo que uno pretende o aspira llegar. Lo anterior implica que los aspectos comprendidos en dichos marcos normativos debieran estar garantizados para cualquier persona, en cualquier lugar. Si bien ellos están vigentes desde que se sancionan las leyes y sus decretos, su efectivización depende de un fuerte trabajo articulado que es responsabilidad de cada uno de nosotros de múltiples formas: como ciudadanos, padres, madres, parejas, hermanas, tíos, profesionales, docentes, gestores, entre otros. En la Universidad esto requiere atención en diferentes dimensiones; una de ellas refiere a la responsabilidad como institución de cumplir y hacer cumplir esos marcos de derechos, no solo luchando contra toda forma de discriminación o exclusión, sino promoviendo la información, formación, acceso, efectivización y ampliación de los estos. Otra de las dimensiones presenta un desafío diferencial para la educación superior: la formación profesional. Es decir, tenemos una efectiva responsabilidad en la formación de todos los futuros profesionales, incluyendo específicamente a los que van a trabajar en el campo de la salud mental con un foco de mayor responsabilidad en aquellas que han sido incluidas además en el Art. 43 de la Ley de Educación Superior, es decir aquellas caracterizadas como de riesgo social que además estén relacionadas con el campo. Por todo lo anterior, es necesario conocer algo más de estos marcos normativos, en este caso de la Ley n.° 26.657.

La Ley Nacional de Salud Mental n.° 26.657, sancionada en 2010 y reglamentada en 2013, emerge de un proceso colectivo con diferentes actores sociales (usuarios, red de familiares, profesionales, gremios, asociaciones, universidades, OG, ONG, etc.). La sanción de esta ley constituyó un acontecimiento de suma importancia

para nuestro país ya que asegura el Derecho a la Protección de la Salud Mental como responsabilidad del Estado, garantizando el pleno goce de los derechos humanos de todas las personas. Focaliza en una perspectiva inclusiva de derechos, por ejemplo incluye a las adicciones dentro de su campo problemático. Propone, además, un cambio de paradigma que rompe con el sintagma enfermedad–locura- peligrosidad-encierro, proponiendo una perspectiva desde los procesos de cuidado de la salud integral. Se consideran los determinantes sociales, se busca fortalecer la atención primaria en salud y el trabajo desde los dispositivos sustitutivos al encierro, priorizando las estrategias y propuestas comunitarias. La ley sostiene "a la salud mental como un proceso determinado por componentes históricos, socio-económicos, culturales, biológicos y psicológicos, cuya preservación y mejoramiento implica una dinámica de construcción social vinculada a la concreción de los derechos humanos y sociales de toda persona" (Artículo 3). Asumir la determinación social de la salud implica la incorporación de un enfoque integral e intersectorial desde la génesis misma de la planificación de las políticas. Por ende, la implementación de la política pública no podía quedar reducida a acciones del Ministerio de Salud o de la Dirección de Salud Mental y requirió de la creación de nuevas herramientas institucionales. Es reconocida como ley de avanzada, no solamente porque sostiene los estándares más propiciados internacionalmente, sino además porque recupera la historia de luchas, construcciones y experiencias comunitarias. Ninguna ley se impone como consenso sin disputa, porque si es necesario crear una ley, es porque hay una necesidad que no siempre se respeta y que decidimos como sociedad que es importante garantizar. En ese sentido, las leyes siempre surgen de luchas, peleas, tensiones y discusiones, y su sanción sólo muestra que ha ganado la posición de hacer valer ese derecho, pero no subsana las discusiones y posiciones previas.

El proceso de construcción de nuestra Ley Nacional de Salud Mental recupera una lucha histórica que se ha dado desde hace

mucho tiempo en todo el mundo. En Argentina, fue un proceso de participación de sectores de diferentes áreas de todo el país, de profesionales, de personas usuarias, de familias, de académicos, investigadores, estudiantes, organizaciones, sindicatos, etc. Es una ley que ha pasado por todo un proceso de debates previos hasta llegar a la versión actual; fue una ley votada unánimemente, pero las tensiones existen igual. La tarde en la que se votó la ley, tuvimos una conferencia abierta con dos importantes referentes internacionales en salud mental: Levab y Sarraceno. Nosotros estábamos felices porque teníamos la ley, y ellos nos dijeron “ahora empieza el trabajo". Nosotros nos miramos atónitos, porque hacía diez años que veníamos luchando para que salga la ley y ahora que salió nos decían eso. Inmediatamente y en los días sucesivos hasta hoy, pudimos entender por qué lo decían. Implementar una ley implica transformar, modificar formas de trabajo, condiciones, prejuicios, intereses, tensiones, posiciones, tradiciones, representaciones, saberes, prácticas y construir nuevas formas. Por eso es la parte más complicada, como todos sabemos, ya que en educación nos pasa lo mismo. Tenemos leyes y regulaciones y, sin embargo, siguen las tensiones y las disputas; es lo que sucede, por ejemplo, con las leyes presupuestarias. En este sentido, si bien la Ley n.° 26.657 es de avanzada, implementarla no es sencillo.

Además, me gusta caracterizar esta ley como inteligente, debido a que este texto fue consistente con sus principios y creó institucionalidad y organismos que promueven su posibilidad de implementación. Entre otros, requiere de una Dirección Nacional de Salud Mental que sea rector y de Órganos de Revisión que vigilen su implementación. A la vez, propone la creación de una Comisión Nacional Interministerial - la Comisión Nacional Interministerial en Políticas de Salud Mental y Adicciones (CONISMA), dependiente de la Jefatura de Gabinete de Ministros - que ponga en juego las articulaciones interministeriales necesarias para dicha implementación. En la que participan los organismos del Estado, Secretarías y Ministerios implicados en la toma de decisiones básica para el campo, como Desarrollo, Justicia, Trabajo, Economía, Salud, Educación, Derechos Humanos, y el INADI.

La ley sostiene la necesidad de participación de cada persona en las decisiones sobre sus procesos de salud-enfermedad, atención y cuidados, pero, además, entiende y propone la necesidad de la participación comunitaria en los temas de salud mental. Para garantizarla, se crea un Consejo Consultivo Honorario en Salud Mental y Adicciones, de carácter federal, integrado por sindicatos, asociaciones gremiales, asociaciones y colegios de profesionales, organismos de derechos humanos, unidades académicas y organizaciones de familiares y personas usuarias. Este trabaja articuladamente con la CONSIMA para revisar las políticas en salud mental y hacer sugerencias sobre el proceso de implementación de la ley. La ley reconoce, básicamente, que las comunidades y las personas requieren de un entramado de lazos sociales y afectivos, respetuosos de las diversidades para vivir y, por ende, también para sus procesos de cuidados. Un tema preocupante en ese sentido, como señalaba Alan, es el de los prejuicios y los etiquetamientos, y lo que cuesta desprenderse de ellos, tanto a nivel social como personal, interpersonal e institucional. Para acceder a algunos cuidados, atención o beneficios se requiere acreditar la situación por la que atravesamos: discapacidad, problemas económicos, de salud mental o cualquier otra situación que requiera de apoyo. Esto es un problema muy complejo, porque muchas veces esa acreditación o las formas de acceder a dichos apoyos impactan en las formas de garantizar y efectivizar los derechos de las personas, tensionando su dignidad u otros de sus derechos. Encontramos algunos datos que muestran estas tensiones en investigaciones recientes sobre personas con diversos tipos de discapacidad, incluyendo padecimientos mentales. Por ejemplo, los beneficios en el transporte son, supuestamente, en su favor. Sin embargo, para poder efectivizarse, es necesario que la persona muestre su certificado de discapacidad a quien sea chofer y, al hacerlo, debe explicitar su condición públicamente. Esto, muchas veces genera comentarios o preguntas hirientes o cuestionadoras de su condición. Esto podría evitarse si en las tarjetas de acceso al transporte estuviera directamente logueada la información personal para que el cobro

fuera el que correspondiera. Así, hicimos la propuesta desde el Consejo Consultivo Honorario en Salud Mental a la CONSIMA y se estaba trabajando con transporte, salud y el resto de organismos implicados. Otro ejemplo, en relación con la tenencia del certificado de discapacidad, es que para obtenerlo debe pasarse por una revisión que acredite la condición y su grado, y se requieren revisiones periódicas sobre la situación. Sin el certificado o sin su renovación, la persona no tiene o deja de tener los beneficios que este le aporta. Por ende, se requiere mantener esa condición para garantizar la continuidad de la cobertura. De ese modo, muchas personas refieren sentirse entrampadas en mantener su situación de discapacidad y, de algún modo, su estigma, para poder garantizar su atención.

Esta tensión la vemos, también, con otros beneficios sociales; por ejemplo, con las becas de apoyo a estudiantes universitarios. En los últimos años, de 2016 a 2018, hemos visto cómo han aumentado las condiciones de acceso y reducido la cantidad de becas en todas las universidades. Nos cuesta sostener los poquitos insumos que estamos tratando de que tengan las personas que necesitan acceder a la universidad, o sea, la garantía de accesibilidad que debiera ser para todos.

En este sentido, me parece que lo que debiéramos pensar y construir desde la Universidad, es la accesibilidad en sentido amplio y la efectivización de los derechos para las diversidades.

Hace unos días estaba evaluando un proyecto sobre ciudades turísticas accesibles. Los gráficos y el escrito que explicitaban la propuesta hablaban de personas con discapacidad motora, cómo se movían en las ciudades, etc. Cuando miré el dibujo, me pregunté: ¿y las embarazadas? ¿Y las personas que van con un bastón? ¿Y los que van con un carrito? ¿Y el que se quebró la pierna, tiene un yeso o va con muletas? Entonces, ¿este proyecto es para personas con discapacidad o es para cualquier persona que lo requiera?

Pensemos en cualquier situación de vida y en varias de ellas muchos de nosotros necesitaríamos de esas accesibilidades.

Lo mismo ocurre con la salud mental, si estamos pensando en las políticas que debemos implementar como universidad, necesitamos pensar en la salud mental como parte de los procesos de la vida de todas las personas que estamos en la universidad.

Por un lado, necesitamos pensar en toda la comunidad educativa: nuestros docentes, personal de gestión, administrativo y estudiantes. Todas las personas pueden pasar por situaciones de padecimiento mental y requerir apoyos como cualquiera en algún momento o a lo largo de la vida. Hay diversos estudios - sobre todo en educación primaria y secundaria - sobre problemáticas de salud mental de trabajadores y trabajadoras de la educación, como el estrés laboral o el Síndrome de Burnout. En docentes de universidades, estos estudios son menos comunes porque las condiciones de trabajo, los permisos de salud y las llamadas carpetas médicas tienen sus particularidades. Los horarios, las formas de trabajo y la manera de percibirnos docentes hacen que a veces se sigan las costumbres de cada lugar que pueden diferir del resto del sistema educativo. En este sentido es que los estudios trabajan más sobre estos aspectos y por ende, es necesario indagar y pensar en las necesidades específicas de la educación superior, para poder realizar propuestas de apoyos o cuidados.

Por otro lado, cuando se piensa en inclusión o accesibilidad en la educación, lo primero que se piensa es en estudiantes y en escuela primaria, quizás en escuela secundaria. En salud mental, en ese caso, se han hecho varios esfuerzos y sistematizaciones, por ejemplo: los acompañantes terapéuticos, los asistentes en las aulas, los docentes de apoyo, los procesos de inclusión, etc. Pero en la universidad tenemos muy poca experiencia al respecto, probablemente porque esta plantea una lógica distinta de participación. En principio porque no es obligatoria; es decir, es uno de los niveles

educativos en el que las personas eligen si quieren asistir. Segundo, porque cada uno elige voluntariamente la carrera que quiere estudiar, dado que en nuestro país estos derechos —de acceso a la universidad y a la carrera que uno elija— están garantizados. Muchas veces naturalizamos que si alguien elige y accede voluntariamente, tiene las herramientas para transitar la universidad. Sin embargo, ¿cuántos estudiantes que ingresan a la universidad tienen realmente las herramientas para manejarse allí? Más allá del aprendizaje del oficio de estudiante de universidad, ¿qué diversos apoyos necesitan y quiénes lo logran? Ese ya es un problema de acceso. Cada universidad y carrera va generando diferentes estrategias, cursos, tutores y formas de encarar el problema. Es un excelente ejemplo para visibilizar que el desafío es identificar los problemas que se nos plantean y pensar formas de hacerlos accesibles; ver qué apoyos y qué herramientas tenemos desde nuestro lugar de educadores, no convirtiéndonos en terapeutas, trabajadores sociales o analistas.

Respecto de las y los docentes de universidad, también hay otros aspectos a revisar, como la formación docente. La formación docente en la universidad no tiene una formación específica previa obligatoria como en el nivel inicial y primario. ¿Qué formación docente tienen la mayoría de los profesores en la universidad? ninguna. Aunque algunos tengan un título docente de otro nivel, hayan realizado alguna capacitación sobre herramientas o sobre pedagogías orientadas o, incluso, hayan tenido cursos que brindan las universidades, la mayoría no tiene una formación sistemática. Así, difícilmente conocen cómo se construye un currículum, cómo se planifica una clase, qué herramientas o prácticas pedagógicas se pueden implementar, etc. Entonces, si no contamos con esa formación básica como docentes ¿qué herramientas tenemos para trabajar con las particularidades? y ¿qué herramientas tenemos para trabajar con la diversidad de género, étnica, cultural, social o política? Por eso, es necesario, cuando estamos pensando en trabajar aspectos de los cuidados en salud mental, resaltar que al

trabajar cualquiera de estos aspectos, también, estamos pensando en una accesibilidad en salud mental de manera integral. Porque pensar la diversidad de género, política, económica o ideológica de cualquiera de las personas que están dentro de la universidad o que ingresan no es una toma solamente de posicionamiento; no es un tema solamente teórico. Es un tema de aprendizaje de accesibilidad a los derechos. Esto es parte de las cosas que tenemos que trabajar.

Por otro lado, respecto específicamente a los contenidos curriculares necesarios en la formación de las y los estudiantes que serán profesionales, existe un trabajo en el campo de la salud mental realizado participativamente. Luego de la sanción de la Ley N° 26.657, la CONISMA trabajó, entre 2013 y 2014, en la necesidad de viabilizar el cumplimiento del artículo 33, que señala lineamientos sobre los aspectos necesarios para la formación de profesionales. Así, se redactaron las recomendaciones a las universidades, que plantean orientar de forma integral los contenidos de los procesos de formación de las y los futuros profesionales. Por recomendación de la CONISMA, se propuso trabajar los lineamientos que se desprendían del texto de la ley con las universidades. Se propuso una articulación entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Salud, mediante la que se convocó a decanos/as y directores/as de carrera de las universidades públicas y privadas de todo el país para participar del proceso de construcción de dichos lineamientos. Así, estuvieron reuniéndose durante más de un año. Algunas o algunos de ustedes quizás participaron de ello. Alan y yo seguimos ese proceso como miembros del Consejo Consultivo Honorario en Salud Mental y Adicciones. Imaginen a directores/as de carrera y a decanos/as tomar cada una de las recomendaciones y principios de la ley para debatir y realizar propuestas de cómo garantizar que la formación de las y los futuros profesionales tenga que ver con el ejercicio de esta ley. Fue una tarea riquísima que, como siempre, es lo que agrupa, lo que da conocimiento, sentido, lo que permite entender la dificultad, los límites y alcances de lo

que sí podemos hacer y de lo que no. Por lo tanto, todos los que participaron se dieron cuenta de cuáles eran las cosas en las que necesitaban focalizarse, resguardarse, y cuáles eran las cosas que podían dejarse libradas a lo que cada universidad imprimiera como particularidad o como libertad de cátedra, diversidad de herramientas, estrategias, experiencias o miradas, etc., cada una de las particularidades de las carreras y de quienes dictaran clases en esas carreras. Sin embargo, este arduo y enriquecedor proceso de trabajo se vio descontinuado por el cambio de gobierno. Desde diferentes espacios lo recuperamos e insistimos en su potencial, que incluye la necesidad de pensar esas recomendaciones para los profesionales que están ejerciendo en salud y en otros campos relacionados con procesos de cuidados en salud mental y otros implicados, como policías, bomberos, administrativos, etc. Como verán, es un tema transversal que requiere pensarse integralmente, como el tema de género y diversidades, desde las perspectivas de derechos.

Otro aspecto que me parece sumamente relevante es que las universidades tenemos una responsabilidad enorme, no solamente como instituciones formadoras, sino como productores de conocimiento, investigadores y asesores del Estado.. Por lo tanto, tendríamos que trabajar no solamente en la formación de nuestros profesionales, sino también en la implementación de las capacitaciones en servicio, denominadas “Capacitación de servicio o capacitación continua”, las residencias y cómo trabajar los contenidos de todas estas normativas y legislaciones en recomendaciones a la gestión, planificación y evaluación de las políticas públicas.

¿Qué desafíos nos plantea pensar la inclusión y la accesibilidad de la cuestión de salud mental? En principio, la inclusión de todas estas diversidades en el acceso a la información y formación en estos temas, para todos: docentes, administrativos, estudiantes y graduados. ¿Por qué? Porque las personas que interactúan, reciben y se contactan diariamente con estudiantes, docentes,

gestores, visitantes y todas las personas que participan en la universidad residen en bedelía, en informes, en portería, en el curso de ingreso, en las inscripciones, en eventos, etc. Ellos no solo necesitan conocer la universidad, sus procesos, horarios, oficinas, personas a cargo, sino que, además, tienen que pensar y responder considerando las diversidades y particularidades de cada una de las personas que se acerca.

El avance de estas normativas interpela también los procedimientos habituales de las universidades y nos obliga a repensarlos. Por ejemplo, nos está pasando en todas las universidades que, a veces, las personas que vienen y se inscriben nos dicen "este es mi documento y mi nombre pero yo no quiero que me llamen así porque yo me identifico con el nombre o el género tal". A veces, incluso ya han realizado o están en tramitación para realizar dichos cambios legales, pero en nuestros procesos de trabajo en la universidad esto requiere trabajar cómo respetamos esos procesos y acompañamos esos derechos. En este caso, por ejemplo, al inscribirlo en la UNLa necesitamos registrar los datos según su documentación actual hasta tanto llegue su nueva documentación, es decir, en el ingreso de sus datos al SIU-Guaraní, a su derecho y resguardo de que esté su información académica debemos registrar lo que dice su documentación. Mientras tanto, por ejemplo, en las listas y actas saldrán sus datos de ese modo. En algunas universidades nos detenemos a pensar cómo actuamos frente a esta situación. Por ejemplo, algunas hacen aclaraciones y/o conversan con los docentes esta situación para que sea considerada y el alumno sea llamado con la identidad que solicita, en otros casos se le dice a la persona que hasta que no esté legalmente resuelto no se puede modificar. Todas estas discusiones que son importantísimas para las personas implican miles de detalles a la hora de pensarlas en la lógica concreta de todos los procesos que realizamos habitualmente en la universidad. Requieren de una tarea de consensos y debates, acuerdos y legalidades que tensionan los tiempos y necesidades de las diferentes personas, derechos y responsabilidades implicadas. Por eso, esas mediaciones requieren de un

trabajo compartido. Cuando uno va a tomar cualquier decisión al respecto, requiere que se sienten los y las docentes, estudiantes, administrativos, responsables, todas las personas. ¡Qué mejor para considerar la complejidad de todo este entramado que pensar cualquiera de estas adaptaciones, cualquiera de estas necesidades, cualquiera de estos protocolos conjuntamente con las personas que están implicadas en todos esos procesos! Al trabajar con las mismas personas afectadas, nos pueden decir dónde sienten las exclusiones y qué necesitan. Porque, nuevamente: ¿quiénes somos nosotros para definir qué es lo que necesita el otro? Quizás lo que a nosotros nos parece súper necesario, para el otro no lo es, o es un tema menor y no le importa en absoluto; o al revés, quizás lo que para nosotros es indistinto, para el otro es central. Entonces, hay que construir estas decisiones, no solamente en las políticas generales, sino, justamente, en viabilizar cómo se van a desglosar esas políticas generales en acciones específicas, en protocolos de trabajo o en tareas concretas. Con todos los actores sentados, es mucho más fácil de viabilizar, como sea posible según cada contexto. En algunos lugares podrán hacerlo en jornadas o en espacios de discusión, quizás en otros lugares con buzones de consultas y sugerencias, que luego permitan trabajar en pequeños grupos operativizando las propuestas. También suele trabajarse en comisiones, en sesiones abiertas a la participación de cualquiera; difundiendo de diferentes maneras la posibilidad de participar y de pedir lo necesario. La dialéctica dice que cuando uno cambia de estructura, borra las huellas de cómo llegó ahí, y en este caso creo que muchas veces nos olvidamos que cuando por primera vez entramos a una universidad tampoco sabíamos cómo funcionaba ni creíamos que teníamos derecho de ir a decirle a alguien lo que necesitábamos. Más bien, en general nos sentíamos como pidiendo permiso o muchas veces escuchamos a los estudiantes decir pero ¿Qué le voy a decir al profesor?, él sabe, capaz que se enoja, capaz que no es como yo siento, o peor aún yo no le puedo decir, él es el que decide-. Esto último es una política que hay que revertir para todos, no solamente para las personas con algún

tipo de discapacidad, para todos en general, porque eso también promueve ciudadanía universitaria, participación e implicación, y eso también constituye salud mental. Entonces, quizás una de las propuestas es: ¿cómo garantizar la participación? Tanto la Ley de Salud Mental como todos los marcos normativos de derechos refuerzan lo que señalaba Alan, de sostener el "nada de nosotros sin nosotros" al tomar decisiones. Tenemos que sostener la universidad con voluntad de habitarla y construirla porque las instituciones son las personas que las entraman, y en esa participación se generan también aprendizajes y enseñanzas.

El otro día hicimos una reunión en la universidad con un grupo de artistas del Hospital Borda. Estábamos en medio de una actividad expresiva cuando un estudiante se acerca y me pregunta -profe, ¿quiénes son los locos?-. Y con una sonrisa mi respuesta, sin dudar, fue -Yo, yo estoy re loca, ¿no te diste cuenta todavía?- entonces se sonrió y trató de aclarar sin enunciar una palabra estigmatizante – No, no, pero yo digo…los pacientes-. En ese momento le dije - Luego lo hablamos, pero aquí hay todas personas divirtiéndose igual que vos-. Estas experiencias muestran que la formación es importante pero los prejuicios y las representaciones sociales son muy persistentes y tenaces, y requieren de pensar las lógicas de trabajo y formación. No es lo mismo leer y explicar la perspectiva de derecho y tratar de interiorizar que las personas tienen capacidades diferentes y todos necesitamos ciertos apoyos, que mostrar en las prácticas concretas cómo se juegan esos principios teóricos y metodológicos y qué herramientas podemos desarrollar.

Tenemos un arduo trabajo hacia el interior de las universidades y otro trabajo hacia afuera. ¿Cómo hacemos que sea accesible la universidad, para todas las personas? Sin importar la situación en la que estén. Y, ¿cómo hacemos hacia adentro para garantizar que según, las particularidades de cada uno, esas personas tengan un espacio donde estudiar, aprender y desarrollarse? y ¿cómo formamos en esos principios? ¿Cómo contribuimos al crecimiento de nuestras universidades?

Voy a terminar con un último punto de una cuestión que me parece muy delicada. Una vez me consultaron en una universidad privada por una persona que cursaba la carrera de Psicología, pero era una persona que nadie quería tener en su curso. La caracterizaban como sumamente conflictiva, cuestionadora, además de muy agresiva. Incluso sus compañeros no querían ser sus compañeros de cursada, y me dicen que ya se está por recibir, pero que no les parece que sea pertinente darle el título y agregan –es que no podemos darle el título, ¿te imaginas lo riesgoso que puede ser darle el título de psicólogo a una persona así?-. Mi pregunta inmediata fue -¿Cómo llegó hasta acá?, si pasa todo esto, ¿Cómo llegó hasta acá en esas condiciones?-. Frente a lo cual me dicen que viene pagando y cursando pero que no acuerdan con darle el título, y no saben quién se lo debe decir (Secretaría Académica, Decano, Gabinete, Liquidaciones, otros) y con qué argumentos. Esa posición tiene serias contradicciones. En principio, las universidades tenemos una responsabilidad sobre la titulación que está expresada en las resoluciones y planes acreditados y que parte de los criterios aplicables que constan en los requisitos de ingreso, cursada y egreso, así como en las normativas que deben cumplirse estatutos, reglamento, etc. Este caso, por ende, parece una estafa, porque dejaron a una persona pagar y cursar toda su carrera, no hicieron comentarios ni intervenciones concretas previas respecto de su cumplimiento de normativas ni criterios académicos y se preocuparon recién cuando llegó el momento de otorgar el título. Entonces por un lado se presenta claramente un problema legal, pero además, tienen un grave problema ético y de discriminación. Aún cuando la persona realmente sea agresiva, violaron sus derechos al coartar sus posibilidades de acceso, ya que no visibilizaron sus problemas ni le informaron las opciones posibles frente a ellos, por ende, no le dieron posibilidad de decisión visibilizando sus opciones respecto de lo que estaba haciendo ni de lo que pretendía hacer.

Entonces, tanto en el ingreso como en la titulación aparecen muchos cuestionamientos y aspectos complejos. Por ejemplo, ¿le podríamos dar el título de cirujano a una persona ciega? Todavía no

encontramos, hasta donde yo sepa, una estrategia para que pueda ser cirujano una persona que no puede ver, pero puede enseñar, puede dedicarse a investigación, puede trabajar en áreas que no demanden de su vista como condición sine qua non. ¿Qué hacemos?, ¿damos títulos con alguna limitación? Por otro lado, lo cierto es que si la persona ya tiene el título de cirujano y luego queda ciega, no se le retira el título. Pero en el caso de salud mental, esto es aún más delicado, porque ¿cómo y con qué criterios hacemos esa valoración? Una cosa es cumplir con códigos de ética, cumplir estándares, revisar las prácticas, decir si uno comete alguna falta en alguna normativa; otra cosa es ¿con qué autoridad nosotros definimos a quién y en qué sentido le damos un título? Este es un problema, no solamente práctico, sino un problema legal. No hay ningún título que se dé con condicionantes hasta donde yo conozca, ni se le ponen restricciones entre paréntesis en el diploma, este es el mismo para todos los estudiantes.

Entonces, estas son algunas de las tensiones en las que tenemos que pensar: ¿de qué manera hacemos esas participaciones y esas aperturas?, ¿de qué manera nos formamos, para poder estar abiertos a esas diversidades? Pero también, ¿de qué manera resolvemos estas cuestiones que no son menores? Cuando se produce un conflicto en el aula o se plantea una de estas temáticas, ¿qué podemos anticipar o qué herramientas podemos desarrollar? Porque una cosa es la escuela primaria, en la que tenemos otras herramientas desarrolladas e identificadas, y otra cosa son las aulas universitarias, donde cada curso, cada profesor, cada tema es un mundo de entramados e implicaciones, de vidas, modos, prejuicios, creencias, saberes y prácticas de estudiantes, profesores, carreras e instituciones. Estas son las decisiones en las que nos tenemos que centrar: en desentramar esas complejidades y niveles, revisar esos marcos normativos y construir participativamente herramientas que nos vayan ayudando a efectivizar la ampliación de derechos, sin dejar de lado ninguno de nuestros deberes y responsabilidades, y ese es un desafío de todos.

Preguntas e intercambio posterior a las disertaciones

La responsabilidad legal que tiene la universidad consiste, por un lado, en asegurar el acceso a la educación respetando la diversidad y la toma de decisión por parte del estudiante. Y, por otro lado, en manejar los condicionamientos que puedan presentarse o entren en colisión con ese proceso. El ejemplo que ponía Marcela, si un estudiante ciego podía ser cirujano. En ese marco, lo que me interesa saber es: ¿Cómo pueden las universidades construir indicadores o parámetros para evaluar su responsabilidad legal y social respecto a los efectos del título habilitante que ejerce una persona que presenta una situación de discapacidad psicosocial, la cual puede a veces "cruzarse" en el ejercicio de la profesión? Esa es mi pregunta para los dos.

Alan Robinson: Muy buena pregunta, gracias. Hay una película de Hollywood, llamada Una mente brillante, que muestra el recorrido que una persona puede hacer en su paso por el espectro de la locura. El protagonista, John Nash, se convierte en docente universitario y, finalmente, en premio Nobel de Matemática. Creo que se debe desromantizar la "condición loca" de un estudiante. En mi caso, tengo dos títulos, el de licenciado y el de profesor, que me brindan un lugar de privilegio y acceso a determinados espacios. Yo no hago usufructo de eso, destaco que los títulos me ponen en un lugar de privilegio justamente para no hacer usufructo de eso. Porque creo que no hay que romantizar ni la discapacidad psicosocial, ni la locura, ni el padecimiento mental. Y tampoco hay que tenerle pena o conmiseración.

La tarea de encontrar cuáles serán estos indicadores es una tarea compleja, y creo e intuyo que implica ceder en algunas instancias de evaluación. Pero no ceder por compasión, sino ceder por exigencia.

Todo esto sin caer en la discriminación positiva, que sería esta imagen social falsa de la locura y la genialidad. Tomemos el caso de cuando yo me quedé fuera de la maestría: ¡Yo tenía razón!, pero yo no quería que me dieran la razón. Yo quería que el proyecto de maestría, mi plan de tesis, fuera evaluado con la vara que debía ser evaluado. No pretendía que me dejaran de exigir las cuestiones metodológicas, las referencias bibliográficas o conceptuales.

En mi caso hubo discriminación negativa, porque me dijeron que mi tesis no era tema de tesis de maestría, falso.

Creo, entonces, que este puede llegar a ser un indicador. Ni la discriminación positiva, ni la discriminación negativa, y estar dispuestos en ámbitos universitarios a transformar lo que se exige para acceder a un título universitario.

Marcela Botinelli: Yo creo que el mayor conflicto es que nosotros tenemos requisitos de ingreso en todas las carreras. Cuando ingresamos ya nos dicen que debemos cumplir con determinadas características, que cada uno sortea como puede. Por ejemplo, cuando trabajamos sobre las personas que no tienen secundario y vimos que era posible que estudiaran en la universidad sin este, decidimos hacer el artículo 7 de la Ley. Y usamos el Artículo 7 y ponemos un protocolo de cómo usar el artículo 7. También vimos que podía suceder algo similar en los posgrados, y del mismo modo se incluyó el artículo 39, que resguarda que una persona pueda cursar el posgrado sin tener título de grado siempre y cuando pase una evaluación y muestre una trayectoria. A mi me parece que del mismo modo tenemos que hacer con esto. Tenemos que revisar y explicitar lo que tenemos que resguardar, ese es el piso. ¿Cómo operativizar el piso, con qué condiciones de acceso?

Con respecto a las enfermedades sobrevinientes, ahí están habilitadas todas las leyes que tienen que ver con el ejercicio profesional. Me parece que las leyes de ejercicio profesional, de los colegios profesionales lo que permiten es eso: trabajar conjuntamente respecto de quién se considera que está en su capacidad de poder seguir ejerciendo el título y quién no. En el segundo caso, hay que hacer un requerimiento al Colegio Profesional, al Comité de Ética, etc., para que se le suspenda el título momentánea o definitivamente, según lo que se haya evaluado. Por ejemplo, en caso de pedofilia o abuso infantil, a una persona que trabaja con niños ¡se le retira el título!, no se le suspende.

Hay otro punto que me parece importante a la hora de implementar protocolos que consideren ajustes razonables y a la hora de elaborar estos ajustes razonables. Nosotros decimos derechos para todos por igual, pero no se necesita igualdad sino equidad, igualdad de condiciones para poder hacer algo. Y en ese sentido, me parece que no se tiene que confundir equidad, esto es, equiparar condiciones para poder cumplirlo, con “hacerlo pasar”. No solo se debe evitar la discriminación negativa sino también la positiva sobre cualquier tipo de discapacidad.

¿Cómo sugieren que les digamos a las personas con discapacidad psicosocial?

Alan Robinson: ¡Muy buena pregunta! No hay un consenso sobre eso. Creo que, antes que el significado y el significante identitario, está cómo nos relacionamos y con quiénes nos relacionamos. Si uno tuviese que avanzar social, ideológica, política y educativamente, se trabaja con "personas en situación de padecimiento mental" o "en situación de discapacidad psicosocial". Y esa situación eventual, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, puede transformarse, no curarse. Transformarse con estrategias, con pedagogía, con exigencias, con herramientas. Y puede transformarse para bien. No solo para esa persona que puede acceder a un

título universitario, sino para el bien social. Estamos formando un héroe prácticamente. Si una persona en situación de padecimiento mental puede acceder a un título universitario, va a generar enormes cambios. Cuando salí del closet, para llamarlo de una manera amable, me empezaron a contactar de un montón de medios de comunicación. Yo hacía el mismo trabajo como profesor teatral y como director de siempre, pero a los 36 años cuando se supo que era portador de diversas etiquetas psiquiátricas, la sociedad comenzó a demandar un montón de cosas que antes no me demandaba: capacitaciones; entrevistas; me empezaron a ofrecer teatros, bibliotecas, presentaciones de libros, un montón de cosas. Por eso digo que es muy importante tu pregunta. No hay un consenso, algunas personas nos divertimos si tomamos de manera amable que nos digan loco/loca y otras, no. Otras personas se identifican como discapacitados psicosociales. Mientras que algunas estamos en conflicto con la psiquiatría; hace años estoy buscando la forma de hacer un juicio por mala praxis a dos psiquiatras. Por eso creo que, desde un punto de vista pedagógico, la didáctica universitaria nos puede ayudar. Pensar que estamos enseñando en un proceso de aprendizaje mutuo a personas que en paralelo pueden estar alucinando o delirando, es tan complejo como apasionante.

Marcela Bottinelli: A mí me parece que la propuesta de "personas en situación de" nos permite poner el foco en la transitoriedad de cualquier proceso. Cuando uno está engripado dice: estoy engripado, pero dice "estoy", no "soy". Este no es un tema menor, porque no es un tema de identidad: no soy loco, estoy en este momento transitando una alucinación, estoy en este momento transitando una discapacidad psicosocial, estoy en este momento transitando una depresión. Es lo que nos pasa a todos con cualquier otra cosa que nos sucede en la vida: estoy en este momento transitando un pos parto, estoy en este momento transitando un despido, etc. Todos son estados transitorios por los que pasamos. Muchos de ellos requieren de diferentes apoyos para atravesarlos y me parece que "en situación de" refleja esto y nos permite pensar

en procesos y apoyos para transitar esos momentos; lo mismo que nos pasa con otras categorías que también son bastante importantes y sobre las cuales también se requiere de nuestras decisiones fuertes y contundentes.

Alan Robinson: Quiero agregar un dato que me parece importante. Este año se hizo la primera Marcha del Orgullo Loco en la Ciudad de Buenos Aires, la primera manifestación del orgullo loco. Es importante socio políticamente y es un dato no menor, como tampoco es un dato menor instalar o instituir la importancia de la diversidad psicosocial. ¿Qué pasa cuando el límite está en la propia perspectiva de construcción de conocimiento disciplinar que el otro tiene?

Alan Robinson: Hemos llegado al quid de la cuestión. Las antinomias siempre son amargas e injustas, desagradables, pero son necesarias en los procesos de transformación social y en la historia. Para dejar de ser esclavos, los negros tuvieron que decir –Ustedes son los blancos, nosotros somos los negros, ¡aguante los negros!– . Las mujeres hoy en día, para que los varones dejen de matarlas, tienen que decir –Nosotras somos las mujeres, ustedes son los varones, cedan sus espacios de poder y privilegio– . Y los locos y las locas en este momento de la historia estamos empezando a decir –Ustedes son los cuerdos, los normales, los que usan los manicomios para matarnos y "cronificarnos" durante toda nuestra vida. Son los responsables del terrorismo psiquiátrico.

Entonces me parece que este es el punto: estamos frente a una disputa de poder.

Temple Grandin, una compañera autista, ha sido declarada "Doctora Honoris Causa" por una universidad argentina. Me gustaría que alguna vez me declarasen Doctor Honoris Causa, justamente, porque eso me permite disputar poder.

En este sentido, los compañeros y las compañeras autistas nos han brindado un montón de herramientas. Nos han hecho entender, por ejemplo, que en esta reunión hay mayoría de personas neurotípicas. El discurso, y el poder que se ejerce desde el discurso, se instituye desde el paradigma neurotípico. Las personas neurotípicas tienen una forma de adquirir el conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la cual imponen como superior y como dominante respecto de la forma de las personas en el espectro de la locura. Los compañeros autistas denominan a estas últimas como personas "neurodivergentes".

Ser neurodivergentes nos permite disputar en el terreno de la neurociencia y de la biología, a todo este sistema que dice que algo nos falta o no sobra en el cerebro; una cantidad de supersticiones disfrazadas de ciencia, para seguir ejerciendo la supremacía neurotípica, la supremacía de la cordura sobre las personas locas.

El otro día un psicólogo me decía — Bueno, pero no, neurodivergente te lleva a la neurociencia— y no, neurodivergente también nos permite disputar en el terreno de la biología, a todo este sistema que dicen que a nosotros en la dopamina del cerebro nos falta o no sobran cosas, una cantidad de supersticiones disfrazadas de ciencia, para seguir ejerciendo la supremacía neurotípica, la supremacía de la cordura sobre las personas locas. También vamos a disputar en el terreno de biología, porque en nuestro cerebro no hay nada mal, y ¿Qué es lo que reclamamos?: Diversidad. Por eso decía "nada de nosotras sin nosotras", porque eso nos permite transformar en beneficio de todos y todas. No solo en beneficio de las personas que están en la situación del espectro de la locura y las personas en situación de discapacidad psicosocial o padecimiento mental, sino también de los familiares de las personas neurotípicas. ¿Cuándo van a cambiar los planes de estudio? ¿Cuándo van a cambiar las bibliografías? ¿Cuándo van a aparecer autores locos o locas que no sean Alejandra Pizarnik, que no sean Vincent Van Gogh? ¿Cuándo van a empezar a aparecer otras

construcciones teóricas y metodológicas? No sabemos cuándo pero, por lo menos, podemos empezar a discutir y a debatir por qué no están apareciendo.

Como decía al principio, se debe a una disputa de poder, de leyes que son sancionadas por personas en situación de cordura, en situación de "normalidad", gozando de todos los privilegios que brinda ser normal y ser cuerdo. Dicho sea de paso, se accede a más privilegios siendo una persona "normal" que siendo varón. En ese sentido, estoy agradecido de participar de este debate, yo pensé que esto no iba a llegar nunca en mi vida.

Marcela Bottinelli: Una cosa más respecto de esto. En la universidad tenemos estas cosas; en los secundarios también; en la escuela primaria también: los docentes somos los dueños de la evaluación. Incluso cuando el titular no está presente en el aula, ejerce su influencia en el resto de la cátedra; y sucede también en aquellas universidades donde se planteó la implementación de triunviratos para las evaluaciones orales. Entonces, esto es un problema que excede este punto en particular. Creo que es un debate más pedagógico – académico. Yo dirijo la evaluación de gestión académica de la Universidad de Lanús, donde aparecen estas cuestiones y las discutimos con colegas de otras universidades, hay miles de casos. ¿Vieron que para mí la ley es muy inteligente? Plantea que para tomar una decisión sobre cualquier persona respecto de un tratamiento debe haber un equipo interdisciplinario, no puede ser tomada por una sola persona. Y esto se puede implementar en la universidad. ¿Cómo? A través de una autoridad de la universidad, un docente de otra materia, el docente de la otra cátedra, etc., para garantizar perspectivas teóricas y conceptuales. Hay que buscar herramientas que son propias de nuestro sistema universitario y podemos usar.

La ley también propone intersectorialidad, y dice que la sociedad civil tiene que garantizar y estar presente en los espacios de

participación, de consolidación y de implementación de la ley. Por eso se crea el Consejo Consultivo Honorario –que me encuentro presidiendo–, el cual está compuesto por organizaciones de usuarios, familiares, profesionales, gremios, universidades, centros de investigación etc., y son representantes honorarios de todo el país y de todas esas áreas.

¿Saben lo que es tener una reunión, discutiendo cualquier tema?, al principio nos queríamos matar. ¡no nos entendíamos!, ¡no había forma de cerrar una reunión!

Sin embargo, a lo largo de cuatro años (con cuatro reuniones al año) generamos una forma de trabajo en la cual nos olvidamos de los títulos. Les puedo asegurar que nadie sabía quién era usuario y quién era profesional, y las decisiones se tomaban. Eso sucedió en la ejecución de la tarea, cuando nos sentamos todos a definir qué es lo que pasa y cómo garantizamos que esto se cumpla.

Entonces, me parece que esos dos principios los tenemos y los podemos hacer cumplir.

Una cosa más que es importante. Todas las universidades tienen carreras por Artículo 43. Este artículo se refiere a las carreras de responsabilidad social: Enfermería; Psicología; Medicina; Arquitectura; Ingeniería, etc. Todas las que están relacionadas con la ley tienen procesos de reacreditación cada cuatro años. En esos procesos de re acreditación, se pueden refijar estándares. No estaría mal, que en los estándares funcionaran los marcos normativos y su conocimiento explícito por parte de los profesionales.

Análisis del relevamiento de prácticas en discapacidad psicosocial[1]

Del total de 67 Universidades Públicas pertenecientes al CIN, se envió la encuesta online a las 53 que en el período 2019-2020 eran miembros de la Red Interuniversitaria de Discapacidad y la completaron 37 universidades y 4 (cuatro) centros regionales de la Universidad Tecnológica Nacional. La tasa de respuesta fue de un 70%.[2]

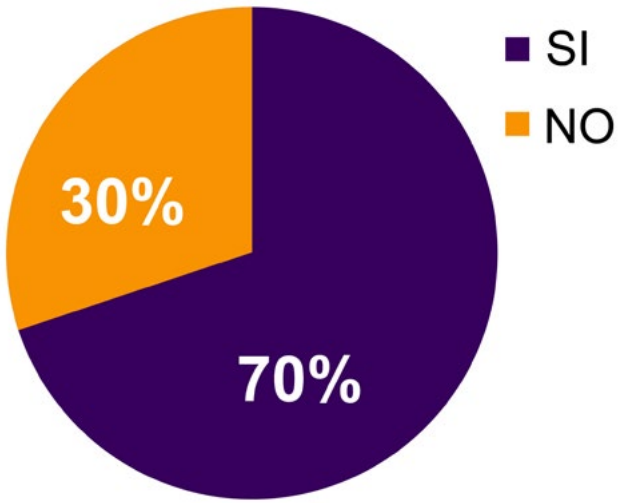


Gráfico 1 Tasa de respuesta del relevamiento

1 En la transcripción de los datos e información de la encuesta se mantuvo la terminología aportada por cada UUPP.

2 Se contabilizan para este cálculo 37 Universidades sin incorporar las Regionales de la UTN, ya que la representación en la RID es una general y no por cada Regional

En la convocatoria para la escritura de experiencias, 3 universidades han presentado las mismas referidas a este eje: la Universidad Nacional de Avellaneda, la Universidad Nacional de Entre Ríos y la Universidad Nacional de Río Negro.

1.1. Relevamientos referidos a estudiantes, docentes y trabajadores/as no docentes

Este ítem recupera información sobre relevamientos cuantitativos vinculados a estudiantes, docentes y personal Nodocente con discapacidad y, en particular, con discapacidad psicosocial, de manera comparativa.

En relación a la pregunta referida a si se cuenta con relevamientos de estudiantes con discapacidad, de la muestra de 38 respuestas, un 73 % responde afirmativamente.

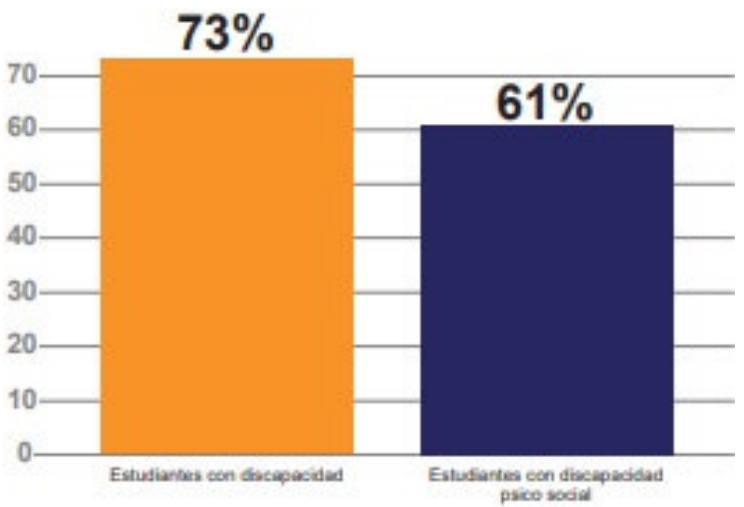


Gráfico 2. Comparativo existencia de relevamientos de estudiantes con discapacidad y estudiantes con discapacidad psicosocial

De las 24 respuestas afirmativas se puede estimar que el porcentaje de estudiantes con discapacidad representa un 1,3 por ciento, sobre el total de estudiantes regulares informados.[3] Además, un 61 por ciento de las encuestas informan tener relevamientos referidos a estudiantes con discapacidad psicosocial, siendo un 3,9 por ciento sobre el total de estudiantes regulares con discapacidad declarados.[4] Este porcentaje hace visible la situación de vulnerabilidad en se encuentra este grupo; las estigmatizaciones y otras barreras actitudinales repercuten en que no se autoperciban como personas con discapacidad o que no informen su condición al momento del ingreso a la Universidad.



Gráfico 3. Comparativo entre cantidad de estudiantes regulares y estudiantes regulares con discapacidad

3 Se informaron los datos en 30 encuestas, de las cuales 6 no se incorporan para el análisis de esta información por ser el dato inconsistente –no completaron alguno de los datos solicitados para comparar el de estudiantes totales de la universidad o el de estudiantes con discapacidad–.

4 Se informaron datos en 25 encuestas, 4 no se incorporan por ser el dato inconsistente –no completaron alguno de los datos solicitados para comparar el de estudiantes con discapacidad o el de estudiantes con discapacidad psicosocial–.



Gráfico 4. Comparativo cantidad de estudiantes regulares con discapacidad y estudiantes regulares con discapacidad psicosocial

De las 41 universidades encuestadas, 4 declaran tener personas egresadas con discapacidad psicosocial, siendo solo una universidad la que discrimina el número: una persona egresada

En relación a la pregunta referida a si se cuenta con relevamientos de docentes con discapacidad, un 24,3 por ciento respondió afirmativamente y solo 5 encuestas informaron sobre el total de docentes en general y el total de docentes con discapacidad, siendo un 0,18 por ciento sobre el total de docentes. Un 2,4 por ciento tiene relevamientos referidos a docentes con discapacidad psicosocial pero sin datos específicos sobre la cantidad.

En relación a la pregunta referida a si se cuenta con relevamientos de trabajadores no docentes con discapacidad, un 24,3 por ciento responde afirmativamente, sin embargo sólo siete encuestas tienen información referida al total de trabajadores no docentes en general y el total con discapacidad, siendo un 1,3 por ciento sobre el total de trabajadores no docentes. Un 2,6 por ciento tiene relevamientos referidos a trabajadores no docentes con discapacidad psicosocial, siendo dos encuestas, una sin datos específicos

sobre la cantidad y la otra representa un 0,6 por ciento del total de trabajadores no docentes y un 40 por ciento de trabajadores no docentes con discapacidad.

Estos datos nos muestran la dificultad de las áreas responsables de las políticas universitarias con perspectiva de discapacidad y accesibilidad para acceder a la información en general sobre trabajadores y trabajadoras del ámbito universitario. Simultáneamente, también visibilizan el vacío de información en lo referido a la situación de trabajadores/as con discapacidad en general, más aún respecto de trabajadores con discapacidad psicosocial. Sin duda, la visibilidad de esta información impulsará un trabajo articulado entre los distintos actores, entre ellos los gremios, para instalar la prioridad de asegurar los derechos de los trabajadores con discapacidad que ya prestan servicios en cada universidad y del cumplimiento del 4% del cupo en el Estado, dispuesto por la ley 22431 y sus modificatorias, a través de la incorporación de personas con discapacidad en los puestos de trabajo existentes en las universidades.

1.2. Políticas en accesibilidad académica orientadas a la situación de discapacidad psicosocial: actores involucrados y áreas responsables, normativa y visión conceptual sobre la situación de discapacidad psicosocial y grupos autoconvocados de personas con discapacidad

Este ítem se centra en identificar las siguientes cuestiones que construyen las políticas en accesibilidad académica orientadas a la situación de discapacidad social: ¿qué actores institucionales se involucran y cómo se agrupan de acuerdo a su participación? ¿Hay áreas responsables de estas políticas? ¿Cómo se estructura su incidencia? Por otra parte, en cuanto a la normativa, ¿cuál es

su impacto y qué visión acerca de la situación de discapacidad psicosocial plasma? Finalmente, respecto de sistemas de apoyos y ajustes razonables, ¿cuáles son los más relevantes a cargo de las universidades según su criterio institucional? ¿Cuáles son los sistemas de apoyo a cargo de los estudiantes para su vida cotidiana —incluyendo su asistencia a las universidades— más funcionales a su toma de decisiones, autonomía e independencia personal?

Es importante destacar que la muestra de 38 respuestas enviadas se toma para su análisis cualitativo (referenciado al contexto situacional y estructural) además del cuantitativo (relación entre los ejes cuantificados) en virtud de que se trata de datos heterogéneos y de contenido conceptual. Sucede, por ejemplo, con las denominaciones de las áreas específicas para la situación de discapacidad psicosocial o la visión conceptual sobre dicha situación en la normativa.

Consecuentemente, respecto de los actores involucrados es necesario mencionar los citados en esa muestra de 38 respuestas, a saber: estudiantes, trabajadores/as no docentes, docentes, gremios de trabajadores/as no docentes y gremios docentes. Así mismo, las 38 universidades han enviado los actores agrupados a su criterio y finalmente, ese hecho situacional ha llevado a un análisis cuantitativo de los agrupamientos y a un análisis cualitativo contextual. Dada la cantidad de combinaciones de agrupamientos de actores involucrados conformadas, se informan en el gráfico las combinaciones que más se han repetido. Así entonces, el mayor porcentaje es para el agrupamiento de estudiantes, trabajadores/as no docentes, gremio de docentes y gremio de trabajadores/as no docentes (denominado primer grupo en el gráfico) que abarca un 34,21 por ciento (13 universidades). Luego sigue en el segundo grupo el agrupamiento de estudiantes, personal docente y Nodocente con un 21,05 por ciento (8 universidades). El de estudiantes conforma el tercer grupo, también con un 21,05 por ciento. Las demás combinaciones presentes en la muestra constituyen el 23,64% restante.

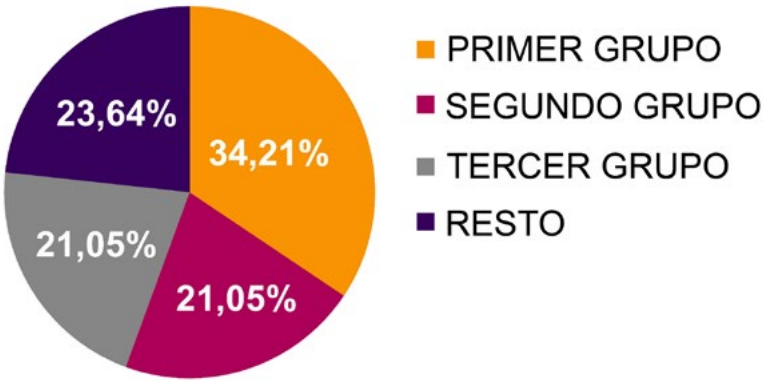


Gráfico 5. Información sobre actores institucionales involucrados en las políticas

Esos agrupamientos demuestran dos cuestiones: por un lado, que el impacto de la situación de discapacidad psicosocial es intersectorial personal Nodocentes, estudiantes y docentes) y, por el otro, que ante la demanda de los sectores docentes y trabajadores/as no docentes intervienen sus gremios. Consecuentemente, el impacto sigue una lógica horizontal pudiendo presumirse que deriva de una estrategia de acción reactiva - ante demandas emergentes y/o urgentes - y no de una de acción proactiva de prevención, anticipación y trabajo en red.

Para profundizar esta presunción, a los fines de su confirmación, se analizan a continuación las estrategias de acompañamiento a estudiantes, docentes y personal Nodocente, incluyendo actividades de sensibilización y concientización. Las más mencionadas fueron jornadas y, en menor medida, proyectos comunitarios y cursos de trato a personas con discapacidad).

Siguiendo con la muestra, en relación al sector estudiantes hay un 76,31 por ciento (29 universidades) que acompaña con seminarios; respecto del sector docente, hay un 68,42 por ciento (26 universidades) que lo hace con asesoramientos y un 22,85 por ciento (8 universidades) que lo hace con capacitaciones. Con relación al

personal Nodocente, hay un 73,68 por ciento (28 universidades) que lo hace con jornadas, seminarios y cursos de trato a personas con discapacidad.

Profundizando en las estrategias de acompañamiento de docentes a cargo de clases, las de asesoramiento y capacitaciones son las más frecuentes. Se observa la implementación, en un grado mucho menor, de dispositivos en el aula como observaciones o trabajo en parejas pedagógicas.

No obstante, al ampliarse las respuestas, es destacable que, en algunas de ellas, se implementa una estrategia mixta de asesoramiento, capacitación y creación de espacios de reflexión sobre la práctica, contextualizando la situación que genera la consulta para acompañar al docente en la trayectoria educativa de la materia a su cargo.

Respecto del acompañamiento a los/las estudiantes es evidente la preponderancia de los seminarios. Sería interesante indagar hacia el futuro, acerca de los contenidos que abordan esos seminarios y la incidencia que tiene la discapacidad psicosocial en el programa de los mismos y cómo se articula su análisis con las distintas visiones acerca de la discapacidad.

Del análisis global de los tres sectores y de sus mayores porcentajes, se pueden plantear inquietudes a modo de preguntas: ¿está visibilizada la convivencia áulica en el sector de estudiantes? Y para los tres sectores: ¿hay talleres u otras acciones para la resolución de tensiones y dificultades de interacciones, para cuando estas se presenten?

En ese marco —y dada la heterogeneidad de las 38 respuestas enviadas— es interesante mencionar también los porcentajes más altos respecto de servicios especializados para la orientación y atención de las situaciones de discapacidad en general. En primer

lugar hay un 55,23 por ciento (21 universidades) que no especifican servicio alguno y un 16 por ciento (6 universidades) que especifican servicios con eje en salud. Es dable destacar que hay 7 universidades que informan servicios de mediación; 2 de ellas exclusivamente ese servicio, otras 3 además con servicios de salud y 2 con agregados de servicios de salud y del poder judicial. Otras citan clínicas académicas de discapacidad y DDHH, tutorías transversales con perspectivas de discapacidad a todas las carreras y consultorios jurídicos gratuitos. Se evidencia un rango de mención de servicios muy amplio.

Con relación a las áreas responsables de la implementación de las políticas de accesibilidad académica orientadas a la situación de discapacidad psicosocial, las respuestas reflejan la diversidad de estructuras institucionales entre las que pueden identificarse: comisiones; áreas específicas de discapacidad; áreas de orientación, tutoría o consejeros de estudio; áreas que incorporan la perspectiva de discapacidad junto a otros grupos o perspectivas como por ejemplo la de género o derechos humanos; programas; secretarías académicas y/o de bienestar estudiantil/vida estudiantil sin áreas específicas en discapacidad; gabinetes; departamentos de salud mental.

Algunos de estos formatos, especialmente las comisiones, incluyen a facultades o a representantes de los claustros; otras articulan el trabajo desde comisiones y programas de manera complementaria, o desde comisiones y gabinetes pedagógicos. Algunas están centralizadas en el Rectorado, otras distribuidas en las facultades y algunas de manera mixta entre estas dos últimas modalidades. Estas formas institucionales, al igual que las modalidades de acompañamiento, son similares a las reflejadas en el relevamiento realizado en el período 2015-2016.

Profundizando desde un punto de vista cuantitativo, de las 38 respuestas concretas hay un 81,58 por ciento (31 universidades) que

han informado que cuentan con esas áreas y un 18,42 por ciento (7 universidades) que no informan al respecto. Se destaca que de ese 81,58 por ciento (31 universidades), el 83,87 por ciento (26 universidades) respondieron que se trata de áreas para todas las situaciones de discapacidad y solo el 16,13 por ciento (5 universidades) respondieron que tienen áreas responsables específicas para situaciones de discapacidad psicosocial. Estas áreas son identificadas como: Gabinete Psicopedagógico, Gabinete Pedagógico, Departamento de Salud Mental y Dispositivos Pedagógicos a cargo de la Dirección de Orientación Estudiantil.

Junto con la pregunta sobre las áreas responsables, se formuló otra vinculada con las definiciones utilizadas para referir a la discapacidad psicosocial. Entre las respuestas se hicieron presentes las siguientes, conforme citas textuales pertinentes:

- Discapacidad psicosocial como dificultad que puede tener una persona cuando no cuenta con las herramientas necesarias para llevar adelante una vida social, laboral, académica y familiar de forma activa. Esta puede ser secundaria a cualquier otro tipo de discapacidad que, ya sea por las características de la misma o por las barreras del entorno, implique que se vea obstaculizada la posibilidad de inclusión social. Es decir que no se detecta a primera vista y muchas veces queda encubierta en la discapacidad de base.

- Perspectiva psicosocial en la escucha clínica.

- No hay una única perspectiva teórica. Se intenta abordar a la discapacidad psicosocial entendiendo que su diferenciación con la pobreza y por ende las carencias múltiples, se aproximan y confunden.

- En la comunidad universitaria hay diversidad de perspectivas, inclusive algunas que sostienen la exclusión en base a la peligrosidad y otras en base a la normativa referida a salud mental. En las normas no se especifica ninguna de ellas.

- En base a la definición de la Organización Mundial de la Salud (OMS), se entiende la discapacidad psicosocial como aquellas "personas con diagnóstico de trastorno mental que han sufrido los efectos de factores sociales negativos, como el estigma, la discriminación y la exclusión." En este sentido, una de las universidades menciona que la Facultad de Psicología considera que una persona con trastorno mental diagnosticado puede o no presentar necesidades educativas específicas. Las mismas son tratadas de la misma manera que un alumno sin diagnóstico de trastorno de personalidad.

Del conjunto de datos estadísticos se evidencia cualitativamente que la situación de discapacidad psicosocial se encuentra enmarcada dentro de una visión general de la situación de discapacidad como regla, y cuando constituye una excepción se vincula con dos cuestiones: a) pedagógicas y b) psicológica o de salud mental.

A estas cifras obtenidas de las 38 respuestas se le suman las de las restantes 3 universidades que participaron pero no respondieron o no completaron información (representan el 7,32% sobre el total de 41 encuestas). En el marco de las definiciones construidas institucionalmente, es dable realizar varias preguntas orientadoras de nuevas reflexiones y/o líneas de acción:¿Cómo se podrían ajustar esas definiciones al modelo social de la discapacidad y, en especial, a la CDPCD en relación a los principios de la toma de decisiones, autonomía e independencia personal y no discriminación? ¿Cómo podría operar la Ley de Salud Mental en relación a esa revisión y qué aportes concretos realiza a la resolución de tensiones convivenciales en aulas y espacios comunes universitarios? ¿Es operativa la construcción de una red entre las áreas legales y/o facultades de derecho y afines y las áreas de salud mental y/o facultades de psicología para la creación de instrumentos o dispositivos tendientes a la resolución de esas tensiones? A estas inquietudes se suman otras vinculadas con los actores involucrados —estudiantes, docentes y trabajadores no docentes— y su acompañamiento

y servicios especializados —mediación, Poder Judicial y otros—. Se podrían sugerir nuevas líneas de acción dentro de cada comunidad universitaria, a saber: a) respecto de la estrategia de prevención y anticipación y trabajo en red, ¿cómo se podría articular como acompañamiento para los 3 sectores: estudiantes, docentes y trabajadores/as no docentes? b) respecto de los servicios especializados, ¿cómo se podrían insertar en esa estrategia? y ¿cómo se podrían potenciar todas herramientas dialógicas como mediación, intermediación, conciliación y otras similares para la contención y resolución de tensiones convivenciales?

Respecto de la normativa, en cuanto a la existencia de protocolos, resoluciones u otros instrumentos institucionales referidos a discapacidad psicosocial, un 68,42 por ciento cuenta con ellos.

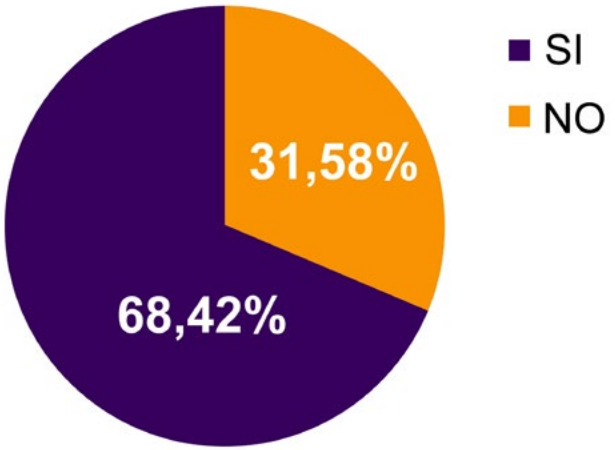


Gráfico 6. Existencia de protocolos, resoluciones u otros instrumentos institucionales referidos a discapacidad psicosocial

Estos pueden agruparse en relación a:

- Creación de programas referidos a la situación de discapacidad

- Protocolos u otros instrumentos institucionales de fijación de lineamientos referidos a accesibilidad académica, -estrategias pedagógicas inclusivas, de actuación para las situaciones de evaluación, accesibilidad comunicacional en actividades académicas, barreras culturales, pautas accesibilidad en espacios urbanos y edilicios-, atención de personas con discapacidad y/o inclusión o acompañamiento a estudiantes con discapacidad, asesoramiento pedagógico a docentes, sistemas de tutorías, tutorías académicas, tutoría de pares, relacionado a cumplimiento de contenidos mínimos y objetivos de las asignaturas.

- Guías de buenas prácticas para la atención de personas con discapacidad con apartados o no en discapacidad psicosocial.

- Programas de Accesibilidad Comunicacional

- Programas de becas, reglamentos de alumnos, programas en Convivencia Universitaria con articulados específicos en accesibilidad

- Dispositivo de Acompañamiento Pedagógico para atender a las necesidades educativas de estudiantes derivadas de razones de salud

Entre las respuestas obtenidas hubo componentes que no refieren a lo consultado, sin embargo se los dejará aquí volcados: posibilidad de afiliación en calidad de estudiante a la Dirección de Obra Social de la Universidad, atención psicológica en hospital escuela y la posibilidad de que postulantes con discapacidad apliquen a convocatorias Nodocentes.

Como dato de interés de respuesta institucional ante contextos disruptivos en situación de emergencia y de aislamiento, algunas universidades mencionan haber llevado adelante dispositivos de acompañamiento en el contexto de COVID, como servicios de asistencia psicológica.

La información cuantitativa sobre la normativa va en línea con la ya descripta sobre las áreas responsables, con una leve variación numérica. Hubo 31 respuestas del total de 38 que afirmaron tener áreas responsables de políticas en accesibilidad académica orientadas a la situación de discapacidad; las 7 universidades restantes no contestaron o no especificaron. Mientras que en la cuestión de normativa, solo hubo 26 que contestaron tener y 12, que no. En esos 12, además de las 7 universidades que anteriormente no contestaron o contestaron sin especificar respecto de las áreas responsables, hay 5 que sí poseen áreas pero sin normativa.

En ese contexto es que se observa un desacople entre las cuestiones de áreas responsables y normativa, porque hay responsabilidades institucionales que se llevan a cabo sin marco normativo en 5 universidades.

Si se profundiza este análisis se observa que de las 26 universidades con normativa, hay 21 que manifiestan tener una normativa de tipo general —orientada a todas las situaciones de discapacidad— y 5 de tipo específico —orientada a situaciones de discapacidad psicosocial—. Para cerrar este análisis comparativo, estas 5 universidades se vinculan con visiones sobre la situación de discapacidad psicosocial que giran en torno a la Ley de Salud Mental (3), la escucha clínica (1) y la perspectiva biológica médica (1).

Finalmente, 17 de las encuestas respondieron al ítem acerca de si en su universidad hay espacios autoconvocados por personas con discapacidad. Siete contestaron negativamente, dos lo desconocen y una está en proceso de gestionarlos; las restantes mencionan espacios estudiantiles generales que tienen vínculo con estudiantes con discapacidad.

Como se ha visto, ninguna universidad incorpora o aborda la discapacidad psicosocial. Como excepción, una refiere a la participación de estudiantes con discapacidad en el centro de estudiantes

—incluyendo a aquellos con discapacidad psicosocial—. Mientras que otra universidad tiene un grupo de estudiantes que promueve la inclusión y la accesibilidad, que está abierto a estudiantes con cualquier discapacidad o sin ella —no se menciona si participan estudiantes con discapacidad psicosocial—.

1.3. Sistema de apoyos globales: sistemas de apoyo y ajustes razonables

Respecto de la práctica institucional de los sistemas de apoyos y ajustes razonables es necesario clarificar que la terminología "sistemas de apoyos globales" comprende los ajustes razonables a cargo de las Universidades Públicas y los sistemas de apoyos a cargo de los estudiantes. Ambos son informados por las universidades en el marco de la muestra de 38 respuestas, aclarándose que los sistemas de apoyo han sido comunicados por los estudiantes a las áreas pertinentes de las universidades. Por otra parte, los ajustes razonables incluyen figuras específicas de acompañamiento del estudiante con discapacidad y ajustes técnicos-didácticos.

Las diferentes herramientas dependen de distintas decisiones institucionales; los ajustes razonables y los ajustes técnicos didácticos, de las Universidades; los sistemas de apoyos, de la dinámica familiar o de los niveles ejecutivos de las obras sociales u otras instituciones responsables de las coberturas de la figura del acompañante terapéutico. Por lo tanto es necesario realizar un análisis cuantitativo y cualitativo por separado para visibilizar el impacto de la situación de discapacidad psicosocial en la agenda universitaria y en la agenda familiar y en los niveles ejecutivos involucrados.

A la pregunta acerca de si cuentan con ajustes razonables (figuras de acompañamiento y ajustes técnicos didácticos) orientados a situaciones de discapacidad, de la muestra de 38 respuestas, el

84,21 por ciento (32 universidades) respondieron que tienen y el 15,79 por ciento (6 universidades), que no tienen. Esos guarismos cambian, cuando se interroga si tienen esas herramientas orientadas a la situación de discapacidad psicosocial. En efecto, sólo el 71,05 por ciento (27 universidades) declara tenerlas, mientras que el 28,95 por ciento (11 universidades) informa que no tienen esas herramientas específicas.[5]

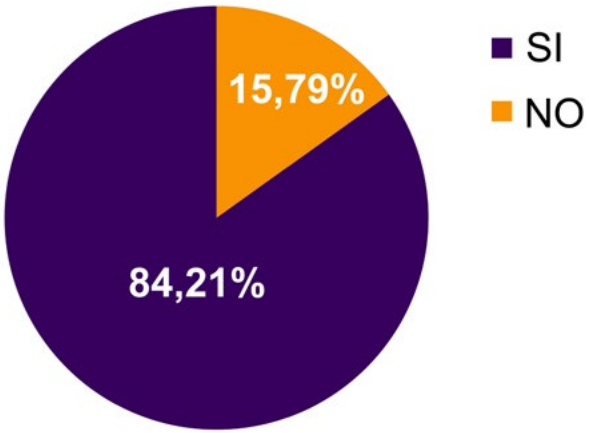


Gráfico 7. Existencia de ajustes razonables referidos a discapacidad en general

5 En algunas Universidades hay dispositivos amplios que involucran la discapacidad psicosocial además de otras situaciones de discapacidad. Al referirse a no orientados, se entiende que en algunos casos no son exclusivos para discapacidad psicosocial.

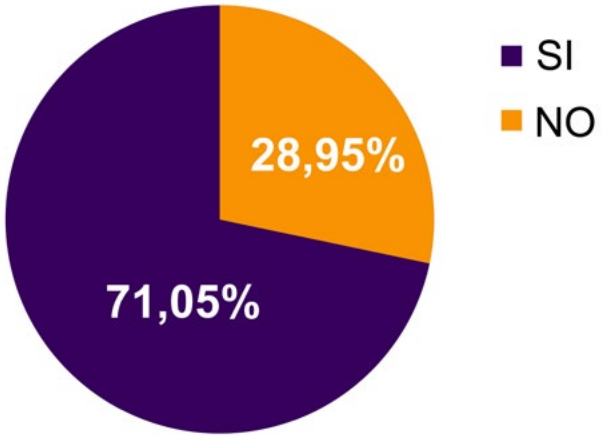


Gráfico 8. Existencia de ajustes razonables referidos a discapacidad en general y a discapacidad psicosocial

Los ajustes razonables orientados a la situación de discapacidad psicosocial comprenden diversas figuras de acompañamiento y son las siguientes, con su indicación de cantidad de respuestas contabilizadas (30):

a. Asistente pedagógico, tutores, tutores pares, personal especializado en Salud Mental 7

b. Asistente pedagógico y tutores 1

c. Personal especializado en Salud Mental 1

d. Tutores o tutoras 3

e. Asistente pedagógico y tutores/ o tutoras pares 1

f. Tutores o tutoras pares 4

g. Asistente pedagógico, tutores o tutoras y personal especializado en Salud Mental 2

h. Tutores o tutoras pares y personal especializado en Salud Mental 2

i. Tutores o tutoras y personal especializado en Salud Mental 1

j. Asistente pedagógico, tutores pares y personal especializado en Salud Mental 3

k. Asistente pedagógico, tutores pares y tutores 3

l. Tutores pares y tutores o tutoras 1

m. Tutores, tutores pares y personal especializado en salud mental 1

Se aclara que, de las 8 Universidades restantes, 7 no contestaron.

En relación a las figuras de acompañamiento a estudiantes con discapacidad psicosocial se observa una preponderancia a utilizar múltiples figuras. En detalle se puede ver en 6 encuestas que utilizan una única figura; la más utilizada es tutorías pares (22 encuestas), asistentes pedagógicos es mencionado en 17 y especialistas en salud mental en 14 encuestas.

Se visibiliza una confusión entre condición y situación de discapacidad. La encuesta impulsada estuvo claramente orientada a la situación de la discapacidad psicosocial y su incidencia en la dinámica universitaria por lo cual cabe preguntar ¿esa intersección y esa confusión responden a barreras actitudinales frente a la cuestión de la discapacidad psicosocial? Al respecto, se puede considerar que este análisis va en línea con el relacionado a la normativa, de acuerdo a la cual hay solo 5 Universidades que tienen normativa específica orientada a la situación de discapacidad psicosocial

que se vinculan con visiones que giran en torno a la Ley de Salud Mental (3), la escucha clínica (1) y la perspectiva biológica médica (1). En este sentido, uno de los tres artículos presentados para este eje[6], el de la Universidad Nacional de Avellaneda, nos acerca información respecto a los modos de pensar y abordar la discapacidad psicosocial y algunas estrategias de acompañamiento, en base a una experiencia en una carrera de posgrado. Dichas experiencias dan cuenta de la invisibilidad de la discapacidad psicosocial por la decisión de las personas de ocultar la propia situación, las consecuencias de la anteposición del diagnóstico y la necesidad de deconstruir miradas.

Respecto a los ajustes técnico-didácticos orientados a situaciones de discapacidad psicosocial que se implementan, en base a 29 respuestas, sus figuras son las siguientes:

a. metodologías, evaluaciones , tecnologías de apoyo 14

b. metodologías, evaluaciones 6

c. metodologías 3

d. metodologías, evaluaciones, acreditaciones 2

e. ídem anterior, tecnologias de apoyos 1

f. metodologías, tecnologías de apoyo 2

g. tecnología de apoyo 1

6 Para profundizar se encuentran los artículos presentados al final de este eje.

A estas 29 respuestas, se suman otras 9 que informan que implementan figuras pero no las especifican.

Se observa que los porcentajes mayores responden a metodología, evaluaciones y tecnologías de apoyos, seguido por metodologías y evaluaciones y, en menor grado, metodologías. Se destaca la mención a acreditaciones en el marco de las metodologías y evaluaciones ya que remite a la situación de certificación de competencias académicas. Hay 25 respuestas que muestran la combinación de más de un tipo de ajuste técnico-didáctico. Otras Universidades mencionan que se acuerdan, en función de la singularidad de cada estudiante, los apoyos y adaptaciones necesarias, ajustes comportamentales, basados en la observación y el diálogo con estudiantes, capacitación en definiciones de derechos y conceptualización. Finalmente ciertas respuestas refieren a ajustes relacionados con discapacidades sensoriales como revisiones a los equipos personales de las personas en situación de discapacidad, instalación de programas específicos, digitalizaciones, búsquedas en otras bibliotecas de materiales accesibles e intérprete de lengua de señas.

Al consultar por los sistemas de apoyos a cargo de estudiantes con discapacidad psicosocial, las respuestas (24) informan
las siguientes figuras:

a. Acompañante terapéutico 6

b. Acompañante terapéutico en terapia ocupacional y en enfermería 1

c. Acompañante terapéutico, acompañamiento familiar, persona de su confianza, acompañante socio comunitario 8

d. Acompañamiento familiar, persona de su confianza 5

e. Acompañamiento familiar, persona de su confianza , acompañamiento socio comunitario 4

A esas 24 respuestas, se suman 14 que contestaron tener estudiantes con discapacidad psicosocial que informaron sistemas de apoyos a su cargo, pero las respuestas no especificaron sus figuras.

Se puede observar que la mayor cantidad de respuestas, 14, se corresponde con una ausencia de información detallada acerca de los apoyos a cargo de los estudiantes. Por otra parte, respecto de las 24 respuestas, se muestra una combinación de figuras de las cuales la mayor cantidad corresponde a la combinación de acompañante terapéutico, acompañamiento familiar, persona de su confianza y acompañante socio comunitario (8 respuestas); luego le sigue el acompañante terapéutico, que por otra parte es la única figura solitaria, con 6 respuestas y finalmente se destacan la incidencia del acompañamiento familiar y de persona de su confianza.

La enumeración de las figuras, unas con formación y otras con basamento afectivo, junto con la cantidad de respuestas (14) sin información detallada acerca de las figuras informadas por los estudiantes con discapacidad psicosocial, constituyen dos factores que plantean los siguientes interrogantes para el delineamiento de líneas de acción: por un lado ¿cuáles son las estrategias institucionales para construir una base de datos detallada? y por otro, ¿cómo se articulan esas figuras con las de ajustes razonables a cargo de las Universidades en el marco de las trayectorias académicas de los estudiantes con discapacidad psicosocial?

Esta información estadística cuantitativa visibiliza la singularidad contextual de la situación de discapacidad psicosocial se corresponde con la reflexión preliminar respecto de las áreas responsables de las políticas de accesibilidad académica orientadas a dichas situaciones.

Es necesario, como se mencionó con anterioridad, profundizar en el análisis de la contextualización de la condición y la situación de la discapacidad psicosocial desde el Modelo Social y de la

necesidad de una definición que separe ambos ejes. De ese modo, se deberían centrar las políticas universitarias en la situación de discapacidad psicosocial para la detección de barreras y su eliminación en el acceso a la educación superior y, en la deconstrucción de la visión de salud mental en el contexto de la condición asegurando la responsabilidad de la Universidad Pública en dos planos: el acceso a la educación superior por parte de los estudiantes con discapacidad psicosocial y la convivencia responsable de todos los integrantes dentro de la comunidad universitaria.

Esta reflexión se refleja en el artículo presentado por la Universidad Nacional de Río Negro donde se relatan experiencias como la siguiente:

> Aparece en la cotidianeidad de la vida universitaria una actitud de incomprensión sobre las particularidades comportamentales o las formas que tienen de desarrollar lazos sociales, las personas con discapacidad psicosocial. Estas diferencias son estigmatizantes, los prejuicios y mitos que se tejen en torno a ellos ponen en tela de juicio permanentemente aspectos ligados a la supuesta actuación de las afecciones, temores respecto de su peligrosidad, preguntas sobre la pertinencia de compartir los espacios con ellos, propuestas de aislamiento, aplicación del código de disciplina. (Olivera, Cámpora y Misischia; 2019)

A su vez en el mismo artículo pueden vincularse algunas de las posiciones de la exposición de Alan Robinson con las experiencias de accesibilidad académica de personas con discapacidad psicosocial que se han dado al interior de las carreras vinculadas al teatro.[7]

7 Para profundizar se encuentran los artículos presentados al final de este eje.

1.4. Oferta académica, extensión e investigación

Este ítem se centra en identificar la oferta académica en la docencia de grado, posgrado, investigación y extensión, y su relación con la discapacidad psicosocial. La modalidad de respuesta fue muy heterogénea: en algunos casos muy detallados en cuanto a explicitar carreras, materias, contenidos y proyectos y en otros con referencias muy generales que mencionaban solo carreras y/o temas.

Otro aspecto a tener en cuenta aquí es la especificidad en relación con objeto de este relevamiento que es la discapacidad psicosocial: en el relevamiento coexisten respuestas en las que se hace referencia a carreras, materias, contenidos y proyectos que se orientan de manera específica y a otros que lo incorporan como un contenido desde una perspectiva más amplia o general. No se ha podido desprender tampoco la incidencia que estos equipos que trabajan contenidos vinculados a discapacidad psicosocial tienen en las políticas institucionales de cada Universidad Pública. Ni su participación en espacios específicos como programas, comisiones o áreas.

Respecto a la docencia de grado, se indaga si se incorpora la perspectiva de discapacidad psicosocial y/o la Salud Mental en los siguientes componentes: contenido mínimo en asignaturas, materia obligatoria, materia o seminario optativo y se solicita que se especifique cuáles y en qué carreras. Los datos muestran que 19 encuestas incorporan contenidos mínimos en alguna asignatura; 15 incorporan materias obligatorias con perspectiva de discapacidad psicosocial y/o Salud Mental y 12 agregan seminarios optativos con perspectiva de discapacidad psicosocial y/o Salud Mental.

No se explicita en todas las respuestas si se trata de materias obligatorias u optativas y, como ya se mencionó anteriormente, difiere el detalle con el que son descritos los espacios curriculares.

Asimismo no se han correlacionado estos datos con la cantidad de universidades que cuentan con las carreras mencionadas en su oferta académica. Los datos arrojan, por un lado, preeminencia de algunas carreras y, por otro, gran dispersión de otras carreras que incorporan el tema en su propuesta de enseñanza.

Tal como lo indica el siguiente gráfico las carreras con mayor frecuencia de respuestas, ordenadas de mayor a menor, son: Psicología y Enfermería, 8 respuestas; Psicopedagogía 7; Educación Especial 5; Kinesiología y Fisiatría, Abogacía, Acompañante Terapéutico y Educación Física 4 y finalmente Trabajo Social y Ciencias de la educación 3 respuestas.

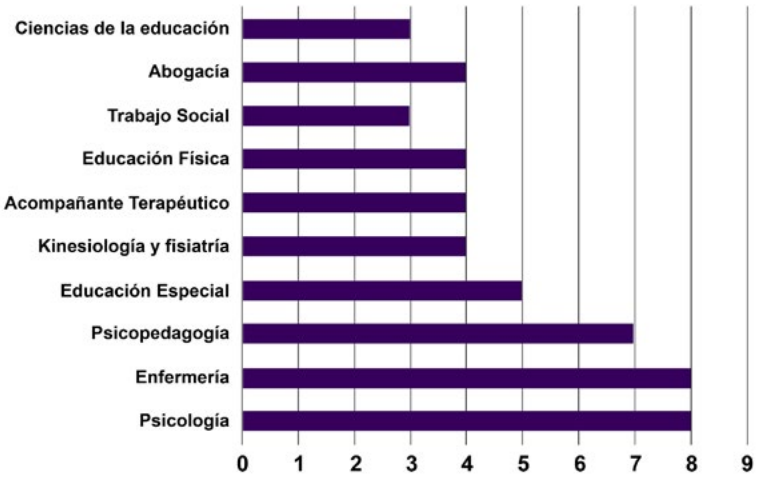


Gráfico 9. Carreras de grado que incorporan la perspectiva de discapacidad psicosocial y/o salud mental

En menor medida se mencionan otras carreras: Artes/ Artes Visuales, Medicina, Odontología, Psicomotricidad y Terapia Ocupacional aparecen en 2 respuestas y finalmente con solo 1 respuesta Arquitectura, diseño y urbanismo, Bibliotecología, Comunicación Social/ Periodismo, Diseño de interiores y mobiliarios, Diseño

de Marcas y Envases, Diseño Industrial, Educación para la salud, Farmacia y Bioquímica, Gestión Educativa como Ciclo de Complementación curricular, Nutrición, Pedagogía Social, Podología Universitaria, Profesorado de Nivel Inicial, Profesorado en Letras y Literatura, Tecnicatura en Psicogerontología, Técnica óptica, Turismo y Veterinaria.

En relación a las materias mencionadas en el relevamiento, solo a modo de una primera aproximación, podrían agruparse en:

- Psicopatologías más generales y aplicadas a la especificidad de las carreras
- Psicologías (varias denominaciones)
- Diagnóstico, problemática del diagnóstico y materias que desarrollan determinadas categorías vinculadas a la discapacidad psicosocial como autismo, psicosis, depresión y diferentes trastornos
- Constitución psíquica en relación con diferentes temáticas: pobreza, marginación e inserción sociocomunitaria
- Legislación y Derechos humanos más generales y orientados a la especificidad de las carreras
- Estudios sobre discapacidad desde diferentes enfoques, histórico, producción social, modelo social y diversidad
- Salud pública en diferentes dimensiones
- Salud mental más general y aplicada a la especificidad de las carreras
- Redes en salud

- La escuela en relación con la familia, la comunidad y la salud
- Educación Especial y Educación Especial en relación con la Educación Física y el Arte
- Gerontología desde diferente dimensiones
- Tecnologías aplicadas
- Accesibilidad
- Proyectos de intervención aplicados a la especificidad de las carreras
- Prácticas preprofesionales aplicadas a la especificidad de las carreras

Como puede observarse se trata de un repertorio amplio con mayor anclaje en Salud, con especificidad en Salud Mental desde diferentes abordajes y perspectivas, Educación (fundamentalmente Educación Física y Educación Especial) y en menor medida Legislación y Tecnología.

Los contenidos desarrollados que se mencionan son:

- Protección, promoción y exigibilidad de derechos. Legislación.
- Perspectivas y modos de entender la discapacidad: Normalidad – Anormalidad; Exclusión - Inclusión; Tecnologías de apoyo; Ayudas técnicas; Accesibilidad y Diseño Universal.
- Prevención y Promoción de la Salud; Atención Primaria de la Salud; Sistema de Salud y Epidemiología

- Historia de la salud y la enfermedad mental; Legislación en Salud Mental; Condicionantes y determinantes de la salud mental; Problemáticas actuales en salud mental; Trabajo y salud mental. Acompañamiento a sujetos, familias e instituciones y Acompañamiento Terapéutico.

- Análisis de los sistemas clasificatorios; tipos de Psicopatologías; Clasificaciones; Sistemas Internacionales de Clasificación de Trastornos mentales, CIE 10, DSM 4 y DSM 5; Trastornos relacionados con traumas y estresores (de la personalidad/ de ansiedad, del estado de ánimo, por Déficit de Atención con Hiperactividad, de Conducta, Negativista Desafiante, y Alimenticios) Psicofarmacología; Medicalización y patologización; Diagnóstico e investigación en neurociencias.

- Escuela, familia y sociedad; Educación y Salud; Educación especial; Integración e Inclusión; Atención educativa; Trayectorias educativas; Problemática psicopatológica en el campo educativo. Actividad física especial.

- Autonomía y ciudadanía. Instituciones. Violencia

- Envejecimiento y vejez

- Clínica psicoanalítica/ clínica psiquiátrica, Etapas evolutivas, Equipos interdisciplinarios

Otros espacios de formación mencionados son las áreas de capacitación docente y diplomaturas –no específicas– en las que se incorporan contenidos desde la perspectiva de discapacidad psicosocial y/o la Salud Mental.

En la encuesta se consultan los mismos ejes para la docencia de grado y la de posgrado, a saber: si se incorpora la perspectiva de discapacidad psicosocial y/o la Salud Mental en los siguientes

componentes: contenido mínimo en asignaturas, materia obligatoria, materia o seminario optativo, y se solicita que especifique cuáles y en qué carreras:

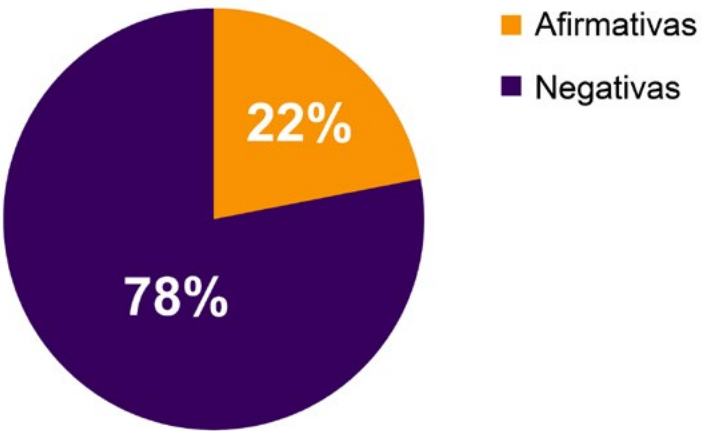


Gráfico 10. Incorporación de la perspectiva de discapacidad psicosocial y/o salud mental en docencia de posgrado

9 encuestas respondieron afirmativamente que cuentan con posgrados que incorporen, de manera específica o complementaria, la perspectiva de discapacidad psicosocial; 32 respondieron negativamente. En cuanto a en qué consiste la oferta de posgrados, las propuestas incorporan desde cuestiones explícitamente vinculadas a salud mental, psicopatología, hasta diferentes abordajes de la discapacidad, la educación inclusiva, accesibilidad, entre otros. Las encuestas en su mayoría fueron respondidas en forma global sin desagregar contenidos mínimos, materias obligatorias y optativas. Incluyen un Doctorado, Maestrías, Carreras de Especialización, Cursos y Seminarios de Posgrado y Diplomaturas.

Además desarrollan temas vinculados con: gestión de la discapacidad; salud mental y comunitaria; psicopatologías; clínica psicoanalítica; psicología clínica; enfoques psicosociales; psiquiatría y neurología cognitiva; odontología integral para pacientes con

discapacidad y riesgo médico; envejecimiento; auditoría kinefisiátrica; educación física; deporte adaptado; estimulación temprana y psicomotricidad; recursos físicos en salud; derechos humanos y acceso a la justicia; políticas sociales; docencia universitaria; educación inclusiva; transición a la vida adulta e intervenciones asistidas con animales.

Con algunos temas no mencionados para el grado se mantiene el predominio de orientaciones hacia Salud y Salud Mental.

Algunas de las carreras mencionadas se refieren a objetos de conocimiento más amplios y en su interior no puede ser analizada la perspectiva por no contar con dicha información. Será de interés, en futuros relevamientos, profundizar este análisis. Por otro lado, se evidencia que es escasa la propuesta formativa de posgrado expuesta en el relevamiento y consecuentemente la formación en la especificidad de la discapacidad psicosocial.

Relacionado a Extensión, al igual que en los anteriores apartados, se consultó si hay proyectos vinculados a discapacidad psicosocial; en 15 encuestas se responde afirmativamente y en 26 de forma negativa. Solo 12 explican en qué consisten los proyectos y, al igual que en ítems anteriores, algunas propuestas dan cuenta de enfoques más amplios referidos a discapacidad y accesibilidad y solo en menor número son más específicos. Los proyectos son muy diversos y su territorialización no se llega a identificar, lo que podría ser también objeto de un trabajo posterior. Tampoco una perspectiva de integralidad de las prácticas que explicite la articulación de estas con docencia e investigación.

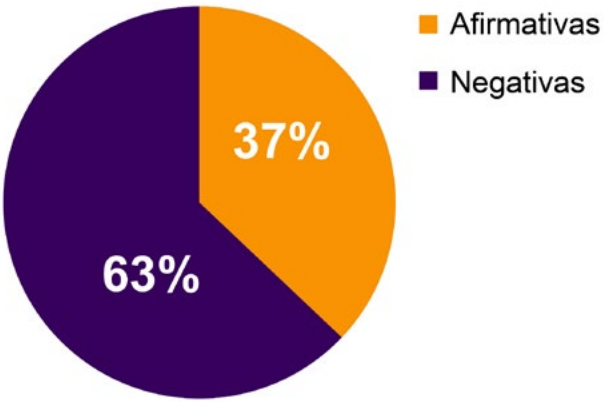


Gráfico 11. Incorporación de la perspectiva de discapacidad psicosocial y salud mental en extensión

Las propuestas se relacionan una vez más, con un repertorio amplio y variado de temas como diferentes dimensiones de la accesibilidad; relevamiento de personas con discapacidad; detección e intervención temprana de problemas del desarrollo infantil; salud mental comunitaria; actividades de sensibilización; derechos humanos; arte y creatividad; orientación vocacional y ocupacional; jardinería; bibliotecas accesibles; diseño para la inclusión; intervenciones con animales; inclusión y terminalidad en educación y articulación con el nivel secundario.

Relacionado a la Investigación, se consultó también si hay proyectos vinculados a discapacidad psicosocial y 13 respondieron contar con proyectos que incorporen la perspectiva de discapacidad psicosocial y 28 respondieron de forma negativa. De estas encuestas 11 explican en qué consiste la actividad de investigación. Los proyectos desarrollados son también muy heterogéneos al igual que los espacios institucionales y territoriales involucrados fundamentalmente con: políticas de salud mental e intervenciones comunitarias; varios proyectos vinculados con los efectos del COVID-19; discapacidad y rehabilitación; trayectorias educativas

y accesibilidad académica; teatro inclusivo; tecnologías de apoyo; integración educativa; intervenciones con animales y estrategias para la información y la comunicación inclusiva.

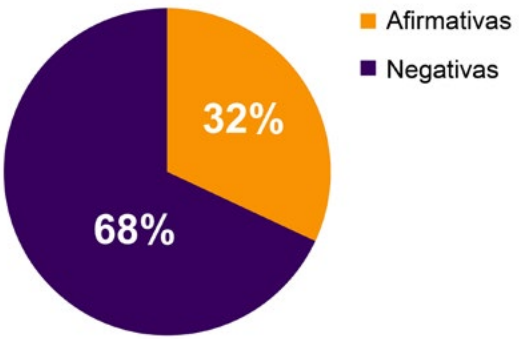


Gráfico 12. Discapacidad psicosocial y salud mental en investigación

1.5. Articulación interinstitucional

Este ítem indaga sobre si las Universidades realizan articulaciones con organismos y organizaciones relacionadas con discapacidad psicosocial: el 61 por ciento de las encuestas indican que se articula con organismos del Estado y el 44 por ciento con organizaciones de la sociedad civil.

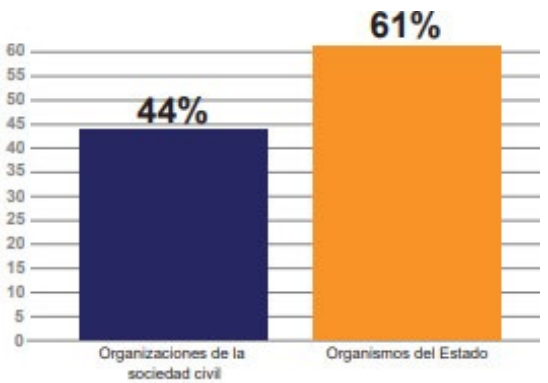


Gráfico 13 Articulaciones con organismos del estado y con organizaciones de la sociedad civil.

Estos datos cuantitativos demuestran que hay una articulación hacia fuera de la universidad, con sentido territorial. El dato del 44 por ciento es indicador de una visión conceptual de trabajo político con este tipo de organizaciones Ahora bien, debería efectuarse la siguiente pregunta: ¿se trata de un trabajo político que construye capacidades interinstitucionales para las universidades y las organizaciones? En ese marco, ¿cómo se trasladan esas capacidades institucionales hacia dentro de la comunidad universitaria? ¿Cómo contribuyen a la amalgama de la lógica de construcción vertical (órganos decisores) y horizontal (sectores de la comunidad precitada) tanto para el afianzamiento de núcleos responsables de las situaciones de discapacidad psicosocial como para que puedan responder a sus demandas y tensiones en una estrategia reactiva y para prevención y anticipación en una estrategia proactiva? Se trata de preguntas que desafían a continuar con esta línea de trabajo y seguir profundizando en la elaboración de herramientas de diagnóstico situacional y de construcción de sugerencias, para que cada universidad siga creciendo de acuerdo a sus realidades internas y regionales.

Algunas encuestas no mencionan con qué organismos, las que lo hacen refieren a:

- Organismos relacionados con la Discapacidad, como ser Consejos Provinciales de Discapacidad, escuelas de educación especial, organismos provinciales de Discapacidad, Institutos, Secretarías, etc. Centros Educativos Municipales de Integración, Juntas de Discapacidad, Agencia Nacional de Discapacidad, Red de Infancia, Mesa de Derechos Humanos y Discapacidad y Organizaciones de la Sociedad Civil vinculadas a la situación de discapacidad

- Instituciones provinciales como Secretarías de Niñez, Adolescencia y Familia, Ministerio de Desarrollo Social, Poder Legislativo, Poder Judicial, Ministerios de Cultura, Ministerio de Trabajo y Consejos Consultivos.

- Instituciones vinculadas directamente con la Salud Mental, Hospitales, equipos de atención comunitaria barriales dependientes de la Dirección de Salud Mental, dispositivos de Salud Mental Comunitaria de Hospitales Regionales, instituciones de salud a través de las Facultades de Psicología, Colegios de Psicólogos, Trabajadores y Trabajadoras Sociales y Abogados, Organismos de atención primaria de la salud, Áreas de salud mental provinciales, Hospitales Escuela de Salud Mental, Organizaciones de la Sociedad Civil relacionadas a los Usuarios y Familiares, Mesas Regionales de Salud Mental, Órganos de Revisión de la Ley de Salud Mental, Red de Arte y Salud Mental y Cooperativas de Trabajo-Observatorio Psicosocial.

Si bien hay un porcentaje considerable de articulaciones, es en menor grado con organizaciones relacionadas a la Salud Mental y solo se mencionan dos organizaciones de usuarios y familiares de servicios de salud mental, de la mano de la escasa mención de articulaciones con dispositivos de salud mental comunitaria. Ello podría generar un supuesto de que priman perspectivas de salud tradicionales con orientación a la caracterización y tratamiento de la enfermedad del paciente, más que las relacionadas a la salud integral y la salud comunitaria, lo cual podría correlacionarse con los datos sobre las perspectivas que las propias universidades poseen respecto a la salud mental.

Sin embargo, la experiencia relatada por la Universidad Nacional de Entre Ríos, vinculada al Buffet Cultural de la Facultad de Trabajo Social abre una ventana a que esa reconfiguración se extienda a otras experiencias en las comunidades, más allá de la Universidad, al dar cuenta de cómo en tanto dispositivo de salud, pretende recuperar el derecho al trabajo como factor clave en los abordajes dentro del campo de la salud mental y cómo puede configurarse como un espacio que aloje propuestas orientadas a fortalecer procesos de desmanicomialización que conjuntamente llevan a reconfigurar el espacio universitario como un territorio cada vez menos excluyente.

Algunas nuevas reflexiones

De estos ítems desarrollados, y luego de algunos interrogantes ya planteados, es urgente ahondar en políticas y procesos que incorporen y analicen críticamente la perspectiva psicosocial en las Universidades Públicas. Asimismo, pero en otro orden, hay que ahondar en el estudio de las propias instituciones universitarias en relación a la discapacidad psicosocial.

Teniendo en cuenta las respuestas específicas y detalladas de lo analizado, surgen dos elementos relevantes. Por un lado, la prevalencia del enfoque de salud a través de la perspectiva de la discapacidad psicosocial y/o salud mental y desde la dimensión de problemática; por el otro, el enfoque de derechos humanos desde la dimensión de defensa de derechos. En ese contexto, nos hacemos una pregunta central para proyectar posibles futuras acciones en las políticas universitarias: ¿en estos enfoques, hay una construcción de la situación de la discapacidad psicosocial, de salud y de derechos humanos en las carreras de grado y posgrados? Podemos ahondar la reflexión a partir de otro interrogante vinculado a las carreras en educación: ¿por qué no se visualiza un abordaje interdisciplinar u otra formas de trabajo colaborativo que posibiliten una formación responsable y no medicalizada de esta perspectiva en discapacidad psicosocial?

Es interesante enlazar estas preguntas con reflexiones y preguntas ya planteadas en otros ítems, para ir visibilizando las formas de pensar y actuar en la comunidad universitaria y los modos de diseño e implementación de las políticas universitarias:

a. Hay dos cuestiones. Por un lado, el impacto de la situación de discapacidad psicosocial es intersectorial –trabajadores/as no docentes, estudiantes y docentes– y, por el otro, ante la demanda de los sectores docentes y trabajadores/as no docentes, intervienen sus gremios. Consecuentemente, el impacto

sigue una lógica horizontal, pudiendo presumirse que deriva de una estrategia de acción reactiva –ante demandas emergentes y/o urgentes– y no de una de acción proactiva de prevención y anticipación y trabajo en red.

b. La Red Interuniversitaria de Discapacidad genera producción documental institucional con el objetivo de garantizar la accesibilidad a la información. Se contemplan tres aspectos que permiten planificar y elaborar recursos digitales de calidad: pautas del diseño universal o diseño sin barreras; la experiencia del usuario centrada con eficiencia en el destinatario, considerando la comodidad en la accesibilidad; y considerar aspectos presentes en el Tratado de Marrakech.

c. Se implementan en el documento buenas prácticas universales que son recomendadas considerando al destinatario de la obra. Para ello, se utiliza fuente sin serifa, espaciado entre líneas y entre párrafos, sin justificación del texto, ni uso de columnas. Además, se utiliza un buen contraste entre texto y fondo y se incorporan los índices interactivos, respetando el azul como color para los hipervínculos. Se incluye también la información del destino a los textos de anclaje. Nuestra Red promueve el compromiso de producir documentos de calidad académica e impulsa la accesibilidad digital ya que facilita la inclusión, la lectura y el aprendizaje. Encontrarán al final de la publicación un artículo escrito por Valeria Torrez que amplía las consideraciones en torno a la accesibilidad comunicacional.

d. Es destacable que, en algunas de las estrategias de acompañamiento a docentes, se implementa una estrategia mixta de asesoramiento, capacitación y creación de espacios de reflexión sobre la práctica, contextualizando la situación que genera la consulta para acompañar al docente en la trayectoria educativa de la materia a su cargo (conforme página 55).

e. Respecto del acompañamiento a los y las estudiantes, es evidente la preponderancia de los seminarios. Sería interesante indagar hacia el futuro acerca de los contenidos de esos seminarios, la incidencia de la situación de discapacidad psicosocial en ellos y su articulación con las visiones acerca de esta. Del análisis global de los tres sectores y de sus mayores porcentajes en el marco de la situación de discapacidad psicosocial, se pueden plantear inquietudes a modo de preguntas. ¿Está visibilizada la convivencia áulica en el sector de estudiantes? Y para los tres sectores, ¿hay talleres u otras acciones para la resolución de tensiones y dificultades en las interacciones, para cuando sea que se presenten?

f. En el marco de las definiciones construidas institucionalmente, es dable realizar varias preguntas orientadoras de nuevas reflexiones y/o líneas de acción. ¿Cómo se podrían ajustar esas definiciones al modelo social de la discapacidad y, en especial, a la CDPCD en relación a los principios de la toma de decisiones, autonomía e independencia personal y no discriminación? ¿Cómo podría operar la Ley de Salud Mental en relación a esa revisión y qué aportes concretos realiza a la resolución de tensiones convivenciales en aulas y espacios comunes universitarios? ¿Es operativa la construcción de una red entre las áreas legales y/o Facultades de Derecho y afines y las áreas de Salud Mental y/o Facultades de Psicología para la creación de instrumentos o dispositivos tendientes a la resolución de esas tensiones?

g. A estas inquietudes se suman otras vinculadas sobre los actores involucrados y su acompañamiento –estudiantes, docentes y trabajadores no docentes– y servicios especializados –mediación, Poder Judicial y otros– que puedan sugerir nuevas líneas de acción dentro de cada comunidad universitaria. 1) Respecto de la estrategia de prevención y anticipación y trabajo en red ¿Cómo se podría articular como

acompañamiento para los tres sectores: estudiantes, docentes y trabajadores/as no docentes? 2) Respecto de los servicios especializados, ¿cómo se podrían insertar en esa estrategia? y ¿cómo se podrían potenciar herramientas dialógicas como mediación, intermediación, conciliación y otras similares para la contención y resolución de tensiones convivenciales?

h. Respecto de espacios autoconvocados por personas con discapacidad, ninguno incorpora o aborda la discapacidad psicosocial a excepción de uno que refiere a la participación de estudiantes con discapacidad en el centro de estudiantes - incluyendo estudiantes con discapacidad psicosocial-. Otra es un grupo de estudiantes que promueve la inclusión y la accesibilidad, que no se diferencian por discapacidad y está abierto a estudiantes con y sin discapacidad –no se menciona si participan estudiantes con discapacidad psicosocial.

i. Se visibiliza una confusión entre condición y situación de discapacidad. La encuesta impulsada estuvo claramente orientada a la situación de la discapacidad psicosocial y su incidencia en la dinámica universitaria; por lo cual cabe preguntar ¿esa intersección y esa confusión responden a barreras actitudinales frente a la cuestión de la discapacidad psicosocial? Al respecto se puede considerar que este análisis va en línea con el relacionado a la normativa, de acuerdo a la cual hay solo 5 universidades que tienen normativa específica orientadas a la situación de discapacidad psicosocial que se vinculan con visiones que giran en torno a la Ley de Salud Mental (3), la escucha clínica (1) y la perspectiva biológica médica (1).

j. La enumeración de las figuras de sistemas de apoyo a cargo de los estudiantes, unas con formación y otras con basamento afectivo, junto con la cantidad de respuestas (14) con ausencia de información detallada acerca de las figuras de

apoyo, constituyen dos factores que plantean los siguientes interrogantes para el delineamiento de futuras líneas de acción: ¿cuáles son las estrategias institucionales para construir una base de datos detalladas? ¿Cómo se articulan esas figuras con las de ajustes razonables a cargo de las universidades?

k. Acerca de la información estadística cuantitativa de orden numérico sobre sistemas de apoyos a cargo de los estudiantes, visibiliza la singularidad de la situación de discapacidad psicosocial con sus desafíos y tensiones respecto de la construcción de acceso al derecho a la educación. Esto se corresponde con la reflexión preliminar respecto de las áreas responsables de las políticas de accesibilidad académica orientadas a la situación de discapacidad social, al constituir también una excepción mientras la regla es la situación de discapacidad en general dentro de la cual está aquella. Es necesario, como se mencionó con anterioridad, profundizar el análisis sobre la contextualización de la condición y situación de la discapacidad psicosocial desde el modelo social de discapacidad y trabajar en una definición que separe ambos ejes. De ese modo, habría que centrar en dos planos las políticas universitarias en la situación de discapacidad psicosocial: el acceso a la educación superior por parte de los estudiantes con discapacidad psicosocial y la convivencia responsable por parte de todos los integrantes dentro de la comunidad universitaria.

l. Respecto al campo de la investigación, ¿cómo se contempla la transferencia de sus conclusiones, propuestas o sugerencias hacia los órganos decisores para sus funciones de diseño e implementación de las políticas universitarias? De ella se deriva otro interrogante en la cuestión de la accesibilidad académica: ¿se encuentra visibilizada la situación de la discapacidad psicosocial y su relación con el ejercicio operativo del derecho a la educación y acceso al conocimiento? Al respecto, son esclarecedoras las palabras de Alan Robinson al afirmar:

"En eso, me pregunto y nos pregunto: ¿Qué fundamentos y encuadres teóricos necesitamos para brindar una educación superior accesible a las personas en situación de padecimiento mental o en situación de discapacidad psicosocial?; ¿Cuáles son aquellos insumos donde y como puedo generar accesibilidad como docente, para este tipo de estudiante particular?; ¿Qué puedo hacer? El sentido del humor es una gran herramienta para esto. Didáctica para la accesibilidad: ¿Qué estrategia podemos crear, desde la docencia, para que las personas en situación de discapacidad psicosocial o las personas en situación de padecimiento mental, puedan acceder al proceso de enseñanza y aprendizaje".

m. Asimismo, siguiendo este proceso de reflexiones, cabe hacer la siguiente pregunta: ¿se encuentra visibilizada la situación de discapacidad psicosocial en relación a los espacios universitarios orientados a la comunidad en los distintos proyectos de investigaciones sobre políticas de salud mental e intervenciones comunitarias?

Esta trama de reflexiones y preguntas se alinea con lo planteado por Alan Robinson y Marcela Bottinelli, constituyendo un norte que permite a las universidades públicas una proyección de líneas de acción teórica y práctica en todos los ejes de gobierno y política institucional, gestión académica, investigación y desarrollo, cooperación y bienestar , gestión administrativa y comunicación institucional.

¿Cuáles son esas preguntas y reflexiones de los expositores ya citados? Marcela Bottinelli considera que: "la formación es muy importante pero los prejuicios y las representaciones sociales son muy persistentes y tenaces, y requieren de pensar las lógicas de trabajo y formación".

> Respecto de la salud mental la misma ley me parece que nos da una pista para pensar estas situaciones, porque sostiene que para cualquiera de las decisiones sobre cualquier persona respecto de un tratamiento, primero que no la puede tomar sola una persona, tiene que haber un equipo interdisciplinario y segundo la persona implicada debe estar informada y participar en la decisión. Y esto se puede hacer en la universidad con muchas de estas situaciones de las que estamos hablando. Por ejemplo, que haya un equipo interdisciplinario, ¿interdisciplinario en qué sentido?, porque también ahí, tenemos que considerar tanto la libertad de cátedra como las experticias temáticas: Pero si se trata de cualquier tema dentro de la universidad, y en función de procesos de enseñanza y aprendizaje, es deseable que haya un experto pedagógico; una autoridad de la universidad; un docente de otra materia; el docente de la otra cátedra, para garantizar perspectivas teóricas y conceptuales diversas así como específicas de la universidad como institución. (Bottinelli, 2019)

Mientras que Alan Robinson planteó: "Entonces si yo estoy en un aula y viene una psicopedagoga o un psicopedagogo y me dice que Alan Robinson es esquizofrénico, y eso es una condición, un trastorno crónico, está vulnerando un derecho de Alan Robinson; a mí y a todas nosotras."

Una de las posibles estrategias para responder a los desafíos que surgen de las preguntas de Marcela Bottinelli y Alan Robinson es la experiencia de la Universidad Nacional Arturo Jauretche, que se destaca por la visibilidad que se dio a los miedos en torno a la discapacidad psicosocial o mental y al enfoque multidimensional de trayectoria académica, convivencia áulica y acompañamiento a los distintos actores involucrados: docentes, trabajadores no docentes y compañeros estudiantes de materias. Esa Universidad considera que su valorización como positivo y negativo solo está sustentada en la posibilidad o no de adaptación al trabajo áulico, del mismo modo que nos permitiría reconocer en qué apoyarnos y que requería de la búsqueda de alternativas. Así es que encontramos:

Datos positivos

a. Buen nivel de aprendizaje. Actitud analítica, reflexiva y racional para resolver situaciones problemáticas (esta actitud no es la misma ante un problema vincular).

b. Conductas solidarias y protectoras con los compañeros.

c. Colaborador con docentes.

d. Buena predisposición para recibir ayuda y orientación profesional.

Datos negativos

a. Baja tolerancia a la frustración.

b. Tendencia a la agresión ante situaciones que no puede manejar.

c. Discurso delirante en ocasiones.

d. Fabulaciones.

Evaluamos en el equipo que Juan podría lograr su adaptación grupal y alcanzar los objetivos de realizar el recorrido universitario si apuntábamos a apoyarlo y orientarlo en forma individual, y si paralelamente le ofrecíamos al docente algunas estrategias que podrían evitar su desorganización, tales como no responder o repreguntar cuando se detectaron conversaciones o frases incongruentes, entre otras (datos negativos c y d), ya que era uno de los temas de preocupación que aparecían con mayor frecuencia. Pero también se pudo clarificar, y en algunos casos despejar, los sentimientos de miedo e impotencia que se generan ante una

discapacidad mayoritariamente desconocida y que se asocia con mitos y creencias que producen desconcierto. Los encuentros con una determinada frecuencia nos permitían conocer la situación actualizada del grupo y el funcionamiento de los demás compañeros en el aula. Paralelamente se realizaron entrevistas con el alumno, en forma continua y sostenida, en las cuales se trabajaba, observaba y evaluaba lo referido a la baja tolerancia a la frustración y la tendencia a la agresión ante situaciones que no podía manejar. Señalamos, por ser de utilidad, una reflexión que advertimos posteriormente y que nos llevó a modificar nuestro modo y tiempo de intervención. Resultó importante poder trabajar con los docentes de todos los niveles a través de los institutos respectivos, con los no docentes (personal profesional, administrativo, bedeles, personal de limpieza, etcétera) acerca de los pasos a seguir ante una situación que altere de una u otra manera el normal funcionamiento de la vida universitaria. Registramos la necesidad de llegar a todos los actores del sistema universitario, abriendo vías de comunicación y participación, dándoles herramientas para manejarse frente a cualquier tipo de dificultad con los alumnos. La intervención ante demandas específicas predispone en general a activar fantasías de peligrosidad que juegan contrariamente para el manejo grupal. En el caso de los docentes, detallamos en breves comunicados las formas y posibilidades de actuar, las personas y lugares a las cuales recurrir ante una emergencia y, además, las distintas vías para acceder a una orientación en caso de requerir. Pero especialmente transmitimos el deseo de trabajar juntos, de escuchar dudas, de compartir propuestas y buscar alternativas sobre situaciones concretas que pudiesen plantearse".[8]

8 Rivera Mirta Gladys; Artículo 20. Algunos aportes sobre la discapacidad mental; Universidad Nacional Arturo Jauretche Área de Discapacidad - Unidad de Asuntos Estudiantiles; 2da publicación de RID: Políticas en Educación Superior en las Universidades Públicas , Discapacidad y Universidad, Período 2014-2016; 2019; Editorial Universidad Nacional del Nordeste; páginas 193/197; ISBN 978-987-3619-53-3.

A continuación se comparten los artículos enviados por 3 universidades públicas: Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV), Universidad Nacional de Rio Negro (UNRN) y Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Es interesante su lectura, a la luz de los interrogantes planteados precedentemente, como experiencias orientativas de las distintas búsquedas institucionales en curso.

Tensiones y desafíos sobre la discapacidad psicosocial

Experiencias de abordaje en la Universidad Nacional de Avellaneda

Fiorda, Luciana
lfiorda@undav.edu.ar

Rodríguez, Natalia Elizabeth
nrodriguez@undav.edu.ar

Programa de Accesibilidad y Discapacidad perteneciente a la
Secretaría de Bienestar Universitario
de la Universidad Nacional de Avellaneda

Introducción

En este artículo nos proponemos abordar la problemática en torno a la discapacidad psicosocial y su implicancia en el ámbito educativo, a partir de algunas experiencias vivenciadas en la Universidad Nacional de Avellaneda. A través de una breve conceptualización y recorrido sobre las perspectivas, avances legislativos y abordajes en el ámbito educativo, queremos recuperar una experiencia de intervención desde el Programa de Accesibilidad y Discapacidad perteneciente a la Secretaría de Bienestar Universitario de la Universidad Nacional de Avellaneda.

Desde un enfoque de derechos humanos, algunas Universidades venimos construyendo e implementando acciones para que toda persona que aspire a cursar una carrera universitaria o quiera desarrollarse profesionalmente, pueda hacerlo. Por ello, resulta

fundamental avanzar en la identificación y abordaje de las dificultades y barreras que obturan el acceso y sostenibilidad de las trayectorias educativas, como así también, en políticas de promoción que visibilicen y capaciten en los nuevos paradigmas sobre la discapacidad y la construcción de espacios educativos diversos e inclusivos.

Un acercamiento a la discapacidad psicosocial

Los modos de pensar y abordar la discapacidad han ido variando a lo largo de la historia: desde el modelo médico-rehabilitador hasta el modelo social y de derechos de las personas con discapacidad; este último ubica el obstáculo en el entorno, y los derechos en las personas. La aprobación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) (CDPCD) marca jurídicamente un cambio de perspectiva, dejando atrás la mirada de la discapacidad como una cuestión individual y patologizante, para avanzar hacia la responsabilidad social de la discapacidad, abordando las causas sociales e incorporando el concepto de barreras, entre otras conceptualizaciones.

> Los cambios paradigmáticos que introduce la Convención resultan particularmente innovadores en el caso de las personas que presentan una discapacidad mental o psicosocial, a las que por primera vez un instrumento jurídico, no sólo reconoce sino que distingue y diferencia de las personas que presentan otro tipo de discapacidad: física, sensorial y en particular, intelectual. (...) Hasta entonces sucedía que las personas con deficiencias mentales, bien no eran consideradas personas con discapacidad sino "enfermas mentales", bien quedaban enmarcadas de manera inespecífica dentro de una amplia categoría, a veces denominada 'discapacidad mental' y otras, 'discapacidad intelectual', que indiferenciadamente agrupaba a ambas. (Fernández, 2010, p. 10)

A la invisibilidad que se le atribuye a la discapacidad psicosocial, debido a que no hay nada que nos permita identificarla del mismo modo que a otras, se añade que las mismas personas con discapacidad psicosocial tienden a querer ocultar su situación por temor a los prejuicios, aún cuando ello implica ceder parte de sus derechos, perdiendo la posibilidad de recibir acompañamiento, solicitar ajustes razonables e incluso justificar situaciones que suelen vincularse a etapas de sus tratamientos.

La discapacidad psicosocial, a pesar de que no es nueva, es una de las más olvidadas y desatendidas, y está considerada como invisible debido a que no se puede detectar a simple vista. Actualmente la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas ya la reconoce y hoy sabemos que enfermedades como la depresión o la esquizofrenia generan discapacidad psicosocial al limitar el desarrollo de actividades cotidianas como estudiar, levantarse para ir a trabajar, etc. (Fernández, 2010, p. 6)

La persona con discapacidad psicosocial sabe que hay etiquetas que la condicionan, que su palabra ha sido históricamente desacreditada, que el discurso hegemónico, médico, psiquiátrico y psicológico la ha encasillado y que el miedo a lo desconocido no la favorece. El imaginario social que la atraviesa es excluyente y patologizante, de manera tal que puede llegar incluso a experimentar cómo el diagnóstico se antepone a todas las demás características que la constituyen como persona. Las miradas en torno a que son personas violentas, no se saben vincular, son impredecibles, presentan un riesgo a la comunidad, no respetan normas, no son productivos/as, entre otras, condicionan los modos de contar y abordar la discapacidad psicosocial.

Las personas -antes consideradas- con enfermedad mental y condenadas al encierro han definido a la discapacidad psicosocial como un producto social, que resulta de la interacción entre una persona con un proceso psicoafectivo y las barreras actitudinales y de entorno que la sociedad genera, teniendo como base el estigma, el miedo y la ignorancia; limitando la participación plena

en igualdad de condiciones con los demás. (Foro Latinoamericano sobre Capacidad Legal de las Personas con Discapacidad: Sin Capacidad Jurídica no hay derechos humanos, 2013).

Un paradigma hecho ley

Si miramos hacia atrás, podemos advertir cómo a las personas con discapacidad se les ha negado sistemáticamente —de manera explícita e implícita— el acceso a muchos espacios y vulnerado gran parte de sus derechos. Incluso, podemos observar cómo durante mucho tiempo, y por error, se ha reproducido la idea de que las personas sufrían discapacidad, cuando en realidad el padecimiento estaba vinculado a la segregación y a la discriminación. Actualmente, se avanza de manera paulatina hacia la inclusión y ello se debe, principalmente, a que en materia de legislación el progreso es notable.

Con la sanción de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) y su protocolo facultativo —al que Argentina adhiere y ratifica en el año 2008 mediante la Ley N° 26378) — la Ley de Salud Mental (2010) y la reforma del Código Civil (2014), se lograron instalar las necesidades de diseñar políticas de inclusión y accesibilidad que permitieran garantizar los derechos de las personas con discapacidad. En este sentido, es importante destacar que si bien las legislaciones internacionales abrieron camino a la ampliación legislativa a nivel nacional, esta se dio en un momento en el que había una clara decisión política para poner en agenda una amplia lista de derechos vulnerados, entre ellos, los de las personas con discapacidad, siendo el modelo social el gran inspirador.

Hoy se encuentran claramente definidos cuáles son los derechos y no hay espacio posible para discusiones ya saldadas. El debate actual se centra en las acciones a implementar para garantizarlos, de modo que pueda darse por finalizada la constante violación sobre derechos fundamentales.

Los desafíos son múltiples: el presupuesto que destinan los Estados para cumplir las leyes sancionadas, el desconocimiento que se tiene sobre la temática y las representaciones y prejuicios sociales, entre otras. Las leyes conquistadas son un gran avance, junto a las mejoras en infraestructura accesible. Pero aún queda un gran trabajo para eliminar las barreras sociales sobre la conciencia colectiva y construir una mayor justicia social.

Democratizar la educación superior

En el ámbito educativo, el estado de situación es similar. Por un lado, se produjeron transformaciones en consonancia con los cambios de paradigmas y de la mano de las nuevas legislaciones; pero, por otro lado, aún perduran prácticas e instituciones excluyentes, en donde coexisten diferentes miradas respecto a la discapacidad y a la accesibilidad, perdurando la idea de sostener espacios diferenciados, entre otros temas. Si bien hay cambios, la velocidad muchas veces resulta poco alentadora para el colectivo de personas con discapacidad que lleva décadas reclamando el cumplimiento de sus derechos.

En relación a las universidades, de la mano de la democratización de la educación superior, se instala el desafío político–pedagógico de la inclusión de personas con discapacidad. Una universidad que debe pensarse diversa e inclusiva. Donde cualquier persona tenga la posibilidad de ingresar y sostener su proyecto de formación profesional, sin diferenciación de espacios educativos.

Ahora es cuando muchas de las viejas barreras se quiebran y comienzan a construirse nuevos horizontes, producto del proceso de organización y lucha de las personas con discapacidad. Sin tener que adaptarse a los estándares de "normalidad" que les eran exigidos para sostener los estudios, son ahora las instituciones educativas las que tienen el desafío de deconstruir y reconstruir

los modos de enseñanza y aprendizaje. Esto implica nuevas pedagogías que construyan aulas y trayectorias diversas y más políticas de accesibilidad que sigan fortaleciendo los derechos de inclusión y terminalidad.

La universidad se constituye en el ámbito posible donde se lograría vencer la segregación que se genera entre las escuelas de educación especial y las de enseñanza tradicional, dado que no hay universidades diferenciadas ni maestros/as integradores/as universitarios/as. Y este ingreso a la educación superior rompe a su vez con la idea que históricamente destinó a las personas con discapacidad a quedarse en sus casas o, a lo sumo, a aspirar a aprender un oficio. Hoy ya no se cuestiona el derecho a la educación de las personas con discapacidad; sin embargo, a diario se presentan nuevos desafíos que nos invitan a reflexionar sobre nuestras prácticas y sobre lo que queda pendiente.

Las personas con discapacidad psicosocial en la universidad

En general, cuando una persona con discapacidad psicosocial se inscribe para cursar una carrera terciaria o universitaria, oculta su situación (a veces sólo en un primer momento, otras durante toda su trayectoria académica). En ocasiones puede suceder que docentes o estudiantes noten en el aula algo que les llame la atención y les genere inquietud. Algo (o alguien) "desentona" con el resto. Un estudiante se duerme en clases, golpea una lapicera de modo insistente, se levanta y camina en círculos, dibuja algo en el pizarrón, pregunta varias veces lo mismo o incluso se viste simulando ser un guerrillero en combate. Eso genera alarmas, incertidumbre y miedos que abren la puerta a las etiquetas, las suposiciones y la exclusión.

Otras veces, una persona con discapacidad no presenta ninguna actitud que haga que el resto se interese demasiado ni tema por su integridad y, en un acto de valentía o por alguna necesidad, el sujeto da a conocer su diagnóstico y ello es suficiente para que la "normalidad" se vea alterada. Podría suceder que, al tener un diagnóstico, las personas den inicio a una búsqueda de conductas particulares en la persona con discapacidad, que sólo existen en el plano de sus prejuicios. Aparece el miedo a lo que pueda pasar, a no saber qué hacer o a que suceda algo inesperado.

El desconocimiento de la discapacidad psicosocial origina sensaciones diversas, tanto en la persona que presenta un diagnóstico médico, como en el entorno que se vincula con ella. Por ello, muchas veces suele considerarse que dar o no a conocer la discapacidad pertenece al plano de la privacidad, y esta posibilidad es exclusiva para la discapacidad psicosocial. Mientras resulta imposible que una persona usuaria de silla de ruedas o de lectores de pantalla tenga la opción de contar o no su discapacidad, para la persona con discapacidad psicosocial esa instancia de visibilización resulta una tensión.

De esta forma, se refuerza la cuestión individual en torno a la discapacidad y no el abordaje integral y colectivo. Y, con la responsabilidad individual sobre la discapacidad, está el esfuerzo por demostrar "normalidad". El miedo a que las acciones sean patologizadas y asociadas directamente al diagnóstico implica un trabajo constante por encajar.

La experiencia en la UNDAV con estudiantes con discapacidad psicosocial

La Universidad Nacional de Avellaneda nace con el objetivo de democratizar la educación superior para muchos de los sectores excluidos, en el marco de un proyecto político de ampliación

de derechos sociales. Una propuesta educativa que construye conocimientos y procesos de enseñanza–aprendizaje en diálogo permanente con las realidades sociales. Por ello, cabe señalar que el colectivo de personas con discapacidad de UNDAV ha estado presente desde sus inicios. Desde la primera asamblea de la Comisión de Discapacidad en el año 2012, las acciones que desde allí se impulsaron y la posterior institucionalización de las mismas a partir de la creación del Programa de Accesibilidad y Discapacidad (aprobado por Consejo Superior en el año 2018) han sellado el compromiso y la decisión política institucional enmarcándolos en un modelo educativo inclusivo.

En nuestro trabajo como programa, hemos avanzado con obras de infraestructura, mejorado el acceso a la información mediante la eliminación de barreras comunicacionales, construido equipos interdisciplinarios, realizado instancias de capacitación y asesoramiento, entre otras acciones. En relación con la discapacidad psicosocial, se trabajó en la visibilización de las personas con discapacidad como sujetos de derechos, a través de instancias de sensibilización y la construcción de dispositivos de abordajes integrales e interdisciplinarios.

Con estos objetivos, una herramienta central de participación, intercambio y reflexión colectiva la constituye la Comisión de Accesibilidad y Discapacidad, que posibilita fortalecer el autoestima, empoderarse, conocer a otras personas, socializar experiencias e identificar inconvenientes. Esta Comisión está integrada por personas con discapacidad y también por representantes de las distintas Áreas y Secretarías de la Universidad; lo que permite la pluralidad de voces, de posiciones y de transversalidad. Esto facilita, a su vez, la detección de barreras con las que los distintos actores se encuentran. Se trata de un espacio donde los/as distintos representantes pueden plantear cuáles son los avances o dificultades con las que se encuentran y, en simultáneo, acercar a sus áreas las inquietudes de las personas con discapacidad.

Por otro lado, teniendo en cuenta que la discapacidad psicosocial se vincula directamente con las barreras actitudinales, el desafío constante es trabajar en conjunto con los y las docentes para sostener las trayectorias educativas y generar confianza en los/as estudiantes. Para este artículo elegimos contar una experiencia de abordaje que ejemplifica el trabajo articulado sobre la discapacidad psicosocial.

En el marco de una maestría virtual se inscribe una estudiante que, al momento de postularse para una beca económica, presenta un certificado único de discapacidad con un diagnóstico de esquizofrenia. Si bien hasta ese momento el desempeño de la estudiante no había motivado ninguna inquietud, al acceder a esta información el equipo de la maestría solicitó una reunión al Programa de Accesibilidad y Discapacidad. El equipo que solicitó la reunión, se presentó al encuentro con una carpeta con documentación referida a la estudiante y una serie de informes que "por las dudas" les habían solicitado a los/as docentes que se encontraban al frente de las materias en las que estaba inscripta. En esa oportunidad surgieron interrogantes acerca de la capacidad cognitiva de la joven, de cómo actuar en caso de que ella tuviera algún tipo de crisis, de qué cuestiones podrían llegar a suceder e incluso si era necesario o conveniente dar aviso sobre su situación a todos/as sus docentes.

Ante estas situaciones, desde el Programa de Accesibilidad y Discapacidad, se trabajó no sólo en brindar acompañamiento, sino también en generar un espacio que permitiera deconstruir miradas y construir nuevas formas de pensar las aulas y las trayectorias. Por ello, es importante fortalecer la escucha, donde puedan identificarse los motivos e inquietudes que impulsaron el pedido de intervención, considerando que posiblemente lo que sea identificado como inconveniente sea el diagnóstico.

En un vínculo sostenido de trabajo conjunto, la estudiante siguió cursando y en los plazos establecidos terminó la maestría. Fue tal el miedo que generó lo desconocido, que la esquizofrenia atravesó la pantalla de una carrera a distancia —como la que cursaba esta estudiante—.

A partir de estas situaciones emergentes, se posibilita el trabajo interdisciplinario sobre los miedos, desinformación e inseguridades, construyendo estrategias de acompañamiento para los equipos docentes y los/las estudiantes. De esta manera se busca salir de la mirada puesta únicamente en el diagnóstico, para pensar el entorno educativo y generar herramientas de contención y sostenibilidad, rompiendo así las barreras actitudinales.

Reflexiones finales

Desde el Programa de Accesibilidad y Discapacidad —perteneciente a la Secretaría de Bienestar Universitario de la Universidad Nacional de Avellaneda—, asumimos el desafío de defender y garantizar los derechos de las personas con discapacidad, a través de la institucionalización de políticas de inclusión y participación colectiva. En ese camino, construimos herramientas que permiten eliminar barreras tanto materiales como simbólicas e interpelar los espacios físicos y las propuestas pedagógicas, en una articulación permanente con quienes conforman la comunidad universitaria en su totalidad.

La generación de espacios de participación, de escucha, de diálogo, la presencia permanente de las personas con discapacidad en los ámbitos de discusión y toma de decisión sobre las acciones a desarrollar constituyen nuestra direccionalidad central. En la apropiación, como comunidad universitaria, de la mirada social de la discapacidad y en la organización colectiva para su abordaje, es que se hace posible fortalecer una universidad diversa e inclusiva.

Bibliografía

Fernández, M. t. (2010). La discapacidad mental o psicosocial y la Convención sobre los derechos de las Personas con discapacidad. Defensor, Revista DDHH, (11).

Unidad de Acceso a la Justicia - Declaración de Antigua, Guatemala, Junio 2013 - Informe 2010, OMS - FEAFES. (2013, diciembre 12). Foro Latinoamericano sobre Capacidad Legal de las Personas con Discapacidad: Sin Capacidad Jurídica no hay derechos humanos. Poder Judicial -Unidad de Acceso a la Justicia.

Ley n.° 26378. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo (2008)

Ley n.° 26657. Ley de Salud Mental Argentina (2010)

Ley n.° 26994. Código Civil y Comercial de la Nación (2014)

El desafío de la accesibilidad académica en estudiantes con discapacidad psicosocial

Experiencias en la Licenciatura de Arte Dramático

Olivera, Paula

Cámpora, Santiago

Misischia, Bibiana

Universidad Nacional de Río Negro - Sede Andina
comisiondiscapacidad@unrn.edu.ar

1. ¿De qué hablamos cuando hablamos de educación superior y diferencias?

Un concepto clave que orienta las prácticas universitarias en torno a la discapacidad es el de accesibilidad. Este se hace presente, con sentido pedagógico, en nuestro país en 1993 con las primeras actividades de lo que hoy es la Red Interuniversitaria de Discapacidad, dependiente del Consejo Interuniversitario Nacional. Esta institución se funda bajo el concepto de accesibilidad universal:

> [...] entendida como aquella condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad, comodidad y de la forma más autónoma y natural posible. La accesibilidad es un derecho de la persona y como tal, debe ser tratado para conseguir la equiparación de oportunidades. Asimismo, la persona tiene derecho a la autonomía y la movilidad personal, como correspondencia al logro de una vida plenamente independiente. (COCEMFE. Observatorio de la Accesibilidad)

Cuando diseñamos los espacios universitarios —entendidos como espacios físicos pero también como lugares habitados por personas, donde se constituye el hecho pedagógico— ¿en quién se piensa? Al decidir sobre consideraciones funcionales, estéticas y simbólicas, ¿qué persona es la que está de imagen en el fondo del diseño? La historia nos muestra innumerables hechos que dan como respuesta que una persona "normal" es la que ha sido usada de referente para la comparación del estado de las cosas o designación de algo o alguien en relación con otro. Quedando por fuera de consideración las personas que difieren de estos parámetros funcionales, estéticos y simbólicos; entre ellas las personas con discapacidad, especialmente las que portan el estigma de la locura.

Una genuina democratización en la vida universitaria, con definición de políticas pero ante todo con una construcción de relaciones y de encuentros de subjetividades, requiere definiciones en torno a la accesibilidad académica. Entendiendo a ésta como el desarrollo de estrategias pedagógicas inclusivas, la disponibilidad de bibliografía y materiales de estudio en soportes diversificados y accesibles, contar con intérpretes de lengua de señas, etcétera; acciones que pretenden alcanzar la mayor autonomía académica en los estudiantes. La misma no considera la eliminación de objetivos ni recorte en los contenidos mínimos de cada asignatura; refiere especialmente a adecuaciones en la dimensión técnico-pedagógica de la didáctica y a la incorporación de la discapacidad en la formación de los futuros profesionales universitarios. Tiene de base el tránsito de un modelo centrado en el docente y el conocimiento disciplinar a uno que no sólo incorpore sino que se constituya desde el estudiante y los procesos de aprendizaje o, si quiere, para recuperar la heterogeneidad frente a la homogeneidad que caracteriza a la educación en su práctica, la propuesta universitaria no puede basarse solamente en la gratuidad y el ingreso sin restricciones —con el aumento de matrícula— especialmente de grupos en situación de vulnerabilidad.

La democratización de las Universidades en la última década convive aún con la lógica meritocrática producto del desarrollo de políticas centradas en la calidad educativa —reforzadas en los años 90 y resurgentes en la actual gestión de gobierno— a pesar de la ampliación de la obligatoriedad de la escuela media y la expansión del sistema territorialmente. El molde de la calidad educativa sostiene pensamientos y sentires donde el estudiante, aún más el que proviene de grupos vulnerados llega con carencias que no le permiten transitar y finalizar las carreras. En la situación de discapacidad la falta se vuelve central y refuerza esta imposibilidad; se convierten en evasores del sistema, quedando el mismo fuera de toda responsabilidad en ese fenómeno de exclusión.

> ¿Cómo se trazan los límites de la relación con el otro? La preocupación por el otro puede transformarse en un trámite previo a su ocupación. El otro en vez de ser el destinatario de nuestros cuidados y nuestra solidaridad, puede convertirse en un ser ocupado, invadido, inhibido en su propia capacidad de elección y decisión de su propia historia, como historicidad, como camino y destino personal. (Olleros, 2005, pp. 176-177)

Las Universidades tendremos que potenciar la capacidad de recrearnos en ámbitos intelectuales críticos para aportar al bien común y superar la tensión respecto a formar profesionales o ciudadanos como si fueran cuestiones que no pueden unirse o vincularse necesariamente. Hay que ir más allá de la concepción de la universidad como derecho individual y comprenderla como un bien público y social, en contraposición al modo tradicional que la posicionó en un lugar de privilegio o, en palabras de Rinesi (2015), como una máquina de producir élites. Tendremos que estar dispuestos a reflexionar desde la docencia, investigación y extensión respecto a cómo recuperar los lazos sociales a su interior, a su posibilidad a ser permeables a la alteridad, a enunciar las relaciones entre saber y poder que se dan; en síntesis, a poner en tela de juicio nuestra capacidad de transformación para la equidad y justicia social.

> [...] la experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción [...]: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio. (Larossa, 2003, p.36).

Un mundo académico que genera búsquedas a partir de certezas, desde el lugar de lo que se instituye o está instituido, que a veces logra salir del chaleco del diagnóstico para ingresar en otros chalecos; que de a momentos trata de convertir lo obvio en pregunta. Un mundo en el que tendrá que irrumpir el mapa, el territorio, lo que no se puede anticipar, lo imprevisto junto a los miedos e incertezas, donde aparece la figura del náufrago, como sobreviviente adormecido que despierta a las sensaciones de lo extraño.

2. ¿Qué relación se establece entre la educación superior como derecho social, y las experiencias de personas con discapacidad intelectual y discapacidad psicosocial?

"Ser psicoanalista es, sencillamente, abrir los ojos ante la evidencia de que nada es más disparatado que la realidad humana".

Jacques Lacan

Desde los inicios de la Universidad Nacional de Río Negro, estuvieron presentes estudiantes con discapacidad. A medida que avanzaron las políticas de accesibilidad académica y se fueron explicitando, se han puesto en evidencia los diferentes posicionamientos en torno a las diversas situaciones, con una revisión de la

práctica docente e institucional. Se fueron entretejiendo diálogos entre las miradas presentes respecto a la enseñanza en general, con las referidas a la discapacidad y las propias de cada campo disciplinar; entrecruzadas con las biografías y trayectorias de cada persona, especialmente las que estaban presentes y en relación con los estudiantes con discapacidad.

Algunas situaciones funcionaron como alertas o emergentes de una pregunta de fondo: la Universidad ¿Genera condiciones para alojar la diferencia?, ¿Qué entiende por procesos de democratización y equidad?, ¿Estos elementos permanecen en la superficie de los enunciados sin poder aún contrarrestar dos siglos de historia universitaria marcada por la meritocracia y la exclusión?, ¿Cómo se construye el lugar del saber?, ¿Cuál es el fin de transitar la universidad?, ¿Qué lugar puede ocupar la Universidad en el proyecto de vida de un sujeto? y ¿Cómo opera el deseo y qué lugar ocupa en la elección de ser parte de la Universidad?

Un punto de reflexión para ir dando algunas respuestas a estos interrogantes, pueden ser los aportes del psicoanálisis, tomando como eje la comprensión de la singularidad de cada sujeto. En el Seminario 17, Jacques Lacan plantea cuatro discursos: el discurso del amo, el discurso universitario, el discurso de la histeria y el discurso del analista. Cada uno ordena la realidad del vínculo social humano y puede comprenderse como una forma de construir lazos sociales; es decir, la naturaleza explícita o implícita de cómo las personas se relacionan con el otro desde el momento en que la palabra toma el lugar del instinto. Así los discursos escriben un vínculo entre parteneres humanos: el discurso del amo, entre el amo y el esclavo; el discurso de la universidad, entre los que detentan el saber y aquellos objetos a formar con el saber; el discurso del analista, entre un analista y el analizante. En este último es donde se recorta lo singular, lo que hace a cada sujeto único e irrepetible, ese lazo donde lo fundante será la búsqueda individual y un modo de construcción del saber propio. ¿Podría extrapolarse este discurso al ámbito académico?

En el discurso universitario la posición dominante es ocupada por el saber, esto ilustra el hecho de que detrás de todos los intentos de impartir un saber aparentemente neutral, siempre pueda localizarse un intento de dominio. Por su parte, el psicoanálisis en su práctica esencialmente subversiva busca socavar los intentos de dominación del otro y del dominio del saber, para hacer emerger el deseo del sujeto. Es por eso que sus aportes en este punto podrían darnos una pista respecto de cómo posicionarnos frente a la singularidad de cada sujeto dentro de un proceso de aprendizaje, en donde existe una tensión con los efectos producidos por el discurso universitario centrado en lo instituido y el control.

No es llamativo que una de las situaciones que ponen en tela de juicio este tránsito reciente de la Universidad hacia la comprensión y puesta en práctica de la educación superior como derecho social, sea de las de personas con discapacidad intelectual y discapacidad psicosocial. En ellas se ponen en evidencia los estigmas que interpelan los modos tradicionales de construcción del conocimiento de la mano de preguntas como ¿quién lo construye?, ¿quién es capaz de participar en ese proceso?, ¿cuáles son las formas legítimas de su construcción y cuáles quedan por fuera? Recordemos las discusiones en torno a la educabilidad de las personas con discapacidad intelectual, a quienes ubican la "dificultad" en el individuo, en el déficit en lugar de situar la problemática en los procesos de desigualdad social y la reproducción de las diferencias de origen o condición en torno a formas de acceder y construir el conocimiento.

Sin embargo, no sin tropiezos y con profundas discusiones en torno a lo planteado anteriormente, se revisaron en la Universidad los trayectos propuestos por las diferentes asignaturas de las carreras y se construyeron recorridos desde el aprendizaje, a los que las personas con discapacidad intelectual arribaban, proponiendo trayectorias específicas para la construcción no solo de los saberes disciplinares, sino también sobre los de la vida universitaria, recuperando así el deseo de aprender y de constituirse como integrantes legítimos de esta institución.

Otros escenarios se configuraron con la presencia de estudiantes con discapacidad psicosocial en las aulas. Es relevante, en este punto, compartir algunas consideraciones sobre el uso del término, ya que hay una serie de enunciados equivalentes que pareciera que se utilizan para designar a los mismos sujetos: personas en situación de discapacidad psicosocial, personas usuarias de los servicios de salud mental, entre otros. Una orientación nos la dan los estándares internacionales en materia de derechos humanos de las personas con discapacidad y la actual discusión de este grupo en torno a cómo autodenominarse; otra la da el marco normativo, por ejemplo la Ley n. º 26657 que indica el uso del término "personas con padecimiento mental". Por otro lado, nos referimos a un amplio espectro de situaciones, desde la ansiedad transitoria post-traumática a condiciones como la depresión severa, trastorno bipolar, psicosis o esquizofrenia.

Iremos compartiendo en estas líneas algunos momentos o hitos en la experiencia transitada por una estudiante con discapacidad psicosocial de la carrera de Licenciatura en Arte Dramático en la Universidad Nacional de Río Negro, y las reflexiones que fuimos compartiendo en una perspectiva interdisciplinaria entre los aportes de la salud mental, la pedagogía, la accesibilidad académica y el teatro.

No todo, no siempre. En búsqueda de la carretera principal

> M. ingresa a la carrera Licenciatura en Arte Dramático en el año 2018, de forma espontánea se inscribe y comienza a cursar. En una primera instancia solicita privacidad respecto de su situación de discapacidad psicosocial, pero los efectos de su presencia son inmediatos. Durante una de las primeras clases en un ejercicio de relajación en el piso, M. levanta su remera para tapar su cara quedando en corpiño frente a la clase. Su motivo: se recostó justo debajo de un tubo de luz y el reflejo le molestaba.

Las discapacidades relacionadas a la salud mental son recientemente conocidas como discapacidades psicosociales, reflejando los desafíos que enfrentan estas personas, ya que suelen ser rechazadas por sus comunidades y se convierten en objeto de discriminación y abuso al igual que otros grupos en situación de vulnerabilidad.

A partir de la experiencia relatada, se comienza a trabajar sobre las situaciones concretas que van emergiendo, comprendiendo la dificultad de M. para comprender algunas pautas sociales. Se van construyendo modos de transitar los espacios, ella va respondiendo en algunas ocasiones de la forma esperada, y en otras requiere más tiempo para asimilar esa pauta que la guiará en la carretera principal, para poder formar parte de un todo. Aparecen reacciones de temor, rechazo, tolerancia, aceptación y apertura en su grupo de pares, y muchas inquietudes sobre cómo abordar cada una de las situaciones que emergen.

El palo que avisa o amenaza

> M. llega a su clase algo tarde, la puerta está cerrada, intenta inútilmente llamar golpeando, nadie la escucha. Observa sobre la vereda un palo, lo toma, lo empuña y golpea la reja de la puerta, logrando así ser escuchada. La profesora al abrir la puerta queda igual de sorprendida que la estudiante, quien esconde tras de sí el palo con gesto arrepentido. La profesora le muestra que hay un timbre, M. pide disculpas por no haberlo visto.
>
> Esa tarde todos quedan impactados por el comportamiento de la estudiante, la profesora contacta a las asistentes pedagógicas que realizan el acompañamiento en los procesos de accesibilidad académica, compartiendo su temor sobre el posible golpe que M. podría haberle propinado al abrir la puerta. La clase es dictada en un espacio donde no hay bedel en el ingreso, el timbre está situado en un lugar alto, pequeño y oscuro. Otros estudiantes

> ante la situación de no ser escuchados se van perdiendo la clase, ya que el timbre por dentro es una luz que, de no ser visualizada por los estudiantes o docentes, transcurre sin ser notada.

Esta situación acerca un nuevo desafío: aparece en la cotidianeidad de la vida universitaria una actitud de incomprensión sobre las particularidades comportamentales o las formas que tienen de desarrollar lazos sociales las personas con discapacidad psicosocial. Estas diferencias son estigmatizantes, los prejuicios y mitos que se tejen en torno a ellos ponen permanentemente en tela de juicio aspectos ligados a la supuesta actuación de las afecciones, temores respecto de su peligrosidad, preguntas sobre la pertinencia de compartir los espacios con ellos, propuestas de aislamiento y aplicación del código de disciplina. Emerge la grupalidad como un elemento clave a considerar en la construcción de un entorno saludable para todos.

Dentro del aula, se ponen en juego diferentes posiciones, que van desde un mundo cargado de prejuicios y estigmas—¡Yo no estoy loco!, como una afirmación habitual donde la presencia de un otro, que se sale de la norma, nos aterra, nos hace cuestionar los supuestos sobre el significado de la normalidad— hasta la posibilidad de un lugar de inserción social para las personas con discapacidad psicosocial, desde una perspectiva de derechos humanos y salud mental comunitaria, transitando la universidad como un espacio que más allá de certificar saberes, se conforma como un eslabón en el proyecto de vida.

Desde el tránsito por la experiencia en el aula, con situaciones como la relatada y otras que compartiremos más adelante, se fueron explicitando nuestras referencias o encuadres en torno a esta problemática. Se fueron construyendo en la cotidianeidad, en diálogo con los saberes de la práctica, con posicionamientos teóricos y en las conversaciones con otros, especialmente estudiantes con discapacidad y colegas; desde los puntos en común y desde las diferencias en la búsqueda de pistas que orienten el trabajo docente.

Está situación puede vivirse cómo problemática, conflictiva e incluso no deseada o como una oportunidad de hacer aflorar un espacio de disidencia en la vida universitaria, una posibilidad de revisión profunda de nuestras prácticas.

> El pensar educativo, la investigación educativa que no se desliga de la experiencia busca algo muy especial como saber: busca aquel saber que ilumina el hacer, esto es, que vuelve sobre la experiencia para ganar en experiencia, en capacidad de dejarse sorprender por lo que pasa para volver a pensar, para hacer más meditativo el hacer educativo, para descubrirle nuevos significados, nuevas posibilidades, nuevos caminos. (Contreras, 2010, p. 21)

3. ¿Qué diálogos se establecen entre la práctica docente teatral y la discapacidad psicosocial?

Antes de abordar la pregunta, queremos compartir algunas consideraciones respecto a la práctica docente universitaria que creemos nos permite comprender la tensión que suscita alojar la diferencia.

Existe una especie de idealización del escenario de la práctica docente, es decir que quienes enseñamos en este ámbito no solo esperamos un espacio perfecto, sino que hacemos lo posible para que sea así. Debe tener la luz y la temperatura adecuadas y no debe haber ruidos molestos en las aulas adyacentes. De alguna manera, se espera que los desafíos sean puramente técnico-didácticos. También se idealiza al alumnado: debe ser responsable, puntual, llevar la materia al día y cumplir con las consignas. Sin embargo, se sabe que esto no es así, que se trabaja con personas que tienen otras responsabilidades o dificultades en la comprensión de algún saber, o que incluso puede existir algún roce entre el grupo que obstaculice el normal curso de la clase. Este tipo

de situaciones se prevé, son emergentes del día a día y hasta se pueden abordar, o simular abordajes, a priori en el proceso de formación docente. Aun así, no se deja de idealizar a los futuros grupos que un docente tendrá en sus aulas. El ser docente trae consigo un cúmulo de desafíos, infinidad de interrogantes, que tienen que ver con esta idealización de espacio, grupo, saberes y otros elementos relacionados con su práctica. Cuando alguno de estos se aleja de lo idealizado, se buscan estrategias para adecuar al otro lo mejor posible, cuidando que los contenidos a enseñar no sufran modificaciones. Hay una priorización de los contenidos, de las estrategias de enseñanza por sobre las subjetividades que se hacen presentes en el aula.

Por otro lado, la enseñanza del teatro tiene particularidades y propósitos específicos relacionados a la disciplina que varían según el ámbito de enseñanza. Entonces no todas las clases de teatro son iguales ¿Qué buscamos en una clase de un taller de teatro? ¿Y en una clase de una asignatura de una carrera universitaria de formación actoral? ¿Hay diferencias o sucede más o menos lo mismo? ¿Qué puntos en común hay? ¿Cuánto de teoría y cuánto de práctica hay en unas y en otras?

Sea cual fuere el ámbito, un elemento que consideramos propio de lo que sucede en el teatro es el convivio teatral, como comunión contextualizada. En palabras de Holovatuk (2018, p. 23), se trata de "un recorte de tiempo y espacio que se escapa de lo cotidiano, al que se asiste por voluntad propia, junto a otras voluntades de artistas y técnicos que sinérgicamente confluyen para que esto suceda: teatro". De allí se desprendería que una clase de teatro es un espacio de construcción colectivo en búsqueda de la confianza y los lazos entre personas, con la apropiación de saberes inherentes a cuestiones grupales tales como desinhibición, confianza, concentración grupal, registro del partenaire y elementos técnicos provenientes de los diferentes abordajes y poéticas teatrales.

Como preludio a los relatos de experiencias, consideramos también interesante compartir algunos de los puntos de contacto entre el teatro y la clínica que reflejan paradigmas presentes hasta la actualidad— sin ahondar en ello en este escrito, pero presentando algunos marcos referenciales que permitan enriquecer la mirada y la reflexión—.

A principios del siglo XIX, el alienismo relacionó a la medicina con el teatro. Por falta de un reglamento, el médico en jefe quedó sin autoridad real a causa de la supremacía que el director le había otorgado. Por considerar la aplicación de los medios morales como una de sus atribuciones más importantes, el director creyó haber encontrado en las representaciones teatrales y en la danza, un remedio soberano contra la locura... Este espectáculo fue un engaño, los locos no representaban para nada la comedia, el director se burlaba del público y todo el mundo fue su víctima. Grandes y pequeños, sabios e ignorantes, quisieron asistir al espectáculo dado por los locos de Charenton. El tour Paris acudió durante varios años. Unos por curiosidad, otros para juzgar los efectos prodigiosos del admirable medio de curar a los alienados. Pero la verdad es que éste no curaba. Los alienados que asistían a estas representaciones teatrales eran objeto de la atención, de la curiosidad de un público ligero, inconsecuente y a veces malvado. Las actitudes extrañas de estos desdichados, sus maneras, provocaba la burla, la piedad insultante de los asistentes que hería el orgullo y la susceptibilidad de estos infortunados, y desconcertaba el espíritu y la razón de aquellos que en reducido número conservaban la facultad de permanecer atentos. El favor designaba a aquellos que deberían asistir al espectáculo y excitaba los celos, las querellas y los rencores; de ahí las explosiones súbitas de delirio, de recrudescencia de la manía y del furor. (Esquirol Jean-Etienne-Dominique, 1883)

Con otra perspectiva nos dice Eduardo Pavlovsky (2007): "No se puede jugar a medias. Si se juega, se juega a fondo. Para jugar bien hay que apasionarse, para apasionarse hay que salir del mundo

de lo concreto. Salir del mundo de lo concreto es introducirse en el mundo de la locura. Del mundo de la locura hay que aprender a entrar y salir. Sin introducirse en la locura no hay creatividad. Sin creatividad uno se burocratiza, se torna hombre concreto. Repite palabras de otro."

Comenta el Profesor de Teatro y Psicólogo Social Oscar Ponzio (2018): "Hay mucha visión idílica de la locura que dice "guau, hacemos teatro con los locos" y me parece hay que trabajar para romper el muro y que la persona salga. La locura es sufriente, es oscura, y la persona puede ser creativa cuando sale de sus crisis".

Yo soy M. no Sofía

> Frente a un ejercicio de improvisación, en el que M. tendría que representar un personaje llamado Sofía, ella dice "pero no puedo hacer lo que hace Sofía, yo soy M".

La gran araña

> Uno de los ejercicios que trabaja con la improvisación es el "noticiero" que, además de habilitar la construcción imaginaria colectiva, hace que los estudiantes trabajen lo expresivo, vocal y corporalmente. Se disponen dos grupos, A y B, al costado del escenario cada uno. Adelante, dos personas que llamaremos "los panelistas". La consigna de este ejercicio es la de improvisar de manera espontánea una situación propuesta por los "panelistas".
>
> M. representa una gran araña en el transcurso del ejercicio.

La cuarta pared en teatro es un elemento importantísimo, permite que actores y actrices logren desarrollar su trabajo en escena, sin ser "invadidos/as" y condicionados/as por la mirada del espectador. En la formación actoral propuesta por los planes académicos

actuales, en común con varias universidades e instituciones, se propone un profundo entendimiento e incorporación de las reglas de la cuarta pared en los primeros años de cursada. Cuando un actor/actriz recrea la cuarta pared, logra llevar a cabo lo que se llama "soledad en público", y permite que el personaje "viva en escena", es decir que recrea una situación extra cotidiana en función del personaje y sus acciones.

> M. construye una fogata con papel de diario, cuidadosamente va transformando los papeles en madera enrollando y aplicándolos, luego simula encenderla y prepara una gran antorcha con la que caminará por el espacio escénico compartiendo su fuego.

Por supuesto, como es propio y necesario en los lenguajes artísticos, este concepto puede sufrir una ruptura. Muchas son las corrientes y estilos que buscan romper esta "cuarta pared". Sucede cuando el actor involucra a los espectadores, como por ejemplo en la técnica de clown, donde este se vale de las reacciones del público y "comenta con la mirada" constantemente las peripecias que le suceden en escena. Para romper la cuarta pared es necesario comprender, incorporar y vivenciar este concepto con todas sus reglas.

Otro de los puntos claves a abordar dentro de la actuación es la improvisación, que se utiliza para accionar dentro del campo de la imaginación. Al trabajar en grupo, se debe construir de manera colectiva, aceptando las propuestas que van surgiendo por parte del resto de los compañeros del grupo.

> M. durante una improvisación "Un robo en el super chino", no acuerda con sus compañeros. Cuando la escena inicia, decide cambiar los roles de sus compañeros, proponiendo acciones y complicando el desarrollo de la escena, está incómoda... lo resuelve quitándole el dinero al ladrón, devolviéndole al cajero y colocando en la cárcel al delincuente. Anulando las acciones de sus compañeros en escena. Y concluye diciendo: "Robar está mal, no deberíamos jugar con esto".

> En otra ocasión, la escena propone un campamento, M. se aleja del espacio escénico, se dirige casi a la puerta del aula, se acurruca en el piso y comienza a decir "yo estoy acá perdida". La escena transcurre y ella no es notada ya que salió del espacio designado, siendo esa acción no tomada como parte de la escena, sus compañeros advirtieron su intención.
>
> Un grupo de compañeros se encuentra realizando una improvisación, M. se encuentra junto al resto del grupo observando. No puede contenerse y comienza a dar sugerencias sobre acciones posibles a los compañeros en escena. Al marcarle su accionar incorrecto M. se ríe, pide disculpas, se calla, pero a los pocos minutos reincide en compartir sus ideas.

Cuando la persona logra construir estos elementos de forma intermitente, con cierta fragilidad propia de su estructura psíquica, ¿Serían posibles otras formas de enseñanza que permitan trabajar el elemento ficcional para arribar paulatinamente a la incorporación de las reglas requeridas?, ¿De qué forma podría arribar a esta posibilidad siendo que la persona puede separar elementos ficcionales de los de la realidad cotidiana?, ¿Qué elementos pueden recuperarse de los espacios de formación actoral en grupos de usuarios de servicios de salud mental?. Por ejemplo el Teatro Espontáneo, basado en el psicodrama que trabaja con representaciones dramáticas con foco en la expresión corporal, la comunicación y la creación colectiva. Hay estéticas o poéticas que dan lugar al trabajo con la salud mental, ponderando lo propio del teatro que es la posibilidad de crear sentidos y relaciones con uno y con otros.

Con amor

> Aparentemente, M. es consciente de su situación, de la diferenciación que se hace al momento de explicar consignas y enseñar contenidos. En uno de sus primeros días de clase, en

> la instancia de presentación frente a los docentes explicaba sus particularidades y condiciones, como por el ejemplo la necesidad de hidratación constante y de ir al baño con una frecuencia mayor al resto. Manifestó entonces que, al momento de explicaciones de consignas, si quien lo hacía lo hacía con amor, ella iba a lograr entenderlo.

Queremos finalizar el escrito compartiendo esta frase y algunos interrogantes que surgen de la conversación con ella y de lo escrito en el texto, en torno a pensar la universidad como espacio público y garante de oportunidades. ¿Qué pasa si pensamos la universidad como una fuente de oportunidades para tender lazos entre personas de una comunidad y suspendemos por un instante la idea de obtener una titulación?, ¿Puede construirse un saber ligado al deseo y al placer mismo de participar que pueda transitar siendo evaluado en su singularidad?, ¿Es posible saber qué lugar ocupa a priori en la existencia de cada estudiante su tránsito por la universidad?, ¿Todo estudiante que ingresa es un estudiante que egresa? Los desencuentros con otras formas de ser y estar en el mundo, esa presencia del conflicto, propio del teatro y de la vida, ¿Generan una construcción social, grupal e individual donde alojar la diferencia?

Un posible final...

Luego del receso de invierno, M. decide dejar de asistir a la Universidad, y envía el siguiente mensaje a su asistente y compañeros:

> Gracias hermosas personas... A quienes están aquí y a quienes quedarán por siempre en un lugar de mis memorias. GRACIAS, GRACIAS, GRACIAS POR DARME CADA CUAL LO MEJOR DE LO QUE FUE CAPAZ, VALORO CADA INSTANTE, INFINITAMENTE AGRADECIDA: AL UNIVERSO POR VUESTRO HERMOSO MENSAJE EN MI VIDA. Es genial cuando veo sólo lo positivo, es mi existencialismo, evolución permanente infinita, HONRAR A LA ÚNICA RAZA HUMANA ES MI MISIÓN ETÉREA AMOR PURO.

ES EXISTENCIA VERDADERA EN MI... EL RESTO
SE DESPRENDE DE MI CORAZÓN Y LA PAZ DE LA
CONTEMPLACIÓN VUELVE INEXORABLE ESENCIAL AMOR
EN SUS CORAZONES ES MI DESEO A TODOS LOS SERES
QUE CONOCÍ EN ESTA PARTE DE MI CAMINO.

APREHENDI... SIGO MI CAMINO PURO AMOR DIVINO,
AMOR ÚNICO VERDADERO. Pax Augusta Universal

Bibliografía

Bokser, J. Teatro y Desmanicomialización en Revista Sección: Palos y Piedras. Sección 12. Recuperada el 18 de noviembre 2018, en http://www.centrocultural.coop/revista/12/teatro-y-desmanicomializacion

COCEMFE. Observatorio de la Accesibilidad. Recuperado el 6/7/2014 de https://www.observatoriodelaaccesibilidad.es/accesibilidad/accesibilidad/definicion/

Contreras J. y Pérez de Lara N. (comps.) (2010) Investigar la experiencia educativa. Madrid. Morata.

Esquirol, J. (1838) Tomo II del libro De las enfermedades mentales consideradas bajo las relaciones médica, higiénica y médico-legal.

Holovatuk J. (2018). Teatro Net. Ed Libros del Balcón. Bs As.

Lacan, J. (2008/2001). Escritos 1 y 2. Buenos Aires/México. Siglo XXI Editores.

Lacan, J. (1992). El seminario. El reverso del Psicoanálisis. Buenos Aires. Paidos.

Larrosa, J. (2003). La experiencia y sus lenguajes. Conferencia presentada en Seminario Internacional La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI , Buenos Aires, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación

Ley de Salud Mental n.° 26.657

Miranda (Ed.) Democratización de la educación superior. Una mirada desde el MERCOSUR (2015). A cuatrocientos años de la universidad en la región (pp. 161-174).Unquillo, Argentina:Narvaja Editor.

Olleros A. (2005) Una política de la diferencia desde la experiencia en la multiplicidad. Revista UNIVERSUM · N° 20 · Vol. 1 Pp. 174 a 187. Universidad de Talca

Pavlosvsky E. (2007), Espacios y creatividad. Ed. Galerna. Bs As

Rinesi, E. (2015). Democratizar la universidad: los desafíos pendientes. En E. Stanislavski, C. (2003). Preparación del actor. Ed. La Avispa.

El Entrevero, una experiencia de inclusión laboral en la Universidad Pública

Rodríguez, Anabella

Kratje, Paula

Hospital de Día - Hospital Escuela de Salud Mental.
Paraná, Entre Ríos
Universidad Nacional de Entre Ríos
paulakratje@hotmail.com

Introducción

El artículo que aquí compartimos recupera una experiencia de inclusión sociolaboral para usuaries de servicios de salud mental en la universidad pública. Se trata de El Entrevero, el Buffet Cultural de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

Intentaremos elaborar una narrativa que nos permita la historización y reconstrucción de esta historia colectiva, como integrantes del equipo de salud que acompaña esta experiencia desde su gestación en 2015. A lo largo del escrito, hacemos una aproximación a su invención en tanto dispositivo de salud que pretende recuperar el derecho al trabajo como factor clave en los abordajes dentro del campo de la salud mental.

Compartiremos los puntos de partida, los interrogantes y algunas reflexiones que esta experiencia ha posibilitado, articulando miradas y saberes que problematizan los modos de pensar y habitar las instituciones.

Acercaremos, además, algunas claves de cómo entendemos la inclusión socio-laboral de sujetos que atraviesan padecimientos subjetivos y que han visto fragilizados sus derechos, situando la manera en que la universidad puede configurarse como un espacio que aloje algunas apuestas en dirección a fortalecer procesos de desmanicomialización que —al mismo tiempo— llevan a reconfigurar el espacio universitario como un territorio cada vez menos excluyente.

El Entrevero, su invención como apuesta intersectorial

El Entrevero funciona como Buffet de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos (FTS/UNER). Abre sus puertas el 16 de junio de 2016, luego de un año de trabajo en el diseño del proyecto, mediante asambleas que convocaban a usuaries de salud mental, profesionales, centro de estudiantes y conducción de la facultad, así como trabajadores de la Secretaría de Economía Social. Aquel día se concretó un sueño anhelado colectivamente por un número de diversos actores que iba en ascenso.

Esta iniciativa se enmarca en una articulación entre economía social y salud mental, como emprendimiento asociativo de gestión y de atención al público, sostenido por usuaries de servicios de salud mental y estudiantes universitaries. Les usuaries provienen del Hospital de Día[9] del Hospital Escuela de Salud Mental

9 Hospital de Día es un dispositivo del Hospital Escuela de Salud Mental de la ciudad de Paraná, Entre Ríos, que ofrece tratamiento ambulatorio orientado al restablecimiento de lazos sociales y la construcción de autonomía de personas que sufren problemáticas en salud mental complejas. Se trabaja en equipo interdisciplinario, articulando las acciones a nivel intersectorial e interinstitucional. Se ofrecen tratamientos individuales y grupales, como así también

(HESM) y se trata de un grupo que ya venía transitando experiencias de emprendimientos. La mayoría de elles no ha tenido acceso a un empleo formal, y para algunes se trata de su primera experiencia de trabajo en la comunidad. Por otro lado, les estudiantes revisten el carácter de becaries, a través de un Proyecto de Extensión de la FTS que se ha conquistado en 2019.

El Buffet Cultural, está pensado como un servicio a la comunidad educativa de la Facultad, ofreciendo no solo productos gastronómicos, sino también un espacio de encuentro e intercambio que permite la realización de propuestas culturales, de allí su nombre.

Desde este proyecto, se intenta construir una organización democrática que permita la toma de decisiones colectiva referenciada en los Principios de la Economía Social y Solidaria; priorizando los vínculos humanos y la cooperación por sobre la competencia, distribuyendo las ganancias de forma solidaria, articulando con otres emprendedores de la economía social y procurando establecer precios justos.

Desde una perspectiva clínica, El Entrevero funciona como espacio promotor de derechos, productor de salud e inclusión. Les emprendedores expresan que desde que están en El Entrevero se han encontrado en un lugar diferente, donde disfrutan de ir a trabajar, se generan modos más saludables de vincularse. De este modo, el Buffet produce nuevos aprendizajes para todes les actores que estamos involucrades, y ha logrado construir una red de relaciones que sostiene y hace posible su permanencia.

---

acompañamiento y orientación a les familiares, favoreciendo una reorganización de la vida cotidiana. La atención se desarrolla en la sede del Hospital de Día, en ámbitos comunitarios, en domicilios particulares y otros espacios sociales.

Destacamos la relevancia de la apuesta a la intersectorialidad del Buffet, entendiendo que reúne a tres organismos de la administración estatal: el Hospital de Día del Hospital Escuela de Salud Mental, la Secretaría de Economía Social del Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Entre Ríos, el Centro de Estudiantes y la Facultad de Trabajo Social de la UNER. Por lo tanto, es un espacio de convergencia de las políticas públicas en materia de salud, educación y acción social.

El nombre, una marca inaugural

Que el Buffet de la FTS/UNER tenga esta nominación no ha sido un acto casual. Fue sugerido en el marco de una acción previa a la inauguración del Buffet propiamente dicho. En aquel momento, decidimos llevar adelante una jornada en el patio de la Facultad de Trabajo Social con el propósito de visibilizar el proyecto y darlo a conocer a estudiantes y personal de la casa de estudios.

Entre las intervenciones que circularon aquel día de abril de 2016, invitamos a les presentes a elegir un nombre para promover una apropiación colectiva del espacio que prontamente abriría sus puertas. Entre varias opciones, un estudiante propuso 'El Entrevero', resonando así en esta noción de encuentro con otres, de intersectorialidad, de apertura a otros vínculos intersubjetivos, interinstitucionales, intersaberes.

> Mezclarse, desordenarse, encontrarse...
> El arte de entreverarnos.
> Encuentros y reencuentros. Construcciones y transformaciones.
> Colectivos vivos.
> Palabras cruzadas, energías, ideas, historias. Proyectos, sentimientos.
> Pensamientos enlazados, atravesados, entreverados.
> Intercambios. Personas. Creaciones.

Yo, vos, ustedes. Nosotres.
Abrazos que dan vida, que fortalecen, nos incluyen.
Me cuido. Te cuido. Me cuidas... Nos cuidamos.
Vivir. Disfrutar. Soñar. Imaginar. Construir y transformar.
Comprender, amar, luchar y conquistar...
Nuevos modos de andar.
Potencias, oportunidades. Eso es lo que somos.
Somos en relación. Somos con otres. Somos entreverades.

Poema colectivo presentado en el Ateneo Hospitalario.
Paraná, octubre de 2016

Rápidamente, nos hicimos eco de esta nominación que nos da pistas de su complejidad. Así, conviene situar el contexto de invención de este proyecto como un tiempo y espacio en el que confluyeron deseos, inquietudes e interrogantes de todes les actores intervinientes.

Desde HESM de Paraná se venían desplegando desde hace muchos años atrás experiencias en las cuales era fundamental articular el acceso al trabajo en los abordajes en salud mental. En este punto remarcamos la importancia del acceso/restitución del derecho al trabajo, en tanto lo reconocemos como factor clave de inscripción y articulación social. El trabajo puede ser un espacio de producción, de intercambios sociales, de validación y de desarrollo de las capacidades personales y colectivas. Aquellas primeras experiencias estuvieron ligadas a generar emprendimientos socioproductivos grupales, prácticas laborales en la comunidad así como acompañamiento a proyectos singulares. En todos estos modos de abordaje, procuramos la articulación con diferentes actores sociales en diferentes escenarios con la convicción de que la salud se produce en y con la comunidad.

Entendemos, en tal sentido, que los bordes del espacio de trabajo se vuelven permeables, porosos, y la inserción laboral se produce en el centro de la dinámica social, teniéndose las que ver con

distintos atravesamientos institucionales, culturales, económicos, etc. Entonces, siguiendo a Nicacio (como se citó en Yujnovsky, 2016, p. 2), entendemos que "la inserción a través del trabajo implica un conjunto de articulaciones, activación de recursos, de posibilidades de los sujetos, de espacios, en fin, asumir los riesgos de entrar en la trama social forjando las bases concretas del ejercicio de derechos".

Simultáneamente, entre fines de 2015 y comienzos de 2016, la FTS/UNER venía transitando un movimiento importante respecto del cambio de sede de la facultad. El nuevo edificio, en el cual más adelante se emplazaría El Entrevero, promovió en les referentes del Centro de Estudiantes,[10] la pregunta acerca de cómo habitar ese lugar que ahora ofrecía otras posibilidades a la comunidad universitaria.

Es así que, a partir de diálogos fértiles entre les actores del sector salud y de la universidad, decidimos avanzar sobre la materialización de un espacio de trabajo, el Buffet, que pudiera proyectarse a partir de aquellos recorridos ya caminados, así como desde las bases de la Economía Social y Solidaria.

Las múltiples dimensiones de El Entrevero

A El Entrevero podemos entrar por distintas puertas que atañen a múltiples dimensiones de una experiencia pensada desde el encuentro, desde la dimensión del 'entre' sectores, instituciones y actores:

10 Conducido por la Agrupación «FUP - Frente Universitario Popular».

Dispositivo de Salud Mental

Podemos entrar al Entrevero por la puerta de la salud mental. Este proyecto se propone deconstruir prácticas y discursos que atraviesan las formas instituidas -y, en ocasiones, anquilosadas- de las prácticas en salud mental. El Entrevero trabaja desde la promoción de la salud a partir del acceso al trabajo como derecho de ciudadanía, apostando a la construcción de respuestas colectivas que incluyen la dimensión del lazo social para atravesar las situaciones de padecimiento y vulnerabilidad. Este modo de pensar, sentir, hacer desde la salud mental implica también aventurarnos en un proceso de deconstrucción de los imaginarios sociales vinculados a la locura —que históricamente se han centrado en la estigmatización y la exclusión— para desarrollar otras claves de interpretación a través del trabajo articulado con otros sectores y actores sociales necesarias para la transformación de estos imaginarios.

El horizonte de este emprendimiento encuentra sus fundamentos en la empresa social, cuyas características, objetivos y expectativas enmarcan nuestras acciones:

> El punto de partida de las estrategias de la empresa social no es el mundo de la producción de riqueza, sino el mundo de su distribución y redistribución. La empresa social es, en efecto, una estrategia productiva, pero cuyo lugar de elección es lo social, la producción, la asistencia, la redistribución. (Rotelli, 1994, p. 26)

Situarnos en la lógica de la empresa social permite 'derribar el muro' que se sostiene entre la producción y la asistencia.

> La empresa social es una estrategia de transformación de los aparatos administrativos y organizativos de la asistencia que se propone invertir en los recursos materiales y humanos que se han depositado en ella, comenzando por los destinatarios de la asistencia misma. Amplía, por lo tanto, los espacios de acción del mercado y las posibilidades de emprendimiento, de trabajo e intercambio social. (Rotelli, 1994, p. 26)

Bajo esta lógica, lo social (tradicionalmente improductivo, puro gasto) se vuelve rentable, pudiendo reconocer, valorizar y poner a circular la riqueza y los recursos que dispone lo social, empezando por los recursos humanos, un número importante de ciudadanes que no son convocades a trabajar. Nos desmarcamos de las lógicas de la invalidación, de la 'cultura asistencialista' para restituir a les 'asistides' como agentes actives, generadores de subjetividad en el lazo social.

En este sentido, una usuaria de Hospital de Día y emprendedora de El Entrevero, cuenta que:

> Cuando no existía la pandemia,[11] nuestro lugar estaba en la Facultad de Trabajo Social, donde interactuábamos todo el tiempo con los alumnos, con el grupo administrativo. Y bueno, todo ese entrevero de gente tan hermoso te deja una huella impresionante (...). Nuestro trabajo no es sólo un trabajo, sino que nos proporciona salud mental. O sea, nuestro trabajo va de la mano de la salud mental, y esas dos cosas nos dignifican un montón (...) porque me parece que el trabajo es dignidad, significa cómo nos tratamos, como nos tratan, cómo tratamos al otro. (entrevista a María Rosa Terraza, Espacio de Producción Interdisciplinario, RISAM Paraná, mayo 2021)

11 A raíz de la situación sanitaria atravesada por la pandemia de COVID-19, en 2020 la facultad tuvo que cerrar sus puertas a la actividad presencial, razón por la cual El Entrevero tuvo que reinventarse para continuar funcionando como emprendimiento productivo. Actualmente, se embarcó en un proyecto de elaboración y comercialización de hamburguesas vegetarianas congeladas, continúa generando espacios de capacitación, de intercambio y de articulación con otres referentes de la economía social, así como participa en ferias de la ciudad. Es intención de sus integrantes recuperar su funcionamiento como Buffet, cuando las circunstancias sanitarias así lo permitan.

Otra puerta: la Economía Social y Solidaria

El Entrevero sostiene una gestión democrática y equitativa; lo cual involucra a las ganancias y a las decisiones que se toman sobre ellas, tanto como a las formas de organización; la tarea da lugar a la creatividad y al crecimiento de cada cual y de todes. La asamblea aparece como el espacio privilegiado de intercambio, además de la división estratégica de tareas en comisiones que atiendan a las diversas aristas del emprendimiento: producción, comercialización, comunicación, acondicionamiento del espacio.

La presencia activa de referentes de la Secretaría de Economía Social del Ministerio de Desarrollo Social en el proyecto significa la construcción cotidiana de una intersección muy potente entre el campo de la salud mental y el de la economía social. Más allá de las contribuciones a través de las líneas de créditos para les emprendedores, propiciamos un trabajo articulado, sostenido y creciente de construcción de un emprendimiento que se piensa desde las coordenadas que propone la economía social y solidaria. En este sentido, nos dice Paul Singer (s.f., 11):

> La economía solidaria es, nada más ni nada menos, que la tentativa de llevar al campo económico todo aquello que, en el capitalismo, no se debe llevar. En otras palabras: no a la competición; no a la propiedad privada; no a los ganadores y perdedores del mercado. Vamos a intentar crear exactamente en la economía, exactamente en el mercado, una economía tan solidaria, tan comunitaria, tan igualitaria, tan democrática como la sociedad que queremos crear en el plano político, en el plano de la convivencia social.

Una puerta fundamental: la formación universitaria (y otros saberes)

Entramos a El Entrevero por la puerta de la formación de quienes participamos como trabajadores y emprendedores de este proyecto, residentes, usuaries, practicantes, estudiantes. Para todes, la participación se constituye como un espacio de aprendizaje. Aprendemos a trabajar con otres, a debatir en asamblea y tomar decisiones colectivas, a respetar otros modos de pensar. Aprendemos sobre cómo llevar adelante un emprendimiento comercial, cómo manipular alimentos de forma segura y saludable, a cocinar, a atender al público; aprendemos —en nuestras prácticas profesionales— a trabajar desde el encuentro, desde la complejidad.

Y, por eso, más que un trabajo interdisciplinario lo pensamos como un trabajo trans-saberes, ya que no alcanza con pensar que se ponen en juego diversas disciplinas científicamente dispuestas, sino mucho más que eso: saberes que cada une que se suma a este ambicioso proyecto trae, saberes gestados desde las experiencias vitales y laborales, desde nuestras pertenencias institucionales, desde lo que cada une sabe hacer y lo que aún está por aprender.

En esta línea, Elina Dabas (2011, p. 46) enuncia que "los desarrollos contemporáneos exigen la construcción de un nuevo espacio de pensamiento en el que nos habilitemos para tejer múltiples configuraciones que nos permitan crear nuevas formas de producir sentido y construir prácticas profesionales enriquecidas".

> Dar esta batalla significa quebrar aquella idea de burbuja universitaria, y comenzar a entreverarnos y crear lazos de solidaridad con otros; encontrándonos con resistencias, prejuicios, representaciones, muchas veces naturalizados que debemos enfrentar, construyendo preguntas, deconstruyendo lo que se nos aparece como dado e involucrándonos en la construcción de sociedades saludables que nos tengan en cuenta a todas y todos por igual. (voz de referentes del Centro de Estudiantes de la FTS/UNER - Ateneo Hospitalario, octubre de 2016)

Así, podríamos decir que esta experiencia permite interpelar no solo los muros en la intersección entre trabajo y salud —es decir, cómo hacer del trabajo una experiencia saludable cómo integrar en los procesos de salud la dimensión del trabajo en clave de ciudadanía— sino también aquellos muros simbólicos que han llevado a que la universidad se presente como un territorio inaccesible y lejano para muches.

Por eso, nos animamos a pensar a El Entrevero como un laboratorio de prácticas antimanicomiales y anticapacitistas, que viene a disputar los modos de producción y reproducción del trabajo, de la salud y de la educación, arriesgando una propuesta que apunta a la reconstrucción de un tejido de intercambios sociales y la apertura al encuentro y a otros modos de promover lazos.

De resistencias y potencias

Nos mueve la intención de romper/atravesar los muros institucionales, primero aquellos que han legitimado al manicomio como respuesta social al sufrimiento. Así mismo, esta experiencia nos enfrentó con otros muros de las instituciones con las que articulamos una apuesta común aunque no sin conflictividades, resistencias y desafíos.

Nos preguntamos acerca de qué formas de institucionalidad promovemos y desde qué coordenadas afrontamos barreras de accesibilidad que no son solo o principalmente arquitectónicas sino que también hay otras que se nos presentan en nuestro trabajo cotidiano y tienen que ver con los modos en que se han cristalizado algunos 'lugares sociales': de les usuaries, de les profesionales, de les estudiantes y otres actores que se entrecruzan a propósito de esta experiencia.

¿Quiénes pueden habitar la universidad?, ¿Quién decide?, ¿Cómo generamos condiciones de apertura a otres que históricamente no han accedido a la vida universitaria?, ¿Qué entendemos por extensión universitaria?, ¿Podemos situar El Entrevero a contramano de la tradición universitaria de pensar la extensión como una salida a territorio?, ¿Qué nos pasa cuando en la escena universitaria aparecen (entran) otres que incomodan las formas convencionales de habitar la institución educativa?, ¿Qué hacemos con eso que nos pasa?, ¿Cómo producir aperturas a otros modos de vincularnos?, ¿Qué saberes son reconocidos y cuáles quedan en los márgenes en la construcción de proyectos colectivos como el que aquí traemos? y ¿Qué efectos producen estas experiencias en sus múltiples actores?

El Entrevero 'dio vuelta' la noción de extensión: en lugar de proyectar espacios 'afuera' de la universidad, 'entramos' a un espacio institucional que se vio habitado por otras presencias que a veces incomodan, pero que necesariamente producen afectaciones mutuas. Este interjuego y trastocación del adentro y el afuera universidad-hospital-comunidad es una de las mayores potencias que identificamos para seguir profundizando procesos que se construyen en el campo del hacer, por la tarea propiamente dicha del Buffet, como así también implicando una movilidad de las lógicas manicomiales, capacitistas y excluyentes en relación al saber y lo territorial. Logrando así llevar a la praxis la ampliación de los territorios y de los circuitos que habitualmente transitamos, reconociendo en El Entrevero una oportunidad de transformación y de (re)apropiación del espacio público como espacio colectivo.

Bibliografía



Autoría colectiva (2016, octubre). Ateneo Hospitalario. Presentación de «El Entrevero». Hospital Escuela de Salud Mental. Paraná, Entre Ríos.



Benedetti, L.M. y Kratje, P. (2021, próximo a publicar). "Salud Mental y Discapacidad. Articulaciones posibles en torno a la problematización del diagnóstico como operatoria de demarcación y disciplinamiento". Revista Salud Mental y Comunidad, N° 10. Universidad Nacional de Lanús.



Dabas, E; Celma, L. C.; Rivarola, T.; y Richard, G. M. (2011). Haciendo en redes: perspectivas desde prácticas saludables. Buenos Aires: Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad-CICCUS.

Espacio de Producción Interdisciplinario "esporahí.parana" (sitio de Instagram) (2021, mayo). Relatos de bolsillo. RISAM Paraná.

Rotelli, F.; Mauri, D.; De Leonardis, O. (1994). La empresa social. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión SAIC.

Singer, P. (s.f.). Economía Solidaria: posibilidades y desafíos. Texto extraído de la presentación proferida por el Profesor Paul Singer en el Sindicato de Ingenieros en Río de Janeiro.

Yujnovsky, N. Arias, A. (2015). Ficha de Clase. Eje Temático N° 6: El trabajo y la creación de espacios de producción. Seminario: Ocupación y Salud. Residencia Interdisciplinaria en Salud Mental. Paraná, Entre Ríos.

Eje 2: Relevamiento de normativa en torno a la perspectiva en discapacidad

Sistematizaron:

Juliana Cabeza
Universidad Nacional de Lanús

Sandra Cambareri
Universidad Nacional Patagonia San Juan Bosco

Carla Antola
Universidad Nacional Patagonia San Juan Bosco

Este eje comprende dos puntos: a) Análisis del relevamiento y b) Propuesta de modificación a la Ley de Educación Superior

En la historia de la Red Interuniversitaria en Discapacidad, se han conversado y compartido diversas situaciones que llevaron y llevan a plantear diferentes y sucesivos objetivos, que podríamos llamar desafíos, para ir conformando nuevos perfiles institucionales de en cada universidad que estuvieran en línea con la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad- CDPCD- y posibilitaran plasmar un enfoque operativo de derechos humanos con eje focal en el derecho a la educación superior.

En ese contexto, surgió como una inquietud que se presentaba en cada una de las situaciones – discapacidad psicosocial, discapacidad intelectual, estrategias de accesibilidad y ajuste razonable e investigación y desarrollo con innovación entre las últimas presentadas – la normativa reguladora de los objetivos, los recursos

disponibles y la articulación, por un lado, hacia el interior de cada comunidad universitaria y por otro, hacia el entorno local o comunitario en su sentido territorial y hacia el entorno social, en su sentido global.

Es así, como el eje de la normativa interna de las universidades se incorporó puntualmente a la agenda de trabajo de la Red Interuniversitaria de Discapacidad en el año 2019, a partir de la realización de un relevamiento cuya finalidad fue la de constituirse en uno de los insumos básicos fundamentales para fomentar revisiones y proyecciones dentro de cada universidad.

El propósito de este análisis giró en torno a la posibilidad de delinear y plasmar adecuaciones que generen políticas universitarias que visibilicen prioridades a partir de un enfoque de articulación sistémica, que regule los recursos disponibles con un enfoque de progresividad, las acciones sectoriales con un enfoque de coordinación o integración intersectorial en el ámbito interno y las acciones institucionales con un enfoque de relaciones institucionales que articule con el sector público y privado comunitario, local y nacional basado en un enfoque de territorialidad que conlleva a la transferencia del conocimiento universitario como valor agregado a la economía comunitaria, local y nacional que impulse un desarrollo social inclusivo.

Resulta importante señalar que a su vez el relevamiento de la normativa interna de las universidades públicas es congruente con lo expresado en el "Documento de Ampliación, Profundización y Operativización del Programa Integral de Accesibilidad para las Universidades Públicas" (Res. CE CIN n.° 1503/20 ratificado por Acuerdo Plenario n.° 1104/20). Este documento constituye la guía y el insumo para generar un salto conceptual, ético y político que involucre la participación de las personas en situación de discapacidad en pos del diseño, planificación e implementación de políticas universitarias accesibles con perspectiva de discapacidad.

En este sentido, su valor estratégico reside en la configuración de los principios –como metas o valores– siendo algunos de ellos claves para impulsar una planificación a mediano y largo plazo en el Sistema Universitario Nacional, como también para posicionar la perspectiva de discapacidad y accesibilidad a través de los principios de transversalidad[1] e interseccionalidad[2] planteando propósitos entre los cuales se posibilitan la recomendación de "... la incorporación de la transversalidad e interseccionalidad de la perspectiva de la discapacidad y accesibilidad en los Estatutos y demás normativa interna regulatoria de las responsabilidades y funciones de las universidades." (RID, 2020).

Se presentarán a continuación los datos del relevamiento llevado a cabo y los artículos de experiencias institucionales elaborados por diferentes universidades.

---

1 "Es un concepto y a la vez, un instrumento ya que como concepto asegura el compromiso de una organización (la universidad) para trabajar desde cualquier perspectiva (de la discapacidad), enfoque (modelo social de la discapacidad), visión (derechos humanos) y problema (detección de las barreras y su eliminación) y a la vez, es un instrumento organizativo que pretende desarrollar estrategias, herramientas e instrumentos que permitan la detección de las barreras y su eliminación, teniendo en cuenta la realidad multidimensional e intersectorial" (RID, 2020).

2 "Visibiliza que las identidades sociales o mejor dicho las personas, en su identidad, no son acumulativas sino interseccionales por lo que ostentan pertenencias a distintas categorías sociales de discriminaciones y opresiones que influyen sobre el acceso que pueda tener en el ejercicio de derechos y aprovechamientos de oportunidades sociales. Así entonces, la situación de discapacidad puede reflejar una intersección con situación de género, clase, etnia, migrantes, edad, de pertenencia a pueblos indígenas o afrodescendientes, entre otras" (RID, 2020).

Análisis del relevamiento[3]

Del total de 67 (sesenta y siete) Universidades Públicas pertenecientes al CIN, se envió la encuesta online a las 53 que en el periodo 2019-2020 eran miembros de la Red Interuniversitaria en Discapacidad y la completaron 32 Universidades y un Centro Regional de la Universidad Tecnológica Nacional. La tasa de respuesta (32 de 53) fue de un 60 por ciento[4].

En la convocatoria para la escritura de experiencias, 7 (siete) universidades han presentado producciones referidas a este eje de abordaje: la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad Nacional de Cuyo, la Universidad Nacional de Chilecito, la Universidad Nacional Patagonia Austral, la Universidad nacional Patagonia San Juan Bosco, la Universidad Nacional de Río Negro y la Universidad Nacional del Sur.

1. Relevamiento de jerarquía por tipo de norma

Este ítem recupera información referida a la existencia de relevamientos cuantitativos vinculados al tipo de norma, de manera comparativa.

Resulta pertinente aclarar, antes del análisis comparativo, que la jerarquía normativa establece la prioridad de los diferentes elementos del ordenamiento jurídico dándole coherencia, unidad y congruencia y marcando, consecuentemente, la escala de

3 En la transcripción de los datos e información de la encuesta se mantuvo la terminología aportada por cada UUPP.

4 Se contabilizan para este cálculo 32 Universidades sin incorporar las Regionales de la UTN, ya que la representación en la RID es una general y no por cada Regional.

prevalencia normativa. En ese contexto, el criterio de aplicación en la jerarquía de la normativa universitaria está dado por la Ley de Educación Superior n.° 24521 modificada por la Ley n.° 25573, que establece, en su artículo 34, a los estatutos como norma de jerarquía o prevalencia superior en tanto que "las universidades pueden dictar y reformar su propio estatuto y consecuentemente, pueden definir sus órganos de gobierno, establecer sus funciones, decidir su integración y elegir sus autoridades. Ambas cuestiones hacen a la autonomía universitaria"[5]. En relación a la pregunta respecto de la inclusión de la perspectiva de discapacidad y accesibilidad en los Estatutos, de la muestra total de 33 respuestas, un 21 por ciento (7) responde afirmativamente. Es interesante, en este marco, transcribir las menciones citadas por 6 Universidades Públicas como justificativos de sus respuestas positivas; la respuesta de la restante Universidad Pública no se mencionará.

- "derecho a la vida universitaria"
- "inclusión sin discriminación"
- "procurar equiparación de las oportunidades de las personas con discapacidad (docentes, estudiantes, no docentes , graduados) en la educación superior"
- "favorecer la inclusión de las personas con discapacidad sin discriminación"
- "acceder al sistema , sin discriminaciones de ninguna naturaleza" y " que se les oriente y apoye académica y económicamente en función de sus capacidades, dedicación y necesidades y conforme con las reglamentaciones que dicte el Consejo Superior"

5 Buteler, Alfonso; Régimen Jurídico de las Universidades Nacionales, pp. 65/72, editorial Universidad Nacional de Córdoba ,2019.

- "defiende los valores propios de la vida democrática y la vigencia plena de los derechos humanos , sin discriminación alguna por motivos de origen , etnia , culto , género, discapacidad, condición social o ideología política (Preámbulo)

Aplicando el criterio de la hermenéutica simbólica se puede visibilizar o postular el sentido o significación latente en esas menciones. En ese contexto, el símbolo "se define como un signo multívoco o equívoco, de tal modo que muestra ocultando", entonces "se trata de concebir al objeto bajo estudio como un signo, es decir, se trata de postular un sentido o significación latente, al que la investigación o el análisis interpretativo tornarán manifiesto" [6]. Se trata de una interpretación del ser como implicación simbólica, que busca entender lo real a través de una valoración del sentido oculto, la vivencia irracional tras el logos racional, el establecimiento de una interpretación como expresión que tiene en cuenta la temporalidad de comprender y los efectos de la historia en el que intenta comprender, y que busca, en resumen, un momento estructural esencial de toda comprensión[7]

Por otra parte, en torno a las menciones, se pueden citar las siguientes palabras o frases estructurantes:

- Sin discriminación;
- inclusión;
- equiparación de oportunidades.

---

6 Ynoub Roxana Cecilia, Metodología y Hermenéutica, pp. 1/20, documento de la carrera de especialización y maestría de Metodologías en Investigaciones Científicas, Universidad Nacional de Lanús, 2021.

7 Lopez Saco Julio, Hermenéutica simbólica en la modernidad. Un acercamiento a la Filosofía de la Implicación. Educación hermenéutica filosófica y lenguaje,pp 139/151,Revista Cetodic Vol.1. Núm.1

A partir de estas reflexiones entonces caben las siguientes preguntas:

1. ¿Qué muestran, las menciones normativas, ocultando?

2. ¿Cuál es el sentido oculto que se interpreta en las expresiones?

Estas preguntas orientadoras para la profundización del análisis de la relación entre el Estatuto y el principio de la transversalidad de la perspectiva de discapacidad y accesibilidad tienen su fuente actual de respuesta en el modelo social de discapacidad y en la realidad de cada comunidad universitaria, en su territorio y en su contexto comunitario y local. Es dable preguntarse entonces la siguiente cuestión: si el modelo social de la discapacidad es el enfoque de derechos humanos tendiente a la detección de barreras existentes en la relación entre las personas con discapacidad y su entorno y al diseño e implementación de estrategias de eliminación de esas barreras ¿cómo se debería plasmar la definición de transversalidad y de perspectiva de discapacidad y accesibilidad en la normativa universitaria?; ese despliegue conceptual, ¿en qué tipos de normativas se debería llevar a cabo para que sea de aplicación obligatoria interna en cada universidad a los fines de su incidencia en diseño de acciones y disponibilidad de recursos posibles y progresivos? Y más aún ¿Cómo posibilitar y viabilizar la legitimación institucional de la normativa construida en un camino crítico de trabajo articulado y colaborativo entre áreas institucionales involucradas en dichos procesos?

1.2. Relevamiento de jerarquía por órgano de gobierno que aprobó las resoluciones de transversalización de la perspectiva de discapacidad y accesibilidad

De acuerdo a la Ley de Educación Superior n.° 24521, modificada por la Ley n.° 25573, se establece: a) que los órganos de gobierno colegiado tengan una composición de acuerdo a la cual el claustro docente tenga una mayor representación relativa (no puede ser inferior al 50 por ciento de la totalidad de sus miembros), que los representantes de los estudiantes sean alumnos regulares y tengan aprobado por lo menos el 30 por ciento del total de asignaturas de la carrera que cursan, que el personal no docente tenga la representación con el alcance que determine cada universidad y que los graduados, en caso de estar en esos cuerpos colegiados, puedan elegir y ser elegidos mientras no tengan relación de dependencia con la universidad y b) los órganos de gobierno colegiado tienen funciones de índole legislativa, normativas generales, de definición política y de control en sus respectivos ámbitos mientras los órganos unipersonales tienen funciones de ejecución[8].

En ese marco, se resalta la importancia de las respuestas a la pregunta relativa a los órganos de gobierno que aprobaron la normativa que transversaliza la perspectiva de discapacidad y accesibilidad (asamblea universitaria, consejos superiores, consejos departamentales, consejos directivos entre otras denominaciones).

El 67 por ciento (22) de las encuestas enviadas sobre una muestra total de 33 encuestas informaron la intervención del Consejo Superior[9] (órgano colegiado) mientras que un 24 por ciento (8) de las encuestas informaron la intervención del Rectorado o Presidencia

8 Mulle Verónica y Nosiglia María Catalina, El gobierno de las instituciones universitarias a partir de la Ley de Educación Superior 24521; un análisis de los Estatutos Universitarios, universia, http://ries.universia.net , número 15, VOL.VI, 2015, pp 72-89.

9 Otra denominación con similares funciones legislativas es Consejo de Docencia, Extensión y Vida Estudiantil (transcripción textual de la denominación) aunque no se aclara el alcance de esas funciones,

de la universidad (órgano unipersonal). Es interesante observar la dinámica de órgano colegiado y órgano unipersonal en términos de incidencia y su alcance a partir de las siguientes preguntas orientadoras: 

1. En base al punto anterior, ¿cómo se refleja la perspectiva en las votaciones en los órganos colegiados y en la reglamentación de las normativas reguladoras del funcionamiento de la comunidad universitaria en el marco de asegurar el derecho a la educación superior?

2. Y por último, ¿cómo se refleja en el alcance de la normativa y en su grado de imposición – obligatorio u optativo - legitimación y aplicación para su incidencia en el funcionamiento de la comunidad universitaria y en su rol social de socialización en la comunidad en que está inserta?

Para cerrar la cuestión del Consejo Superior y sus intervenciones se destacan los siguientes puntos de acuerdo a las informaciones enviadas por las universidades públicas:

La mayoría de las resoluciones dictadas y aprobadas por el Consejo Superior se ubican en relación al ámbito de las áreas de bienestar estudiantil (18 Universidades). Es interesante observar que las 4 excepciones se ubican en: a) ámbito de Vicerrectorado (2), b) ámbito de la Secretaría Académica con dependencia directa de Rectorado (1) y c) ámbito de la Secretaría Académica.

La mayoría de las resoluciones u ordenanzas (otra denominación para la emisión de la normativa del Consejo Superior) tienden a la creación de áreas, comisiones (incluyendo de trabajo) y programas que tienen como eje la inclusión, la accesibilidad y la discapacidad.

---

si es para toda la Universidad, ámbito de docencia, extensión y vida estudiantil o cualquier otro ámbito.

En relación a la normativa sobre la constitución de programas, un 20,8 por ciento se refieren a Programas de Accesibilidad e Inclusión Universitaria, de atención y seguimiento de estudiantes con discapacidad, y de ellas una se refiere a un Proyecto Integral de Discapacidad, Derechos Humanos, Género e Identidad de Género. En lo que refiere a la normativa sobre la creación de Comisiones, algunos documentos dan cuenta de la creación de comisiones de trabajo en términos de organismos de consulta y asesoramiento sobre cuestiones de inclusión, igualdad, accesibilidad y discapacidad. En unas pocas se observa la coexistencia de Programas y comisiones que trabajan y se asisten coordinadamente en el interior de las mismas.

Otros documentos no refieren a programas y comisiones (41,6 por ciento) sino que hacen mención a la creación de áreas de trabajo, subsecretarías de discapacidad, divisiones, oficinas y direcciones, centros de producción de información accesible, proyectos y una cátedra libre de Diseño universal e Inclusión.

En algunos pocos casos se trata de pases de un ámbito a otro o de adaptaciones a nuevos contextos de demandas como en las dimensiones de becas, adaptaciones curriculares y accesibilidad académica entre otros.

Este ítem referido a los órganos decisores que aprobaron la normativa de transversalización de la perspectiva de discapacidad y accesibilidad se cierra con la reflexión de que se trata de un desafío pendiente a partir del Documento de Ampliación, Profundización y Operativización del Programa Integral de Accesibilidad para las Universidades Públicas" (Res. CE CIN n.° 1503/20 ratificado por Acuerdo Plenario n.° 1104/20) de la RID, siendo relevantes dos fortalezas en el funcionamiento de una comunidad universitaria: las funciones legislativas de los órganos colegiados, en especial los Consejos Superiores o sus equivalentes en otras denominaciones y la integración, en esos órganos, del claustro docente,

por su porcentaje mínimo de 50 por ciento, en el marco de las diversas estrategias de transferencias de la perspectiva en cuestión. Esta última fortaleza da lugar a otra reflexión: las estrategias de transferencias en sus distintas modalidades (conversatorios, seminarios, capacitaciones entre otros) no persiguen solamente el empoderamiento de los docentes en la perspectiva de discapacidad/ accesibilidad en el proceso de enseñanza aprendizaje sino también en la prosecución del logro/propósito de incorporar la perspectiva de discapacidad/ accesibilidad en los planes de estudio y materias de estudios de los niveles de pregrado, grado y posgrado. Al respecto se comparte que en una universidad se haya dictado en 2019, a través de una resolución del Consejo Superior, la incorporación de la perspectiva de género en los planes y materias de estudio[10]. Estas reflexiones se entrelazan, en trama, con las preguntas orientadas expuestas más arriba.

1.3 Relevamiento de jerarquía por normativa específica para la perspectiva de discapacidad y accesibilidad que la transversaliza

Un número importante de Universidades informan sobre la realización de acciones, proyectos y propuestas vinculadas al abordaje institucional durante la pandemia, pero solo unas pocas dan cuenta de normativa vinculadas al acompañamiento de estudiantes con discapacidad en emergencia sanitaria COVID-19.

Es relevante señalar que del conjunto de las Universidades que presentan normativa específica en relación a la transversalización de la perspectiva de discapacidad y accesibilidad, el 69 por ciento (23/33) hace referencia al contexto del derecho a la educación exclusivamente; el 12 por ciento (4/33) refiere a su vez al contexto

10 UNPSJB, resolución 082/2019 del CS – incorporación de la perspectiva de género en los planes y materias de estudio.

de COVID-19 y una de ellas refiere específicamente a la normativa vinculada al contexto de emergencia sanitaria, donde se reglamenta respecto a la transversalización de la perspectiva para facilitar y favorecer a los estudiantes respecto a la pandemia.

A continuación, se citan algunos ejemplos claros de transversalidad de la perspectiva de discapacidad y accesibilidad incluyendo la disposición del uso de lenguaje sencillo como parámetro rector en la difusión de información en el contexto del derecho a la información (3), y de interseccionalidad con la situación de vulnerabilidad - por razones económicas sociales, de impacto de pandemia, por discapacidad y su acceso a tecnología (1):

> Transversalizar la perspectiva de accesibilidad y discapacidad a todas las acciones que se lleven a cabo, para garantizar la igualdad de oportunidades en el cursado virtual de los/as estudiantes con discapacidad. En cumplimiento de este objetivo, se pone a disposición de todas las Unidades Académicas de la Universidad Nacional de Córdoba, y por su intermedio a todos los equipos administrativos y de cátedra encargados del diseño de las plataformas de cursado virtual, una guía de recomendaciones a tener en cuenta para la supresión de barreras de acceso al conocimiento para estudiantes que presentan alguna discapacidad. (Guía de recomendaciones para un cursado virtual accesible- Oficina de inclusión educativa para personas en situación de discapacidad). (Universidad Nacional de Córdoba Región CPRES CENTRO)

> Coronavirus | Las disposiciones oficiales en lenguaje claro. A continuación se pueden consultar en un lenguaje simple y claro las medidas gubernamentales tomadas hasta el momento por las autoridades provinciales y nacionales en torno a la pandemia. (Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Derecho – Región CPRES CUYO.)

> Se realizaron entrega de tablets a estudiantes en situaciones socioeconómicas desfavorables para que tengan acceso a

> las aulas virtuales. Se puso en marcha el PAU (Programa alimentario universitario) para paliar las necesidades de los estudiantes en situación de vulnerabilidad. Desde la Subsecretaría de Discapacidad se dieron clases de apoyo virtuales a los estudiantes con discapacidad y se les enseñó específicamente lo relacionado al uso del aula virtual, además de brindarle apoyos específicamente tecnológicos y además se brindó acompañamiento psicológico de manera virtual, a estudiantes en situación de pandemia. (Universidad Nacional de Formosa - Región CPRES NEA.)
>
> Los documentos: Criterios de accesibilidad para el cursado de estudios universitarios 2020 UPC elaborado por el Programa Integral de Accesibilidad de la UPC y Acompañamiento académico ante los desafíos de la virtualidad FES UPC. Abril 2020 elaborado por Secretaría Académica de la Facultad de Educación y Salud de la UPC con aportes del Programa Integral de Accesibilidad UPC. (Universidad Provincial de Córdoba, Región CPRES CENTRO)

Algunas nuevas reflexiones

Esta iniciativa de relevamiento de la normativa interna de las Universidades Públicas y su articulación con la perspectiva de discapacidad y accesibilidad apuntó a la construcción de un diagnóstico que permitiera otorgar visibilidad institucional al estado actual de la normativa en cuestión.

La principal reflexión gira en torno a la siguiente cuestión: siendo solo 7 Universidades las que respondieron respecto del Estatuto –norma reguladora de máxima jerarquía jurídica dentro de la Universidad como institución– del total de 33 y siendo esas respuestas (transcriptas en el presente trabajo) menciones sin inserción expresa de la perspectiva de discapacidad y accesibilidad con su definición, ¿qué es? y del principio de transversalidad como

vehículo de inserción expresa, ¿cómo se plasmaría la perspectiva?. Es dable interrogarse acerca de la intervención de las áreas legales en esas dinámicas intersectoriales. Por otra parte, es necesario tener en cuenta, o más bien recuperar, todos los interrogantes planteados en este eje, a saber:

1. ¿Podría pensarse que las menciones normativas muestran la vacancia de la accesibilidad, en términos de ajustes razonables y apoyos académicos?

2. Siguiendo el criterio de la composición de los órganos colegiados, ¿cómo impactan en el claustro docente las estrategias de transferencias, bajo las figuras de seminarios, capacitaciones, conversatorios entre otros, de conocimiento del modelo social de discapacidad, los instrumentos internacionales inherentes y vinculados a ese modelo, los instrumentos de la RID – Documento de Ampliación, Profundización y Operativización del Programa Integral de Accesibilidad para las Universidades Públicas" (Res. CE CIN n.° 1503/20 ratificado por Acuerdo Plenario n.° 1104/20) y Documento de estrategias - etc. en el contexto de empoderamiento en la perspectiva de discapacidad y accesibilidad y principio de transversalidad?

3. Con base en el punto anterior, ¿cómo se refleja la perspectiva en las votaciones realizadas por los órganos colegiados y en el dictado de las normativas reguladoras del funcionamiento de la comunidad universitaria en pos de asegurar el derecho a la educación superior?

4. Y por último, ¿cómo se refleja en el alcance de la normativa y en su grado de regulación – obligatorio u optativo- la incidencia en el funcionamiento de la comunidad universitaria y en su rol de responsabilidad social en la comunidad en que está inserta?

A continuación se comparten las recomendaciones para una nueva Ley de Educación Superior, construida por el conjunto de representantes de la RID y los artículos enviados por las 7 Universidades Públicas: la Universidad Nacional de Córdoba (UNC); la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO); la Universidad Nacional de Chilecito (UNdeC); la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN); la Universidad Nacional Patagonia Austral (UNPA) y la Universidad Nacional Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB). Es interesante su lectura, a la luz de los interrogantes planteados precedentemente, como experiencias orientativas de las distintas búsquedas institucionales en curso.

Transversalización de la perspectiva de Discapacidad en la UNC: Nuevo plan de estudio de la Licenciatura en Psicología.

Clark Carmen

Zurita Vanina

Hernández Ricardo

Oficina de Inclusión Educativa para Personas en Situación de Discapacidad - Departamento de Acompañamiento a las Trayectorias Académicas Estudiantiles - Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la Universidad Nacional de Córdoba. inclusioneducativasae@estudiantiles.unc.edu.ar

Transversalización de la perspectiva de discapacidad

El presente artículo describe la experiencia de coconstrucción de acciones y estrategias que se fueron anudando en el trabajo colectivo, en materia de inclusión educativa, entre la Oficina de Inclusión Educativa de Personas en Situación de Discapacidad (OIE), Departamento de Acompañamiento a las Trayectorias Académicas Estudiantiles (DATAE), Dirección de Inclusión Social (DIS), Secretaría de Asuntos Estudiantiles del Rectorado y la Facultad de Psicología. Desvela, asimismo, el surgimiento y los cambios que acontecen con el nuevo plan de estudios de la Licenciatura en Psicología, hecho que refleja la transversalización de la perspectiva de discapacidad en las normativas universitarias de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

La transversalización implica un proceso donde toda acción, programa, proyecto, legislación y política pública que se vaya a planificar, elaborar, ejecutar y evaluar, debe abordarse desde una perspectiva que incluya a la discapacidad.

Se convierte así en una estrategia que promociona, difunde y busca garantizar las políticas de igualdad y de no discriminación, promoviendo la sensibilización y el compromiso para erradicar la inequidad. La transversalización conlleva a coordinar y consensuar compromisos, que se articulen estrategias para el monitoreo de su cumplimiento y además, se desarrollen acciones de capacitación y especialización.

Desde las Naciones Unidas, ya en 2006, a partir de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD), se asume dicho compromiso. En la actualidad, con la promesa de no dejar a nadie atrás que se hizo en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la Estrategia de las Naciones Unidas para la Inclusión de la Discapacidad se convirtió en un compromiso de apoyar a los Estados Miembros.

En 2019 se pone en marcha la estrategia y en 2020 se presenta el primer informe, conforme con la res. n.° 74/144 de la Asamblea General, sobre las medidas adoptadas por el sistema de las Naciones Unidas para transversalizar la inclusión de la discapacidad.

Entendemos entonces que tal perspectiva tiene sus bases en el paradigma de los Derechos Humanos y tal como se acuña en la CDPCD, se adopta el modelo social de la discapacidad ya que, se concibe a la discapacidad no como un estatus fijo de la persona, sino como una condición relacional que surge de la interacción entre el sujeto y un ambiente discapacitante que no tiene en cuenta las diferencias, o no las atiende suficientemente.

Asimismo, la discapacidad es considerada como una categoría social y política, una condición producto de la interrelación de las estructuras económica, social y cultural, una forma de opresión social que impone limitaciones (Angelino, 2009 citado en Castignani, 2017).

A su vez, se considera necesario garantizar la accesibilidad, lo que implica que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, tal como se menciona en el Art. n.° 9 de la CDPCD. Por ende, el foco estará puesto en las barreras que imposibilitan la plena participación de las personas con discapacidad en la comunidad (Palacios, 2008). Por ello, no debe reducirse a un problema individual y del sujeto, sino que debe ser tratado como un asunto social y colectivo.

Sin embargo, las personas con discapacidad siguen figurando entre las más excluidas, en particular en lo que respecta al acceso a la educación, los servicios de salud y el empleo y a la participación en la adopción de decisiones políticas.

En el plano de las Universidades el acceso es una de las problemáticas que se acrecienta, Misischia (2018) plantea que solo representan un 0.8 por ciento de la población ingresante a las Universidades Públicas y no hay datos sobre el porcentaje de egreso, lo cual refleja que se invisibiliza a las personas con discapacidad en Argentina.

En lo que respecta a la Universidad Nacional de Córdoba, desde hace más de 10 años se desarrollan diferentes acciones institucionales en materia de inclusión educativa, con la misión de transversalizar la perspectiva de la accesibilidad. Desde 2008 se cuenta con una serie de recomendaciones y pautas, nominados Protocolos de Actuación sobre Accesibilidad, aprobados por el Honorable Consejo Superior de la UNC. Dichos Protocolos fueron

creados con el objetivo de favorecer que la población estudiantil en situación de discapacidad pueda participar y cursar una carrera universitaria en condiciones de equidad.

Este conjunto de protocolos constituye el Marco regulatorio de la accesibilidad en la UNC, a saber:

- Protocolo de Actuación sobre Estrategias Pedagógicas Inclusivas, n.° 1386/2010

- Protocolo de Actuación para las Situaciones de Evaluación: n.° 1389/2010

- Protocolo de Actuación sobre la Accesibilidad Comunicacional en Actividades Académicas: n.° 1390/2010

- Protocolo de pautas para la supresión de barreras culturales que condicionan el uso de los espacios comunes: n.° 1605/2011

- Protocolo de Pautas de Accesibilidad en Espacios Urbanos y edilicios: n.° 1389/2014

En su declaración sobre los derechos estudiantiles 8/2009, el artículo n.° 1 expresa que todo estudiante es considerado ciudadano pleno de la comunidad universitaria y que por lo tanto, los derechos estudiantiles (académicos, sociales y políticos) deben garantizarse sin sufrir discriminación de ningún tipo, ni por género, etnia, religión, condición biofísica, opción política o de otra índole.

Asimismo, para promover el acceso y la permanencia de estudiantes con discapacidad se desarrollan estrategias y programas para garantizar los apoyos necesarios.

Experiencia de co construcción

El Departamento de Acompañamiento a las Trayectorias Académicas Estudiantiles (DATAE) se crea con el propósito de abordar las problemáticas inherentes a las trayectorias académicas de estudiantes a través de un conjunto de estrategias de acompañamiento durante el ingreso, la permanencia y egreso, atendiendo a la diversidad de las necesidades estudiantiles en su conjunto. A partir del año 2017 la Oficina de Inclusión Educativa para Personas en Situación de Discapacidad pasa a formar parte del DATAE.

Desde estos espacios se viene trabajando con las 15 Unidades Académicas de la UNC y con 2 colegios preuniversitarios, con el objetivo de garantizar la inclusión educativa de las personas con discapacidad.

A su vez, se articula con autoridades, docentes, profesionales de gabinetes y/o espacios de acompañamiento de las distintas Facultades, a los fines de compartir la situación de los/as estudiantes con discapacidad y delinear un dispositivo compartido de acompañamiento que garantice la accesibilidad del cursado. Como así también, ampliar los canales de difusión de las actividades y apoyos disponibles para las/os estudiantes, dichas actividades y apoyos se realizan en el marco de las políticas de inclusión educativa de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles (SAE).

Particularmente, en lo que respecta a la Facultad de Psicología, las articulaciones que se vienen llevando a cabo son:

1. Relevamiento, al inicio de cada año, de las y los ingresantes con discapacidad.

2. Reuniones con los equipos docentes para la elaboración de estrategias pedagógicas y la accesibilidad de exámenes; esto implica un trabajo articulado entre la SAE Central y SAE Facultad.

3. Sistema de Tutorías y Acompañamiento a estudiantes de la SAE UNC. Se cuenta con dos docentes tutores que orientan y acompañan a los/as estudiantes ante dificultades y barreras que se puedan llegar a presentarse en sus trayectorias.

4. Articulación con el Programa de Fortalecimiento al Ingreso, la Permanencia y el Egreso (PROFIPE) para el acompañamiento a estudiantes con discapacidad.

5. Realización de encuentros y talleres de capacitación y formación a equipos docentes, ayudantes y adscriptas/os de la Facultad.

6. Trabajo colaborativo en la generación de un repositorio de bibliografía digital accesible para las/os estudiantes.

7. Elaboración de una Guía de recomendaciones para un cursado virtual accesible que se puso a disposición de los equipos docentes de la Facultad.

Creación del nuevo Plan de Estudio de la Licenciatura en Psicología

Uno de los hitos a destacar, del proceso de transversalización de la perspectiva de discapacidad en la Universidad Nacional de Córdoba, es la modificación del plan de estudio de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología. La anterior versión data del año 1986.

Al respecto, desarrollaremos un breve recorrido para contextualizar.

El título de Licenciatura en Psicología fue incluido en la nómina del art. n.° 43, de la Ley de Educación Superior, por Res. Ministerial n.º 136 del 23 de febrero de 2004.

El 10 de diciembre de 2013 la carrera de Licenciatura en Psicología es acreditada por primera vez, por medio de la resolución de CONEAU n.º 1100 y le siguió una segunda acreditación por la resolución de CONEAU n.º 537 de 2017, ambas acreditaciones fueron otorgadas por un periodo de 3 años. El reconocimiento oficial y la validez nacional del título fueron otorgados por el Ministerio de Educación de la Nación por medio de las Resoluciones n.º 2132/15 y nº 3200/19.

Instalada la discusión acerca de la vigencia del plan de estudios y la necesidad de actualizar los contenidos de la carrera, el proceso de debate inter claustro hacia la construcción de un nuevo plan de estudio culmina con su aprobación por OHCD 01/19, dicho plan de estudio prevé la organización del cursado en dos ciclos pedagógicos: el primero (Ciclo Básico – similar al primer y segundo año del plan 86R) orientado a la adquisición de conocimientos y capacidades básicas e instrumentales de la disciplina (Formación básica), y el segundo (Ciclo Superior – similar al tercero, cuarto y quinto año del plan 86R) cuyo objetivo es la integración de conocimientos, su profundización académica y la aplicación a los diversos ámbitos de la Psicología.

Un punto para destacar es que la inclusión de contenidos transversales, es decir, se estableció una serie de contenidos que son transversales y deben abordarse en todos los espacios pedagógicos de la nueva estructura curricular; entre dichos contenidos podemos encontrar:

1) despatologización 2) Ley de Salud Mental; 3) ambiente 4) pobreza y desigualdad 5) perspectiva de género; 6) ética; 7) DDHH; 8) violencia(s); 9) discapacidad y accesibilidad. Estos contenidos tienen validez durante los 5 años de aplicación del plan de estudios, deben ser reevaluados al cumplirse dicho plazo.

Se espera que cada espacio formativo incluya al menos dos de estos contenidos, que deberán estar incluidos en el programa de la materia que es presentado al H. Consejo Directivo en las convocatorias correspondientes (Anexo Resolución Decanal n.º 2165/2019).

La inclusión del eje "discapacidad y accesibilidad" en el nuevo plan de estudios fue el resultado de un proceso de discusión y trabajo colectivo que implica la formación de futuros profesionales desde el primer ciclo y de forma transversal y no solamente como materias electivas, que según el plan de estudio de 1986 se relegaba esta formación al interés de cada estudiante. Asimismo, genera movimiento al interior de la Facultad, para involucrar e interpelar tanto a docentes como a no docentes, estudiantes y graduados/as. Esto comienza a evidenciarse con las siguientes iniciativas:

- Desde 2020 se invita a docentes, investigadores y graduados/as que deseen ejercer la docencia libre, la presentación de materias y/o seminarios optativos en línea con los ejes transversales propuestos por el plan de estudio OHCD 01/19.

- Desde 2021, la Facultad de Psicología aprueba la realización de la Diplomatura en Salud Mental y Discapacidad, Resolución Decanal n.º 42/2021. El objetivo es capacitar a los/las profesionales y estudiantes avanzados en aspectos generales, dentro del marco de garantía de derechos de los/as usuarios/as del sistema de la salud mental, logrando la comprensión de la salud mental y la discapacidad desde una perspectiva integral, teniendo en cuenta dimensiones clínicas, éticas, sociales y comunitarias.

Reflexiones finales

Con la presentación de esta experiencia nos propusimos compartir el avance que paulatinamente se está dando en la transversalización de la perspectiva de discapacidad y accesibilidad en el contexto de la UNC. Al respecto la comunidad educativa fue partícipe activa y tras los procesos de intercambio y debate por el nuevo plan de estudios, se logró coincidir en contemplar la perspectiva de discapacidad y accesibilidad en la formación profesional de los/as estudiantes de la Facultad de Psicología. Creemos que este acontecimiento sienta un precedente para que otras Unidades Académicas avancen en la incorporación de esta perspectiva en los planes de estudio.

A su vez, los cambios que se vienen apreciando, como la incorporación de nuevas propuestas formativas de posgrado y grado, empiezan a marcar el rumbo de la incorporación de la accesibilidad en la normativa universitaria para el interior de la Facultad de Psicología. Queda por delante que logre desarrollarse en el plano de la docencia, la investigación y las actividades de extensión, pero ya es un paso más que asegura la formación de graduadas/os desde un abordaje integral y respetuoso de los derechos de las personas con discapacidad (Hernández, Zurita & Clark, 2020).

Avanzar en esta línea, que promueve la accesibilidad e involucra a toda la comunidad educativa, va a permitir a futuro reconocer estrategias enfocadas en el acceso a la educación superior y el tránsito por el ingreso y el primer año, destinadas a los y las futuros aspirantes con discapacidad que deseen ingresar a la Universidad, como así también, crear espacios específicos dentro de la unidad académica para el trabajo con discapacidad y accesibilidad para potenciar el trabajo colaborativo con la oficina de Inclusión Educativa de personas en Situación de Discapacidad del área central.

Será materia pendiente, evaluar a futuro cuántas materias han incorporado contenidos de Discapacidad y Accesibilidad en sus programas, qué impacto ha tenido y qué plantean las/os estudiantes al respecto, identificar si las/os docentes se consolidan con la temática y todo lo que conlleva trabajar de manera articulada para la efectiva transversalización.

Sabemos que aún queda un largo camino por recorrer en la accesibilidad universal, el diseño para todas/os, los ajustes razonables y la efectiva igualdad de oportunidades en la educación superior, para que pueda hablarse de Universidad inclusiva.

El sistema de educación superior en su conjunto debe asumir estrategias concretas que posibiliten esta meta, que las diversas acciones individuales queden plasmadas en políticas institucionales en materias de inclusión para que efectivamente se genere un cambio.

En este sentido la Universidad Nacional de Córdoba desde hace más de una década viene trabajando en materia de inclusión educativa fortaleciendo los espacios institucionales; garantizando los apoyos para que los/as estudiantes con discapacidad cursen la carrera en igualdad de condiciones que los/as demás; identificando barreras educativas, sociales e institucionales que sean un obstáculo para el desarrollo académico; generando acciones de visibilización, concientización y capacitación en la perspectiva discapacidad y accesibilidad y, además, avanzando en la transversalización en las normativas internas con el objetivo de fortalecer los trayectos estudiantiles en el ingreso, permanencia y egreso desde un enfoque de educación inclusiva.

Bibliografía

Castignani, M. L. (2017). Estrategias favorecedoras que inciden en las elecciones educativas y ocupacionales de los adolescentes con discapacidad visual. Revista Orientación y Sociedad. Nº 17, pp 49-68.

Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad. Ley n.° 26378. Naciones Unidas (2006) sancionada y promulgada en Argentina (2008).

Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba (2019) Res.Decanal n.º 2164. Nueva estructura curricular del Plan de Estudios de la carrera de Licenciatura en Psicología.

Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba (2019) Res. Decanal n.º 2165. Texto ordenado Nuevo Plan de Estudios de la carrera de Licenciatura en Psicología.

Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba (2021) Res. Decanal n.º 42. Diplomatura en Salud Mental y Discapacidad. En línea: http://www.digesto.unc.edu.ar/psicologia/decanato/resolucion/42_2021 (28/03/2021)

Hernández, R., Zurita, V. & Clark, C. (2020). Accesibilidad y virtualidad: Desafíos para acompañar las trayectorias de estudiantes con discapacidad visual UNC. Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología Volumen 5, N° 2, 220-240.

Misischia, B. S. (2018). The University – Disability relationship. ¿An excluding inclusion? Educación, Lenguaje y Sociedad, 15(15), 1–18. https://doi.org/10.19137/els-2018-151506

Palacios, A. (2008). El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. Grupo editorial CINCA. Colección Nª 36 CERMI

Universidad Nacional de Córdoba (2009). Res. Honorable Consejo Superior N.° 08. Declaración sobre los Derechos Estudiantiles en la UNC. En línea: http://www.digesto.unc.edu.ar/consejo-superior/honorable-consejo-superior/declaracion/8_2009/?searchterm=derechos%20estudiantiles

Universidad Nacional de Córdoba (2019) Res. Honorable Consejo Superior n.° 1901. Aprobación de la modificación curricular del Plan de Estudios de la carrera de Licenciatura en Psicología. En línea: http://www.digesto.unc.edu.ar/consejo-superior/honorable-consejo-superior/resolucion/1901_2019 (28/03/2021)

Universidad Nacional de Córdoba (UNC) "Protocolos de Actuación sobre Estrategias Pedagógicas Inclusivas / para las Situaciones de Evaluación / para la Accesibilidad en la Comunicación/Pautas de Accesibilidad en Espacios Urbanos y Edilicios" – Res. n.° 1386/1389/1390/1605. Disponibles en: https://www.unc.edu.ar/vida-estudiantil/protocolos-de-accesibilidad

Compromiso de todos entre todos

Reparaz, Alicia
Coordinadora del Área de Inclusión de PcD
Universidad Nacional de Cuyo
areadiscauncuyo@uncu.edu.ar

La Universidad Nacional de Cuyo cuenta con una vasta trayectoria en lo referente a la inclusión de personas con discapacidad en su ámbito. Un ejemplo de ello reside en que ya en los años 70 se incorporó por primera vez a la Facultad de Filosofía y Letras una persona ciega, luego de haber cursado sus estudios secundarios en el Colegio del Magisterio, también dependiente de esta Universidad.

A raíz de que en aquellos años se van incorporando personas con discapacidad tanto en lo referente a estudiantes como a profesores y personal administrativo, en el año 2003 se crea la Comisión de Discapacidad, que tenía como objetivo la identificación de los estudiantes con discapacidad para atender sus necesidades, ofreciendo respuestas acordes.

Posteriormente se crea el programa Inclusión de Personas con Discapacidad, en el año 2004. Este dependía de la Secretaría Académica, Secretaría de Bienestar y Facultad de Educación, por ser esta última la formadora de profesionales específicos tipificados en distintos tipos de discapacidad.

Luego desde 2018, hasta la actualidad, la Universidad Nacional de Cuyo cuenta con un Área comprometida que transversaliza sus acciones en todos los espacios universitarios. Esta fue creada a través de la Ord. 048/18 CS.

El Área de Inclusión de Personas con Discapacidad depende de manera directa del Rectorado, lo que demuestra que no tiene un concepto asistencialista, ni puramente académico. Esto permite que todo el abanico universitario sea asesorado y acompañado por los referentes de las unidades académicas, de escuelas secundarias, secretarías, estudiantes y egresados, que conforman el equipo del Área.

En el caso del referente de los estudiantes y egresados son elegidos por sus pares y los referentes de U.A por sus respectivos decanos/as, (en algunos casos por concurso de antecedentes). Para los referentes que dependen de Secretarías, por sus respectivos Secretarios/as. La Coordinación General está a cargo de un profesional especialista elegido por el vicerrector con anuencia de la Facultad de Educación

En todas las situaciones ya sean de estudiantes o agentes universitarios los referentes por Unidad Académica, son los primeros en accionar. Ellos pueden dimensionar la necesidad y dar una respuesta, cumpliendo con lo que sea acorde a cada situación, y previamente tratada con la coordinación general.

El objetivo general, se basa en contribuir a través de acciones concretas a la Inclusión de Personas con Discapacidad dentro del ámbito de la UNCUYO. Siempre referenciando el derecho inalienable a la educación, al trabajo y a la vida plena de toda persona.

Contamos desde hace dos años con un espacio físico de plena accesibilidad y presupuesto propio. Esto ha permitido una significativa visibilización por parte de muchos miembros de la comunidad universitaria.

En este breve espacio expresaremos tres simples experiencias que consideramos innovadoras dentro del accionar de la UNCUYO. Cabe destacar que dos de ellas formarán parte del libro digital de AUGM.

Desde el Consejo Superior

El Área fue requerida para opinar en referencia a un agente que había adquirido discapacidad en su ámbito laboral, y que no había declarado las razones de sus múltiples inasistencias. Desde la Coordinación General, junto con el médico de sanidad laboral y el jefe de recursos humanos, se realizó un trabajo conjunto, previo a la presentación ante el Consejo Superior. Se expuso desde lo que marcan los derechos internacionales y nacionales sobre las PcD y obligaciones por parte de la institución.

Todos los Consejeros Superiores convinieron en que sería el Área el órgano interno apropiado para resolver la cuestión, teniendo como objetivo específico encontrar el ámbito laboral correspondiente para esta persona. Desde ese momento distintos Consejeros Superiores consultan al Área tanto en forma individual como colectiva. Además permitió que algunos Decanos comprendieran la importancia del accionar conjunto en temas específicos, no sólo estudiantiles. Cabe destacar que siempre que el Área ha enviado temas para su tratamiento ha obtenido un apoyo incondicional de los miembros del Consejo Superior.

Desde la Facultad de Ciencias Médicas

Su proyecto se llamó: "Enseñar a derribar barreras: estrategias de inclusión social en la formación de estudiantes de la carrera de medicina". Dicho proyecto contó con la participación de dos médicos tocoginecólogos, ambos profesores de la facultad, de una Profesora Terapeuta en Discapacidad Visual y de una Psicopedagoga Asesora Pedagógica de la Facultad de Ciencias Médicas, –ambas son referentes del Área de Inclusión de PcD–.

Lo que se buscaba es incorporar el abordaje de pacientes con distintos tipos de discapacidad en la consulta médica habitual. De

esta manera es posible hacer visibles a las personas con discapacidad y que tome entidad la discapacidad en la propuesta curricular de la formación médica.

La actividad estaba dirigida a alumnos de sexto año de la carrera de Medicina, ya que allí tienen la Práctica Final Obligatoria de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Cuyo. En esta materia está incluido en su rotación el paso por el área de Ginecología del Hospital Universitario.

Lo interesante para destacar de esta actividad, es que no solo se promueve la integración de conocimientos conceptuales específicos del control ginecológico, sino que permite colocar al futuro médico en una situación que implica desarrollar una habilidad de comunicación frente a una consulta de rutina, lo cual genera repensar en las propias actitudes frente a las personas con discapacidad.

Con esta propuesta se pretendía dejar de mirar a la PcD desde el déficit, para hacerlo desde un enfoque de los derechos. Desde esta óptica, se pone el acento en la dignidad humana, la diversidad funcional y en la responsabilidad profesional de brindar atención médica de calidad respetando la singularidad de las personas que consultan.

Objetivos extraídos del proyecto:

- Destacar la importancia de la empatía y de la relación médico paciente para mejorar la atención integral de la salud;

- conocer la historia clínica ginecológica detallada, examen físico mamario y ginecológico;

- determinar cuáles son los estudios de tamizaje a realizar en las distintas edades de la mujer y por qué, como así también la consejería y medidas de prevención recomendadas;

- desafiar el modo de comunicar, interactuar y realizar las prácticas habituales de la medicina ante la discapacidad;

- promover la inclusión de las personas con discapacidad, visibilizando su condición y brindando información acerca de cómo adaptar la atención médica en estas circunstancias para lograr una atención médica de calidad.

- Conocer la modalidad de la audiodescripción para favorecer la accesibilidad al sistema de salud de las personas con discapacidad visual y practicar su realización con ejemplos habituales dentro de la consulta ginecológica de rutina.

Contenidos del proyecto:

- Estrategias de comunicación en pacientes con discapacidad visual;

- control ginecológico de rutina;

- historia clínica y examen físico ginecológicos;

- estudios complementarios en ginecología y recomendaciones.

A continuación expondremos la conclusión obtenida del proyecto, por ser de especial importancia para esta publicación:

La actividad de formación aplicada permitió poner de relieve el abordaje integral de la persona que consulta en general y de la persona con discapacidad en particular.

Movilizó a los estudiantes como al cuerpo docente a indagar sobre la situación de las personas con discapacidad en el ámbito sanitario y educativo.

Este inicio puede resultar muy importante y trascendente si logra sumarse con otros aspectos de la medicina, en nuestro pequeño movimiento pero que en conjunto obran otra dimensión.

Desde la Facultad de Ciencias Económicas

Glosario en Lengua de Señas Argentinas

Desde el año 2015 la Facultad de Ciencias Económicas trabaja en un proyecto de inclusión de personas con discapacidad. Este se vincula directamente con nuestra área de inclusión de personas con discapacidad, que como se ha mencionado, es dependiente del Rectorado. En ese mismo año, en dicha facultad ingresan 4 estudiantes que eran sordas. Esto llevó a la necesidad de contar con intérpretes de Lengua de Señas Argentina, que se lleven a cabo los ajustes razonables de las clases y exámenes y finalmente a que fuera completada luego de clase la información que por causas de tecnicismos se perdía.

Uno de los problemas más críticos con que se enfrentó el proyecto fue el de plasmar el trabajo de la mediación de la comunicación en el alto lenguaje técnico en la lengua de señas argentina. Para ello, se elaboró la siguiente propuesta:

Por un lado era necesario contar con la incorporación de un cuerpo de intérpretes. Ellos serían quienes se encargarían de ser los mediadores de la comunicación con las personas sordas. A su vez debían asignarse dos referentes sordos quienes serían nexos con su comunidad a través de la Asociación de Sordos y que se encargarían de

crear las señas específicas de las palabras técnicas. Esta medida era necesaria, ya que en el lenguaje técnico el significado de las palabras suele ser distinto al del usado en el español cotidiano.

De este cuerpo de intérpretes y los referentes sordos se creó un glosario de Lengua de Señas con el significado en español. La finalidad del mismo es la de dar continuidad a las adaptaciones y ajustes razonables que la Facultad realiza y sentar precedente para aquellas personas sordas que quieran estudiar alguna de las carreras de la Facultad de Ciencias Económicas se encuentren con este ajuste razonable. Esto hace que finalmente estemos más próximos a una inclusión real.

Se destaca que la Facultad de Ciencias Económicas, como todas aquellas que necesitan de Intérprete de Lengua de Señas, hacen contratación de prestación de servicio a su cargo, esta contratación es consensuada entre el intérprete y el referente del Área.

Es dable destacar que este Glosario tiene como característica ser consensuado por las personas sordas, de trabajo colaborativo entre todos los sectores estudiantiles, referentes sordos, docentes, Sapoe (Servicio de Apoyo Pedagógico y Orientación al Estudiante) e intérpretes; este glosario queda abierto a mejoras. Para ello se pregona que sea la persona sorda con colaboración del intérprete quien cree las señas para luego ser asesorados por las otras áreas antes nombradas en búsqueda de completar los conceptos y evacuar dudas.

Cabe aclarar que la propuesta no se superpone con el trabajo realizado con la comunidad sorda en temas de la unificación de su lengua en el territorio Argentino, es en su raíz un complemento y ajuste razonable para la inclusión de las personas sordas en la Educación Superior.

La metodología de trabajo del proyecto para llevar a cabo los objetivos propuestos fue transcripta del mismo proyecto:

Intérprete: El intérprete lee el material de estudio antes de la clase y marca aquellas palabras que entiende que van a requerir de la creación de señas. Es en su comunicación con el estudiante previa a la clase que consensuan crearlas o no.

Estudiante: Es el encargado de crear las señas, la forma, la disposición de su morfología y significancia. Es fundamental que el referente sordo se encuentre inserto en la comunidad sorda con la finalidad de que las señas creadas tengan que ver con la cultura de dicha comunidad.

Docente: Es el encargado de acompañar al proceso de aprendizaje del estudiante sordo y quien hace de tutor guía en los conceptos y evalúa si su interpretación (de los conceptos) es correcta.

SAPOE: Es el área psicopedagógica que acompaña a los estudiantes para resolver inconvenientes en su transcurso en la vida universitaria.

El glosario está realizado en formato video con subtítulos y en texto en español explicando el significado de cada palabra. De esta manera el intérprete y la persona sorda pueden hacer uso de un material conceptualizado en LSA y en español.

En la actualidad se dispone de más de 300 videos que cuentan con terminología específica y que pueden ser consultados y compartidos con cualquier persona o institución que lo solicite

La siguiente conclusión fue extraída del proyecto original:

El compromiso de toda unidad académica ante un desafío, en la que todos los miembros comprendieron y acompañaron el proyecto

entendiendo la educación como un derecho y la elección de una carrera siempre debe ser respetada y acompañada desde los ajustes necesarios. Permitió también, que casi todo el contexto universitario comprendiera la importancia de que cada carrera puede tener su propio glosario de terminología específica.

Conclusión

A través del presente trabajo se puede observar cómo las diferentes normativas internas de la Universidad han permitido avanzar en materia de derechos de las personas con discapacidad. Entendemos que la creación del Área es el punto culmine de la transversalización de la perspectiva de discapacidad, ya que al depender del Rectorado simbólicamente es un logro, porque no es una Facultad o Secretaría especifica la encargada de llevar a cabo los objetivos propuestos, sino que es una perspectiva que abarca todos los sectores que conforman la Universidad. Por ende sus efectos recaen en todos los ámbitos.

Por otra parte se destaca la importancia de un trabajo en equipo, donde los objetivos y metas tienen una concepción común a todos los integrantes, quienes destacan en sus saberes y en acciones mancomunadas y consensuadas.

Bibliografía

Maldonado, V., Jorge, A. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. Boletín mexicano de derecho comparado, 46(138), 1093-1109. Recuperado de URL: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332013000300008

Dirección General de Escuelas (2018). Orientaciones generales para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. Dirección de Educación especial. Gobierno de Mendoza. Argentina

Página web de la ONCE https://www.once.es/dejanos-ayudarte/acercate-a-las-personas-ciegas/anexos

Protocolo para la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad Nacional de Cuyo (2018). Res. (48/18 CS)

Orientaciones generales para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. Dirección de educación especial. DGE. Gobierno de Mendoza. 2018.

Emerson, E., Baines, S., Allerton, L., & Welch, V. (2011). Health inequalities and people with learning disabilities in the UK.

Kroll, T., Jones, G. C., Kehn, M., & Neri, M. T. (2006). Barriers and strategies affecting the utilization of primary preventive services for people with physical disabilities: a qualitative inquiry. Health & social care in the community, 14(4), 284-293.

Oliver, M. (1998). Theories of disability in health practice and research. Bmj, 317(7170), 1446-1449

Guía para la eliminación de las barreras de comunicación = Guía para a eliminación das barreiras de comunicación para persoas xordas e con discapacidad auditiva / Federación de Asociacións de Xordos do Pais Galego. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 2003.

Los perfiles de intérpretes de lenguaje de signos y sus ámbitos de intervención traductológica- Madrid

Proyecto Glosario en Lengua de Señas Argentinas. (2015). Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo.

Proyecto Enseñar a derribar barreras. Facultad de Ciencias Médicas. Universidad Nacional de Cuyo.

Donde hay un derecho, crece la Universidad

Moyano, Mónica

Rodríguez Oviedo, Viviana

Soria Martínez, Ma Laura

Colaborador en redacción:

Suarez, Camilo

Universidad Nacional de Chilecito, Área Accesibilidad y Discapacidad

La presente publicación es producto de los primeros pasos realizados por el equipo del Área de Accesibilidad y Discapacidad de la Universidad Nacional de Chilecito. Compartimos una descripción de los diferentes recorridos que se han realizado en este corto tiempo y las acciones que se llevaron a cabo.

La discapacidad desde una perspectiva sociopolítica, basada en postulados del denominado Modelo Social de la Discapacidad (Hunt, 1966; Upias, 1975, 1976; Finkelstein, 1980; Oliver, 1983, 1990), se caracteriza y surge a partir de la crítica a los enfoques exclusivamente biologicistas y medicalizados de interpretación de la discapacidad, los cuales asignan una monocausalidad biológica al fenómeno y lo conciben como una condición y problema individual, consecuencia de una enfermedad.

Concebir la discapacidad desde esta perspectiva significa entenderla como una situación construida socialmente, una creación humana que todos los actores sociales producen día a día a partir de actitudes, acciones y omisiones fundadas en la naturalización de criterios de "normalidad". De este modo, se trasciende la medicalización del fenómeno a través de la incorporación del ambiente

físico, social y actitudinal como factores determinantes, que se constituirán en barreras o facilitadores, según limiten y/o dificulten la actividad y participación de una persona, o la faciliten y/o mejoren.

Desde este enfoque, entonces, la discapacidad se revela como una cuestión relacional y relativa al ambiente, no como una etiqueta que porta y predetermina a una persona.

Incorporamos la noción de accesibilidad que no ha estado exenta de interpretaciones ambiguas o parciales. Usualmente ha sido ligada de manera exclusiva al "acceso físico" (modificaciones urbanas y en las edificaciones); por consiguiente, también se considera necesaria su redefinición. Se entenderá la accesibilidad como una condición, una cualidad, un requisito básico que debieran cumplir los espacios, ámbitos, servicios, bienes, etc., para poder ser utilizables por todas las personas de manera autónoma, es decir, en forma independiente, no subordinada al auxilio de otra; segura, es decir, libre de todo peligro o riesgo; confortable, es decir, de manera cómoda sin inconvenientes, obstáculos o restricciones en su uso y equitativa, o sea, con equidad entendida como la cualidad que consiste en atribuir a cada persona aquello que le corresponde por derecho.

De este modo, la accesibilidad en sus dimensiones: arquitectónica, comunicacional, informacional (incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y de la comunicación), cultural, jurídica y académica, se constituye en un requerimiento elemental para la inclusión social de las personas, independientemente de su edad, género, etnia, opción sexual, religión, características biofísicas, etc.

Desde febrero de 2019, la comunidad universitaria de la UNdeC cuenta con el área de Accesibilidad y Discapacidad que trabaja por la igualdad de oportunidades y la plena inclusión a la vida académica de estudiantes con discapacidad. La reciente conformación

del área muestra que el crecimiento de esta joven Universidad también se refleja en la ampliación de derechos para quienes transitan por sus aulas. En efecto, esta mejora institucional se hace eco de los avances jurídicos que promueven y resguardan la equidad de oportunidades y la inclusión educativa como una cuestión de derechos humanos.

La formalización del área surgió como un proceso que se fue consolidando en los últimos años, explica la licenciada María Laura Soria Martínez, una de las tres integrantes del equipo de Accesibilidad y Discapacidad de la UNdeC. Con el aumento de la matrícula, comenzó a hacerse notoria la necesidad de contar con una estrategia institucional para la inclusión de personas con discapacidad. Hasta entonces, el cuerpo docente se asesoraba de manera informal con las especialistas en el tema.

Dado que esta dinámica empezó mostrarse insuficiente por su acotada capacidad de intervención, las especialistas en diversas modalidades de discapacidad (educación de estudiantes sordos, con discapacidad intelectual, neuromotora, psicomotriz y visual), se organizaron para ofrecer respuestas integrales para la accesibilidad universal (física, académica y comunicacional). Finalmente, en mayo del año del 2018 el Honorable Consejo Superior de la UNdeC aprobó la creación del área.

El programa Nexos Accesible de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) tuvo una gran importancia en la consolidación del proceso. En 2018, la UNdeC se presentó a una convocatoria y fue seleccionada para implementar dicho programa. Gracias a ese aporte, el equipo logró fortalecer el área y dotarla de los insumos necesarios. También la Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID) cumplió un rol fundamental mediante asesoramiento y capacitaciones para las especialistas y el cuerpo docente en general. Desde 2019, la Universidad es parte de la Comisión Ejecutiva de la RID y participa activamente de las acciones de la Red.

El área está integrada por las licenciadas Viviana Rodríguez Oviedo, Mónica Moyano y María Laura Soria Martínez. Actualmente, se aboca al asesoramiento, articulación e implementación de programas, así como también al apoyo para la permanencia, avance y egreso de estudiantes en situación de discapacidad.

Durante el contexto de pandemia el equipo del Área de Accesibilidad y Discapacidad, tuvo que reinventarse y adaptar sus funciones, para asistir, acompañar y revincular a los EcD que cursan carreras en nuestra universidad.

Algunas de las acciones que se realizaron, fueron:

Comunicación y contacto vía correo institucional y WhatsApp; asesoramiento por videoconferencias; conversatorio con EcD e integrantes del área para contribuir al intercambio de experiencias estudiantiles en entornos virtuales, espacio abierto para transmitir temores, dudas, momento actual de su cursado y lo referido a sus anécdotas positivas y no tan positivas; asesoramiento e intercambios de criterios de intervención para la accesibilidad académica en relación a tiempos de entrega de trabajos prácticos y administración de evaluaciones parciales y finales.

La tarea es grande y la creación del Área de Discapacidad y Accesibilidad en la Universidad Nacional de Chilecito ha sido y es un trabajo importante ya que permitió la generación de un espacio de encuentro, cooperación, análisis y trabajo en equipo con diferentes actores de la Universidad. Esto fortalece a la Institución Académica en el desarrollo de estrategias de accesibilidad de los Estudiantes con Discapacidad, de esta manera la igualdad de oportunidades para las personas en situación de discapacidad, se va consolidando.

Bibliografía

Inclusión educativa, Modelo social de la discapacidad. Lineamientos generales.

http://www.me.gov.ar/curriform/publica/orientaciones_especial09.pdf

http://web.usbmed.edu.co/usbmed/CURSO_DOCENTE/EDUCACION_INCLUSIVA.pdf

Blanco, R; Diuk, C. y Pérez, M (2002). Servicios de apoyo a la integración educativa: principios y orientaciones. Chile, Santiago. Fundación Hineni, Fonadis.

Blanco, R. Hacia una escuela para todos y con todos, en Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, Nº 48. Chile, Santiago, OREALC / UNESCO Santiago. Disponible en: http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/hacia_escuela_para_todos_con_todos.pdf

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y PNUD (2007), Educación e inclusión para los jóvenes, Buenos Aires.

UNESCO, Conferencia Internacional de Educación, La educación inclusiva: el camino hacia el futuro, Ginebra, 25/28 de noviembre de 2008, cuadragésima octava Conferencia.

http://cdsa.aacademica.org/000-061/623.pdf

Modelo social de la discapacidad

https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1396551140.pdf

López, Merelo

http://revistas.uned.es/index.php/RDUNED/article/viewFile/11716/11163

Accesibilidad y trayectorias

Políticas en Discapacidad que impactan en los procesos de democratización de las Universidades Públicas. Experiencias en la Universidad Nacional de Río Negro

Misischia, Bibiana
Universidad Nacional de Río Negro - C. Asesora en Discapacidad
bmisischia@unrn.edu.ar

Las Universidades Públicas Argentinas trabajan desde diferentes perspectivas para fortalecer uno de sus emblemas: la democratización del sistema universitario. Para ello es imprescindible avanzar y fortalecer las políticas con perspectiva en discapacidad y accesibilidad.

La Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2005) es un hito en la construcción de derechos, allí se expresan los debates en relación al abordaje de la discapacidad. Uno de ellos es el referido al derecho a la educación, sin discriminación y en base a la igualdad de oportunidades, en todos los niveles educativos y a lo largo de toda la vida de la persona. Si bien hace décadas que el sistema educativo ha incorporado estrategias para la inclusión, las mismas se han dirigido mayoritariamente a la educación inicial, primaria y secundaria. La posibilidad de acceder al nivel superior incide fundamentalmente en el acceso a otros derechos como ser el derecho al trabajo, a la participación activa en la comunidad, a la igualdad de oportunidades.

Conscientes de ello, desde su creación la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) creó e impulsa políticas que transversalizan la perspectiva de discapacidad a partir de un eje fundamental como es el de la accesibilidad, tal como lo refleja el informe realizado

desde el Observatorio de Educación Superior, dependiente del Centro de Estudios en Ciencia, Tecnología, Cultura y Desarrollo (CITECDE) de Sede Andina y la Comisión Asesora en Discapacidad.

Desde su creación, a través de la Ley n.° 26.330, la UNRN ha incluido en sus marcos normativos referencias explícitas respecto de la política de la institución con relación a las personas con discapacidad. En el Art. n.° 2 de su Estatuto se afirma que: "La Universidad Nacional de Río Negro desarrolla actividades convergentes de enseñanza, de investigación y de extensión al medio con un espíritu amplio, pluralista, basado en la honestidad intelectual y el respeto a la más amplia diversidad, no aceptando discriminaciones basadas en el género, origen étnico o nacional, discapacidad, u otras manifestaciones no vinculadas con las capacidades de estudio o de desarrollo universitarias".

En este sentido, en la principal norma que regula el funcionamiento de la institución se establece de forma explícita no aceptar discriminaciones basadas, entre otros aspectos, en discapacidades de las personas. Si bien el derecho a la educación constituye un derecho inherente a todas las personas, al igual que otros grupos sociales desfavorecidos, la situación de desventaja en las personas con discapacidad exige la necesidad de generar instrumentos específicos que establezcan mecanismos para la atención de situaciones no cubiertas o insuficientemente cubiertas para garantizar el ejercicio de los derechos en igualdad de condiciones.

En sus 10 años de vida, la Universidad Nacional de Río Negro ha incorporado la dimensión de la accesibilidad, concepto indisociable de las perspectivas en políticas universitarias en discapacidad, a diferencia de los niveles obligatorios del sistema educativo que se enfocan en una perspectiva de educación inclusiva.

Esta diferencia refleja un posicionamiento que relaciona la democratización de la educación universitaria no solo con la necesidad

de eliminar las barreras del contexto tanto físicas como culturales, sino también con un proceso que incorpora ese derecho para todas las personas. Desde esta perspectiva se conciben las políticas en discapacidad implementadas y proyectadas por la Universidad, en diálogo permanente con políticas más amplias, ubicando a la accesibilidad no solo como garante de un medio físico sin barreras arquitectónicas, con servicios de interpretación, apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad; sino también y esencialmente un posicionamiento que remite a la universalidad donde los entornos sean utilizables por todas las personas en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptaciones o diseños especializados.

Otro elemento de la normativa que recupera el derecho a la vida universitaria de las personas con discapacidad es la creación de la Comisión Asesora en Discapacidad en el año 2012, en base a recomendaciones del anteproyecto Universidad y Discapacidad elaborado en el inicio de las actividades de la institución.

Dicha Comisión tiene como misión proponer normativas generales y asesorar a los diferentes sectores de la comunidad universitaria sobre la implementación de medidas e instrumentos de política educativa, con el fin de promover la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad en la vida universitaria y monitorear su cumplimiento. Sus lineamientos se fundan en una perspectiva interseccional y de transversalidad en las políticas que promueva.

Organiza su trabajo en tres ejes: el primero, de políticas en equiparación de oportunidades que busca promover, orientar y asesorar respecto al cumplimiento de leyes y normativas vigentes que garanticen los derechos de las personas con discapacidad; asesorar sobre acciones que tiendan a concientizar a los miembros de la comunidad universitaria sobre la situación de las personas con discapacidad; generando un ámbito sin barreras, promoviendo la

igualdad de oportunidades para todas/os en la UNRN; formular recomendaciones a la Universidad para implementar medidas de acción positiva con el fin de garantizar el derecho a la educación superior y lograr la plena participación de personas con discapacidad, proponer políticas en equiparación de oportunidades para el logro de la equidad en el acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad, asesorar sobre las políticas de empleo que cumplimenten la incorporación de personas con discapacidad a los diferentes puestos de trabajo de la UNRN, cumpliendo con la legislación vigente y elevar al Rector para su tratamiento en los Consejos, las actualizaciones que considere pertinentes respecto al reglamento interno de funcionamiento.

Un segundo eje vinculado a la accesibilidad física, comunicacional y académica: con el fin de orientar respecto al acceso físico y comunicacional, promoviendo el acceso a servicios de interpretación y tecnologías necesarias y cualquier otro ajuste razonable que responda a las necesidades de cada persona con discapacidad, miembro de la comunidad universitaria; asesorar respecto a la transversalización en materia de discapacidad en las políticas en materia de comunicación y protocolo, y soportes tecnológicos vinculados; en relación a las políticas de ingreso y permanencia con el fin de propiciar que los estudiantes con discapacidad transiten su formación en equidad de condiciones, a través del desarrollo de estrategias pedagógicas que se apliquen en el desarrollo de actividades académicas en las carreras de la UNRN; asesorar sobre la situación de discapacidad, en la oferta académica y en la formación continua, presencial y virtual, de manera que los profesionales egresados y personas participantes, desarrollen competencias que relacionen su práctica laboral y profesional con la situación de discapacidad y asesorar respecto a la transversalización en materia de discapacidad en las políticas de Investigación, Creación Artística, Desarrollo y Transferencia de Tecnología, incluyendo las políticas editoriales, de repositorios y bibliotecas.

El tercer eje refiere a la articulación con la Comunidad, desde el asesoramiento respecto a la transversalización en materia de discapacidad en las políticas de Extensión y articulación territorial; informar sobre lo tratado en la Red Interuniversitaria de Discapacidad, perteneciente al CIN y cualquier otra representación relacionada a la situación de las personas con discapacidad, a través de quienes tengan la representación en dichos espacios; fomentar la articulación con organizaciones de la sociedad civil especialmente de la provincia de Río Negro, cuyo principal objeto sea la equiparación de oportunidades y promoción de derechos de las personas con discapacidad y la firma de convenios con diferentes organizaciones para facilitar la inserción laboral de los graduados con discapacidad de la UNRN.

Una de las recientes políticas recupera el concepto de interseccionalidad, el que prevé la confluencia de perspectivas que dan cuenta del cruce de situaciones de vulnerabilidad, que no pueden ser igualadas pero mantienen elementos comunes referidos a las situaciones de desigualdad en las que las personas pertenecientes a estos grupos se ven expuestas. Esta mirada que parte de las políticas generales hacia las particulares permite renovar el diálogo e intersección de la perspectiva de la discapacidad con la de género, por ejemplo, o con las impulsadas para primeras generaciones de estudiantes universitarios, acercando cada vez más a la Universidad a una genuina democratización. Un ejemplo de esta interseccionalidad es el Plan de Igualdad de Género de la Universidad Nacional de Río Negro, que incorpora en sus principios, objetivos y actividades la situación de discapacidad. Esta propuesta fue producto de la participación en la construcción del Plan de Igualdad de Género y de actividades previas generadas desde la Comisión como por ejemplo el Seminario de Posgrado “Diferencias en las Universidades: discapacidades, sexualidades y pueblos indígenas”, en el que se abordó la dimensión de las políticas universitarias desde esta perspectiva.

Otro de los principios mencionados es el de transversalización, que responde a la planificación, desarrollo y evaluación de los procesos políticos, de modo que la perspectiva en discapacidad se incorpore en las políticas generales, en diálogo con los actores normalmente involucrados en la adopción de medidas políticas, en los niveles y etapas en los que estas se desarrollan. Esta transversalización colabora además con el proceso de democratización de la Universidad ya que se funda en los principios de cooperación y coordinación. Ejemplo de ello es el trabajo realizado con la Dirección de Planes de Estudio y Docencia, dependiente de la Secretaría de Docencia, Extensión y Vida Estudiantil de Rectorado en torno a la curricularización de la situación de discapacidad como una de las líneas de trabajo referidas a la accesibilidad académica. La curricularización implica la consideración e incorporación de la situación de discapacidad en los planes de estudio tanto en sus principios y fundamentaciones, como en sus contenidos mínimos y ajustes para estudiantes con discapacidad en programas de asignaturas.

Esta propuesta responde a lo enunciado en el Programa de Desarrollo institucional (2018), que indica "es necesario fortalecer, en estas etapas, las políticas de accesibilidad académica para personas con discapacidad, a través de configuraciones de apoyo a estudiantes y configuraciones formativas a docentes; todos procesos que requieren condiciones previas de accesibilidad física y comunicacional" (p 33) y como una de las consideraciones y orientaciones generales: "incorporar la dimensión de accesibilidad académica en su faz administrativa y de gestión y transversalizar la perspectiva de discapacidad en los planes de carrera de grado y posgrado" (p. 33)

En apoyo a esta perspectiva, se incorpora en la disposición que regula los procesos de formalización de un proyecto de carrera y/o modificación de un plan de estudios, en el ítem Factibilidad Académica, un paso que es la consulta no vinculante a la Comisión

Asesora en Discapacidad, para analizar la viabilidad de incluir la perspectiva de discapacidad en la fundamentación de las carreras, sus objetivos y contenidos mínimos.

En torno a la accesibilidad académica, principio que busca la supresión de barreras que dificultan o limitan el acceso al conocimiento por parte de todas las personas implicadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir de la revisión y creación de configuraciones de apoyo y concientización con la responsabilidad de los diferentes actores vinculados a políticas de ingreso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad, son varias las políticas implementadas. Pueden nombrarse el Programa de Accesibilidad Académica y su Protocolo, la creación de la figura de Asistentes para Personas con Discapacidad, la Diplomatura Orientada, la incorporación de la Lengua de Señas Argentina (LSA) en el Programa Integral de Lenguas y la transversalización de la perspectiva de discapacidad en las Políticas de Ingreso, sus mecanismos y dispositivos.

El Programa de Accesibilidad Académica de la Universidad Nacional de Río Negro, se basa en el concepto de accesibilidad reflejado en documentos centrales como el Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas en la Res. CE, n.º 426/07 del Consejo Interuniversitario Nacional y la reciente Res. CE, n.º 1503/20, que amplía, profundiza y operativiza los principios centrales del primero, vinculados a la perspectiva de derechos humanos, la transversalización e interseccionalidad de las políticas en discapacidad.

> Así entonces, la producción de accesibilidad con perspectiva de discapacidad debe transversalizar - a modo de ejemplos meramente enunciativos - la gestión académica, los mecanismos de contratación y promoción de ascensos de trabajadores docentes y no docentes, la política general de ingreso, permanencia, promoción y egreso de las/os estudiantes, las

> bibliotecas universitarias, campus universitarios, infraestructura física, páginas web, campus virtuales, comunicación institucional, señalética, centros de documentación, entre otros.
> (CIN, 2020, p.2)

El Programa de Accesibilidad Académica es una norma fundamental, ya que funciona como marco general para las demás políticas específicas y determina con claridad el papel que a cada quien le corresponde como garante del derecho a la educación de las personas con discapacidad. En sus fundamentos indica que la accesibilidad académica integra el principio de la accesibilidad universal a la vida universitaria, sin soslayar la obligada accesibilidad física y comunicacional, atiende específicamente los aspectos curriculares, pedagógicos y didácticos necesarios para respaldar la formación profesional e integral de los estudiantes. Lograr este objetivo requiere de la formación docente para el desarrollo de estrategias pedagógicas inclusivas desde perspectivas situadas de enseñanza y del diseño e implementación de configuraciones de apoyo tendientes a lograr una trayectoria académica integral de los estudiantes con discapacidad. Se entiende por trayectoria educativa integral el diseño de itinerarios académicos en relación a las capacidades individuales, propósitos de desarrollo y disposiciones institucionales vigentes. Las trayectorias educativas, junto a las configuraciones de apoyo, permiten el acceso a los conocimientos tecnológicos, artísticos y culturales, con el fin último de ejercer el derecho a una plena ciudadanía.

Una apuesta innovadora de la Universidad Nacional de Río Negro fue construir una normativa que propone dentro de los trayectos universitarios la posibilidad de trayectorias como en los niveles de la educación obligatoria. ¿De qué estamos hablando?

La Universidad, o mejor dicho el tránsito por cada trayecto que proponen las carreras, ha sido pensada y configurada como un camino único e uniforme por el que las personas transitan; sin dudas con diferencias, altibajos, idas y vueltas, pero siempre un

camino trazado de antemano, que acredita saberes académicos hasta el logro o no de una acreditación de los mismos que nos habilitará al ejercicio de una profesión. Por otro lado hay otros saberes que circulan y que han quedado, en el mejor de los casos, en diálogo con el lenguaje académico, en los programas y proyectos de extensión situados en el territorio. Hay un supuesto, una idea implícita, casi una convicción de que estas son las "maneras" de transitar o de construir conocimiento en y desde la Universidad, es casi impensable llevar adelante acciones que habiliten itinerarios personales sobre esos mapas que trazan las diferentes ofertas académicas. Y en el camino quedan quienes fracasan, quienes por diferentes situaciones no logran ese tránsito, una lógica donde uno queda "dentro" o "fuera"; sumida en el binarismo de la racionalidad moderna, sin opciones de grises, sin gamas; desde los aportes de Rivera Cusicanqui (2010), podríamos decir una ausencia de la condición mestiza donde el choque de contrarios crea una zona de incertidumbre y potencialidad.

Se suelen instrumentar políticas de accesibilidad académica para que cada estudiante con discapacidad pueda sostenerse en cada carril, en ese sentido podemos mencionar la norma que crea la figura de asistente pedagógico, cuya función es la promoción y el sostenimiento de la accesibilidad académica y comunicacional en la construcción conjunta con docentes de estrategias y acciones sistemáticas para el acompañamiento de estudiantes con discapacidad. Pero también se sabe que la discapacidad y sus políticas no responden a recetas ni a la masividad sino más bien a estrategias singulares; y en las políticas mencionadas, inacabadas, insuficientes también hay personas que pasan del lado de la estadística de "los que abandonaron".

En ese tránsito frente a experiencias, especialmente de estudiantes con discapacidad intelectual, se fue construyendo la Diplomatura Orientada aprobada en el año 2019 por Res. n.° 019 en la Universidad Nacional de Río Negro.

> La Diplomatura Universitaria Orientada constituye un trayecto formativo integral destinado a estudiantes con discapacidad inscriptos en cualquier carrera de la Universidad Nacional de Río Negro y compuesto por asignaturas, cursos, módulos y experiencias universitarias no curriculares (participación en talleres, actividades deportivas, programas de trabajo social, proyectos de extensión, etc.) que contribuyen al desarrollo de cuatro dimensiones de los/as estudiantes con discapacidad: socio afectiva (identidad y ser social), académica funcional (relacionadas al desarrollo de competencias cognitivas y asociadas al campo de conocimiento elegido), formación integral (vida social, habilidades para la vida) e inclusión en la vida universitaria (integración académica, inclusión cultural, inclusión deportiva e inclusión pre laboral).
> (Res. n.° 05/2020. Art. n.° 1)[11]

Esto posibilita que en función de los intereses y vocaciones, a los estudiantes con discapacidad que no han podido sostener su condición de estudiantes regulares, se les brinde una posibilidad donde puedan optar -de forma autónoma- por permanecer en la Universidad, cursando un trayecto planificado, acordado, que permita la adquisición y acreditación de saberes significativos en un campo disciplinar. Ese aprendizaje es significativo, porque es construido con otros, porque habilita al "oficio de ser estudiante universitario", porque pone el foco en lo que se aprende, en el proceso de construcción de saberes en base a los deseos, intereses, posibilidades y en diálogo con estrategias de enseñanza que habilitan y alojan esas subjetividades, dan cuenta de la culminación de un proceso en el que se aprende y una institución como la Universidad lo reconoce y certifica.

Estas políticas, entre otras llevadas a cabo por la Universidad Nacional de Río Negro, permite soñar con una Universidad diferente, que aloja a quien tiene el deseo de aprender y logra construir esos

11 https://rid.unrn.edu.ar/jspui/handle/20.500.12049/4395

aprendizajes, no como están pautados de antemano de forma única y rígida, sino navegando sobre las rutas posibles. No es un camino fácil, sin tropiezos, ¡claro que no! Innovador, sin duda alguna. Son diferentes los formatos que algunas Universidades del mundo se animaron a implementar bajo lo que suele llamarse educación postsecundaria, no son idénticos; esa es la clave, encontrar los que recuperando la idiosincrasia de cada institución universitaria, en cada territorio, den respuesta al derecho a la educación de las personas con discapacidad - y por qué no, seguir a la utopía - a las personas que así lo deseen y consideren.

Bibliografía

Congreso de la Nación Argentina. Ley de Educación Nacional n.° 26.330/07 creación Universidad Nacional de Río Negro. Recuperada el 22/3/ 2019 de: http://www.hcdn.gob.ar/

Naciones Unidas. Nueva York. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado el 8/9/2013 de: http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/overview.html

Consejo Interuniversitario Nacional. Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas en la Res. CE, n.º 426/07 y Res. CE, n.º 1503/20

Rivera Cusicanqui S. (2018). Un mundo ch`ixi es posible, Buenos Aires, Tinta Limòn, p.75-91, 165-169

Universidad Nacional de Río Negro. Resoluciones. CDyVE 17/12, 940/12, 011/14, 031/15, 764/16, 87/116. http://www.unrn.edu.ar/index.php/organos-de-gobierno/consejo-de-docencia-extension-y-vida-estudiantil/resoluciones

Universidad Nacional de Río Negro (2018). Programa de Desarrollo institucional

Universidad Nacional de Río negro (2017). Informe accesibilidad académica. Observatorio de Educación Superior, dependiente del Centro de Estudios en Ciencia, Tecnología, Cultura y Desarrollo (CITECDE).

Programa Institucional de Accesibilidad. Aprendizaje institucional y formación profesional

Montano, Andrea
Subsecretaria de DDHH, Universidad Nacional del Sur
ddhh@uns.edu.ar

Sánchez, Diana
Sec. General de Bienestar Universitario, Universidad Nacional del Sur
sgbu@uns.edu.ar

Introducción

El acceso de algunas personas a determinados entornos, bienes o servicios que deben estar a su disposición supone contemplar aspectos que habiliten su participación en igualdad de condiciones.

De acuerdo con el Programa Integral de Accesibilidad aprobado por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) según Res.n.º426/07, el principio de accesibilidad universal debe implementarse a través de tres componentes: accesibilidad física, académica y comunicacional.

En este sentido, en el año 2010, la Universidad Nacional del Sur estableció como política institucional el Acceso Universal a la Educación por la Igualdad y la Inclusión (Res. CSU 1040/2010) y creó la Comisión Permanente[12] (Ad hoc) *de Integración e Igualdad* en el ámbito de la Secretaría General de Bienestar Universitario.

12 Disponible en: https://servicios.uns.edu.ar/boletin/consulta/bof_fr_items.asp?item_html=..%5CRESOLUCI%5CCU1040A10.HTM&tema_cod=27&subtema_cod=0

En el año 2015, por Res. CSU 88/2015 dicha Comisión pasó a depender de la Subsecretaría de Derechos Humanos y cambió su denominación por la de Igualdad e Inclusión, integrada por representantes de secretarías, direcciones generales, departamentos académicos y miembros de los distintos estamentos que componen la comunidad universitaria, con el objetivo de promover el cumplimiento de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Ley n.º 26.378) en el ámbito universitario.

En 2019, como funcionarias de la gestión universitaria, comenzamos a pensar en un programa que fundamentara y articulara las intervenciones relativas a accesibilidad que hasta el momento se desarrollaban y todas las que pensábamos que podrían implementarse desde una perspectiva de discapacidad.

En este artículo, nos proponemos describir el proceso de diseño y ejecución del Programa Institucional de Accesibilidad de la UNS, y exponer resultados iniciales. Asimismo, y a modo de cierre, dejamos planteadas algunas reflexiones que surgen del camino transitado.

Diseño del Programa Institucional de Accesibilidad[13]

Comenzamos a delinear el Programa con dos certezas como punto de partida. La primera era que, tanto antes como ahora, queremos, debemos y trabajamos para promover la accesibilidad de todas las personas a la UNS, entre ellas, personas con discapacidad.

Entendemos que el campo de la discapacidad tiene una conformación altamente heterogénea, donde no solo confluye la singularidad de cada persona, sino además las particularidades de situaciones

13 Disponible en: http://servicios.uns.edu.ar/boletin/consulta/Busqueda.asp

de discapacidad producidas por motivos diversos, sea esto por la diversidad de las personas como por las características de cada contexto. Esto significa que la discapacidad no define a la persona por sí misma, sino que se constituye en tanto situación. Dependerá de las condiciones contextuales, de las características de la persona y del vínculo y prácticas que ejerzan las demás personas, para que se produzca una situación de discapacidad.

Desde la perspectiva de discapacidad, entonces, teníamos que avanzar en institucionalizar las intervenciones en términos de accesibilidad y eso requería definir criterios e instrumentos para reunir y sistematizar las distintas acciones con sus respectivos referentes o responsables. De aquí se desprende nuestra segunda certeza: obtendremos mejores resultados si lográramos realizar un abordaje de forma colaborativa, interdisciplinaria y sinérgica.

Es así que comenzamos a reunirnos y coordinar acciones entre secretarías y subsecretarías: la Secretaría General Académica; la Secretaría General de Bienestar Universitario; la Subsecretaría de Derechos Humanos y la Subsecretaría de Desarrollo Estudiantil.

Lo más interesante y enriquecedor resultó ser que se sumaron al equipo de trabajo cuatro estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en el marco del cursado del Taller IV: Práctica profesional supervisada y, como colaborador, un estudiante de la misma carrera que es persona con discapacidad.

El trabajo colectivo se concretó en reuniones semanales de todo el equipo[14] en las que se dieron discusiones, intercambios y revisiones.

14 Conformaron el equipo de trabajo Andrea MONTANO (Subsecretaria de DDHH), Lidia GAMBÓN (Secretaría General Académica), Diana SÁNCHEZ (Secretaria General de Bienestar Universitario), Gonzalo FALZONI y Julián HERLEIN (Subsecretaría de Desarrollo Estudiantil), las/os estudiantes Greta MASINI, María Camila

Como resultado, y en el marco de su práctica preprofesional, el grupo de estudiantes elaboró un informe conformado por diversos apartados: Antecedentes, donde dan cuenta tanto de los marcos normativos existentes como de las experiencias en otras universidades; Diagnóstico de la situación en la UNS; y Marco conceptual, que expone la perspectiva teórica en la que se sustenta el Programa y sus propósitos.

La versión final del Programa Institucional de Accesibilidad resulta de la lectura atenta y de la devolución generosa de Juliana Cabeza y Marcela Méndez, a quienes les estamos muy agradecidas. Como consecuencia de ese encuentro pudimos clarificar algunas dudas y precisar discursivamente nuestro posicionamiento desde la perspectiva de discapacidad.

Finalmente, elaboramos un proyecto de resolución con el Programa que fue presentado por los estudiantes ante la comisión de enseñanza del Consejo Superior Universitario donde obtuvo dictamen favorable. Fue aprobado en la sesión plenaria de este órgano de gobierno en diciembre de 2020.

Acerca del Programa: Propósitos y fundamentación

El Programa Integral de Accesibilidad en la UNS procura avanzar en el análisis integral del modelo social de la discapacidad, haciendo hincapié en la formación de nuevos perfiles profesionales, promoviendo la investigación y vinculación tecnológica en la temática y articulando con el diseño, la planificación y la

---

PERILLI, Ignacio Fernández SALLUSTIO, Nicolás SCHWINDT, que cursan "Taller Integrador IV: Práctica Profesional Supervisada", y el estudiante Julián FERRETTI como colaborador en formato de pasante interno UNS.

ejecución de las decisiones políticas y académicas pertinentes, que contribuyan a hacer realidad una universidad inclusiva, en pos de efectivizar los derechos humanos de todas las personas.

En base a lo expuesto, el Programa se fundamenta desde la perspectiva de discapacidad en relación con las siguientes categorías: modelo social, barreras, accesibilidad universal, diseño universal y educación inclusiva.

El *Modelo Social* surge en los años '70 como modo de desplazar al modelo médico de la discapacidad, imperante hasta ese momento. Este modelo se caracteriza por correr el foco de lo individual a lo social considerando la diversidad funcional desde las barreras que la sociedad impone. Tal como plantea Maldonado (2013) "la utilización del término social en este caso pretende subrayar que las causas que originan la discapacidad no son individuales —de la persona afectada, sino sociales —por la manera en que se encuentra diseñada la sociedad—" (p. 1099). Se señala que las personas son discapacitadas debido al rechazo de la sociedad a ajustarse a las necesidades individuales y colectivas dentro de la actividad general, económica y cultural de la vida. En este sentido, la intención de este modelo está en focalizar sobre los elementos y/o dispositivos presentes en la sociedad que discapacitan a las personas y les impiden o condicionan el desarrollo de una vida plena en derechos y dignidad. Este modelo, al poner el énfasis en la sociedad, entiende que esta misma "no es capaz de asegurar que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social" (Maldonado, 2013, p. 1101), generando barreras que causan así vulneraciones a derechos básicos.

Desde esta perspectiva, una barrera es constituida por cualquier tipo de "obstáculo que dificulte o impida el acceso de las personas a algún ámbito de la vida social. Las barreras pueden tener orígenes muy diversos y proyectarse en ámbitos también diferentes" De Asís (2013). Entre ellas, se pueden considerar las correspondientes

a dimensiones arquitectónicas, comunicacionales y pedagógicas. De manera más específica, Maldonado (2013) sostiene que se encuentran barreras que hacen a la "inaccesibilidad a la educación, a los sistemas de comunicación e información, a los entornos laborales, al transporte, a las viviendas y los edificios públicos, o a los de servicio de apoyo social y sanitario no discriminatorio" (p. 1199). En síntesis, las barreras son obstáculos construidos por la sociedad, que dificultan la existencia de entornos accesibles e inclusivos para todas las personas. Es así que, para promover la accesibilidad, se requiere la eliminación de cada una de esas barreras, generando en consecuencia una progresiva ampliación de la justicia social.

Aquí es donde entra en juego la accesibilidad universal, entendida como "la condición que deben cumplir los entornos, instalaciones físicas, procesos, bienes, productos, servicios, objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos para ser comprensible, utilizables y practicables por todas las personas con la seguridad, comodidad y máxima autonomía posibles" (RID, 2020). El término accesibilidad universal, al igual que el modelo social, surge en los años´ 70 como una reivindicación de la exigencia de acciones tendientes a eliminar y superar las barreras que la sociedad impone a las personas con discapacidad para lograr así una participación plena en la vida social De Asís, (2013). En este sentido, De Asís (2013) añade que "la accesibilidad universal se presenta, así como una condición ineludible para el ejercicio de los derechos –en igualdad de condiciones- por todos los individuos" (s/p). Una de las características principales de la accesibilidad así entendida, es que abarca diversas dimensiones de la vida, específicamente aquellas en las que se pueden identificar barreras que le impidan a una persona comunicarse, acceder, circular y utilizar de forma autónoma, cómoda y segura aquello que considera necesario y/o desea (López, 2007).

Teniendo como misión alcanzar la accesibilidad universal, surgen diversos mecanismos, herramientas y/o estrategias que permiten

se operativice y se haga efectiva. Una de ellas es el diseño universal, el cual es definido por la Convención de la ONU (2006) como "el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado".

Por último, es fundamental que la concepción de educación desde la que se posicione esta propuesta esté en concordancia con las categorías referidas. En este sentido, consideramos la noción de *educación inclusiva*, definida como un "enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad, como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano" (Dussan, 2011, p. 143). Este enfoque implica transformaciones en la educación y en sus instituciones con el fin de brindar una respuesta equitativa y de calidad a dicha diversidad, intentando garantizar el derecho a la educación (Dussan, 2011).

La categoría *educación inclusiva* surge con la intención de superar las concepciones precedentes en torno a las vinculaciones entre las personas con discapacidad y educación, que pasaron de la exclusión total a la educación especial en instituciones diferenciadas, y luego a la integración, en la que la persona se debe adaptar a las instituciones (Dussan, 2011; Latas, 2002).

En definitiva, esta perspectiva implica que la educación se posicione como inclusiva, proponiéndose como objetivo generar diversas líneas de acción tendientes a brindar las condiciones que sean necesarias y a eliminar las barreras existentes, intentando así garantizar el derecho a la educación de todas las personas de manera integral.

Implementación: Resultados iniciales

A partir de la implementación, el 1 de febrero de 2021, del Programa Institucional de Accesibilidad podemos reconocer dos escenarios diferentes. El primero, conformado por aquellos/as estudiantes que completaron el formulario[15] disponible al momento de la inscripción expresando con qué apoyos necesitaban contar para aprender en la Universidad. En estos casos, pudimos anticipar a las secretarías académicas correspondientes los apoyos requeridos y gestionarlos cuando fuera necesario. Asimismo, nos comunicamos con los y las docentes y acordamos las prácticas más convenientes cuando nos respaldaba la experiencia y, cuando no, ensayamos nuevas.

El segundo escenario se conforma con los y las estudiantes que no completaron el formulario. Claramente no pudimos anticipar intervenciones, pero sí al contar con un marco institucional que sostiene y gestiona la accesibilidad, recibimos las consultas correspondientes por parte de funcionarias y funcionarios de las Secretarías Académicas, docentes y/o estudiantes.

En ese sentido, ya contamos con información sistematizada que nos permite dimensionar la población de estudiantes con discapacidad en la UNS y proyectar acciones en relación con los recursos disponibles.

Reflexiones a modo de cierre

Poner en marcha el Programa supuso ejecutar algunas acciones que ya desarrollábamos pero articuladas en un nuevo marco, con otro respaldo y otras certezas sobre todo en cuanto a responsabilidades y referentes, procedimientos y circuitos.

15 https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfpWp2aFSMdgLV-4KiO8RULBIwLZuw__JnEB8VMDQAHmyTeY8A/viewform?usp=sf_link

Sin embargo, entendemos que la aprobación del *Programa Institucional de Accesibilidad* permite dar cuenta de otros logros. Por un lado, del aprendizaje institucional. Si bien el acceso de todas las personas a la educación superior es ley y es prioridad del proyecto que la gestión lleva adelante desde rectorado, toda la comunidad ha dado muestras de apoyo: desde los órganos de gobierno, las decisiones relativas al Presupuesto Participativo, los/as docentes desde sus consultas y prácticas, y los pares tutores/as y/o estudiantes.

Por otro lado, y como sostuvimos, en la gestación de este Programa intervinieron estudiantes de la Lic. en Ciencias de la Educación. Entendemos que estamos incidiendo en la formación profesional tanto en esta situación de práctica preprofesional en particular, como en todas aquellas en las que los nuevos recursos didácticos, como apoyos específicos o las modalidades que asumen las clases, redundan en un beneficio para todo el estudiantado. Es decir, tener como motivación hacer una práctica en relación con la accesibilidad o la vivencia de ser par de un/a estudiante que acerca y permite experimentar otras formas de construir conocimientos, inevitablemente incide la formación profesional y en la responsabilidad social de los/as futuros/as profesionales.

Bibliografía

De Asís, R. (2013). Sobre la accesibilidad universal. En Conferencia Internacional sobre los cinco años de vigencia de la Convención (Vol. 6).

Dussan, C. P. (2011). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior, (8), 73-84. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386258

López, A. (2007). Los ejes determinantes de las políticas de igualdad de oportunidades. La accesibilidad universal y el diseño para todos. En De Lorenzo, R. y López Bueno, LC (Coords.), Tratado sobre discapacidad, Thomson Reuters Aranzadi, Madrid.

Maldonado V., J. A. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. Boletín mexicano de derecho comparado, 46(138), 1093-1109.

Acciones propuestas por la Comisión Integral de Accesibilidad y Discapacidad UNPA: el desafío de construir escenarios propicios para la educación inclusiva

Gaitán, Cecilia Mirna

Arch, Karina Gabriela

Leno, Ma Laura

Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA)
Comisión Integral de Accesibilidad y Discapacidad (CIAD)

Resumen

El presente artículo refleja el proceso institucional de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) y el trabajo realizado por la Comisión Integral de Accesibilidad y Discapacidad (CIAD) particularmente en el período comprendido entre 2020 y principios de 2021.

Se explicitan en primer lugar los marcos legales y teóricos que son base y fundamento de la intervención de la CIAD y las particularidades del territorio en el cual se asienta la UNPA.

El objetivo principal planteado en los inicios del ciclo 2020 fue la elaboración de un plan para mejorar las condiciones de accesibilidad de la UNPA. Serán objeto de descripción en este artículo dos acciones concretas: un documento de Estado de Situación de Accesibilidad de la UNPA y el circuito de acompañamiento a las trayectorias de estudiantes con discapacidad.

Fundamentos legales y teóricos

La República Argentina cuenta con la Ley n.º 26378 (2008) en la cual se adhiere a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) aprobada en la ONU (2006).

En su artículo 24— Educación— reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación en todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida. Específicamente, y haciendo referencia a la educación superior, expresa que se deberán asegurar los ajustes razonables para evitar la discriminación y asegurar la igualdad de condiciones.

Además, la Ley n.º 25.573/02— modificatoria de la Ley n.º 24.521/95 de Educación Superior— plantea que es necesario garantizar el derecho a cumplir con ese nivel a los estudiantes con discapacidad que quieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requeridas.

Normativa UNPA

La UNPA en el Reglamento de alumnos (Ordenanza 188-CS-UNPA), explicita en la octava parte: "Accesibilidad" que la Universidad garantizará todos los derechos de los estudiantes con discapacidad tanto en el desarrollo académico de la formación como en cualquier otra dimensión de la vida universitaria.

Además expresa que la Comisión de Discapacidad asesorará y promoverá políticas institucionales para garantizar el derecho a la educación superior.

El 10 de junio del año 2016 se aprueba por Consejo Superior la creación de la Comisión Integral de Accesibilidad y Discapacidad

de la UNPA (Res. 041/16-CS-UNPA) la cual estipula que estará integrada por referentes de todas las unidades de gestión y coordinada por la Dirección General de Bienestar Universitario.

El 6 de octubre del mismo año, se aprueba por Res. n.° 103 la incorporación a la Comisión de un representante titular y un suplente del claustro de estudiantes ante el Consejo Superior.

La conformación de esta Comisión formaliza el esfuerzo que las unidades de gestión impulsaron en los años anteriores en el marco del paradigma de la inclusión y la accesibilidad.

Algunos conceptos teóricos

Asumir el modelo social dependerá de la actitud que cada uno de nosotros adopte frente a la discapacidad; de lo contrario, nos quedaremos anclados en antiguos paradigmas.

Si bien se continúa hablando de diagnósticos determinantes para definir el tipo de educación, trabajo, capacidad jurídica, política, etc. de las personas con discapacidad, el modelo social propone remover esas barreras para lograr la plena inclusión y participación en todos los ámbitos de la vida, incluidas - naturalmente - las instituciones educativas.

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ha cambiado la mirada ya que considera que la discapacidad no es un problema de la persona y de sus características, sino el resultado de estas y de la forma en que fue diseñada la sociedad.

En este sentido, es clave promover la accesibilidad como un principio básico que debieran cumplir las distintas instituciones de una comunidad, con el fin de garantizar y promover condiciones

de igualdad para todos desde una doble dimensión: un derecho y calidad de servicio, entendido como una buena práctica.

Desde este posicionamiento —y para mejorar la calidad del servicio universitario en la UNPA— habría que tener en cuenta tres acciones (Bernardelli, 2014, p. 205). Ellas son:



Organización de la UNPA en el territorio santacruceño

La UNPA se encuentra organizada por cinco unidades de gestión: Río Turbio, sobre la cordillera, y las Unidades Académicas (UUAA) de Río Gallegos, Puerto San Julián y Caleta Olivia, sobre la costa del Atlántico. Se suma el Rectorado que se encuentra en la ciudad de Río Gallegos.

Las Unidades Académicas están muy distantes entre sí. A modo de ejemplo, Río Turbio (UART) se encuentra a 940 km de Caleta Olivia (UACO) y a 340 km del Rectorado. Caleta Olivia, a su vez, se encuentra a 700 km de Río Gallegos.

A pesar de las distancias geográficas, actualmente se trabaja de manera virtual y articulada desde la CIAD, como una unidad integral. Se planifican acciones conjuntas y se diseñan estrategias de enseñanza-aprendizaje y asesoramiento sobre distintas áreas y programas.

En cuanto a la oferta académica, la UNPA tiene un total de 62 carreras de grado, 7 de posgrado: 2 doctorados, 5 maestrías y 2 especializaciones. Del total de carreras de grado, 2 son virtuales.

En relación a los estudiantes, la UNPA presenta una cantidad estimada de alrededor de 11000 estudiantes de grado. De esa población, 100 explicitan alguna condición de discapacidad.

Descripción de la experiencia y resultados que produjo

Desde la conformación de la CIAD se ha promovido un trabajo articulado en red a través de reuniones presenciales en la ciudad de Río Gallegos y comunicación interna a través de WhatsApp. La situación de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) generó un movimiento interno proactivo, que trajo como consecuencia el aumento de la frecuencia y la reducción de la distancia física, impactando de manera positiva en las acciones llevadas adelante.

Así es como, en el contexto de las tareas ejecutadas por la Comisión, la situación de pandemia originada durante el año 2020 cambió y mejoró su funcionamiento en cuanto a sus espacios y dinámica de trabajo. Comenzaron a darse encuentros quincenales a través de la plataforma de *Adobe Connect;* los tópicos de trabajo giraron en torno al asesoramiento en políticas universitarias y a las demandas específicas surgidas en el marco de la virtualidad masiva.

En las IX Jornadas de Trabajo, los primeros días de marzo de 2020, se desarrolló en la localidad de Río Gallegos el primer encuentro presencial de la CIAD. Este se realizó en el marco del Fortalecimiento de las Políticas de Acceso y Permanencia y Bienestar Universitario. A partir de esa fecha, se implementó espontáneamente una dinámica de encuentros con modalidad virtual.

La primera reunión remota se concreta el 7 de abril de 2020. Allí se plantearon varios objetivos que incluían, entre otros, la elaboración de un plan para mejorar las condiciones de accesibilidad de la UNPA y la definición de un circuito de acompañamiento. Dichas líneas, serán objeto de descripción en este artículo.

Documento Accesibilidad en la UNPA. Estado de situación y propuestas

Este documento fue elaborado durante el año 2020 y presentado formalmente al rector en la reunión del día 20 de abril de 2021. Incluyó la cantidad de estudiantes con discapacidad inscriptos hasta el año 2021, la configuración de los apoyos de cada Unidad Académica y las líneas estratégicas de desarrollo institucionales necesarias para maximizar la accesibilidad desde la perspectiva de discapacidad.

Este diagnóstico situacional propone líneas posibles de trabajo en el territorio, con mirada integral, pensando en una transversalidad que incluya a todas las áreas con el objeto de que se conviertan en políticas institucionales y sean parte de la agenda de trabajo independientemente de quién esté a cargo de la gestión universitaria.

Si bien hay avances institucionales en torno a acciones vinculadas a garantizar el acceso a la educación superior de estudiantes en situación de discapacidad, en función del trabajo realizado durante años anteriores, se ha detectado la ausencia de perspectiva de accesibilidad y discapacidad en los órganos de gobierno y de decisiones (áreas y sectores), que se transversalice en las distintas acciones institucionales, productos comunicacionales así como en las propuestas de carreras de grado y posgrado.

Este documento, elevado al rector de la UNPA, presenta una serie de acciones que involucran a las distintas direcciones, áreas y sectores y plantea capacitaciones y compra de dispositivos tecnológicos para garantizar la accesibilidad comunicacional.

Al momento de presentar este artículo, se aprobó en el Consejo Superior una partida presupuestaria para lo que resta del año 2021, destinada al desarrollo de acciones en el marco de la CIAD.

Circuito de acompañamiento

En esa misma reunión del 7 de abril de 2020, se planteó como necesidad implementar un circuito de acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes con discapacidad con el objetivo de que fuera presentado a la Dirección General de Acceso, Permanencia y Bienestar Universitario para su tratamiento en una próxima reunión del Consejo Superior.

Esta propuesta involucra a las siguientes áreas: Direcciones de Acceso, Permanencia y Bienestar Estudiantil; Secretarías Académicas; Direcciones de Escuelas; Comisiones de Accesibilidad de cada UUAA; con intervención de las Tutorías de Accesibilidad, Bibliotecas y Programas de Educación a Distancia.

El mismo incluye dos momentos: el primero de ingreso o identificación y el segundo de permanencia.

A partir de su implementación se espera una mayor implicación y corresponsabilidad por parte de la comunidad universitaria, así como una optimización de los tiempos, los recursos y la organización de los acompañamientos.

Conclusiones

Nos permitimos reconocer que visibilizar el trabajo de la Comisión generó una apertura de la comunidad universitaria. En otros términos, para naturalizar la accesibilidad y la inclusión educativa en el nivel superior, es necesario visibilizar la temática de la discapacidad para concientizar y transversalizar el abordaje integral desde lo institucional.

Por ende, apuntar a la eliminación de barreras implica reconocer la importancia de nuestro rol en la institución académica y la

necesidad de posicionarnos, definiendo estrategias y procesos de cambio, propiciando nuevas formas de comprender las situaciones frente a los desafíos de los escenarios educativos.

El acceso, permanencia, avance y egreso universitario de personas en situación de discapacidad forma parte de una problemática social más amplia que remite a las oportunidades educativas dentro del sistema de formación superior. Sin embargo, los avances en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral han sido un desafío permanente.

En ese contexto y conforme a dichos esfuerzos, se construye paulatinamente una política de democratización del conocimiento con la visión de transversalizar la perspectiva de la accesibilidad, considerando la interseccionalidad de la discapacidad desde el modelo social.

En consonancia con ello se busca desde la CIAD promover estrategias de intervención de índole multiactoral, que incluyan la participación de todas las dependencias de la UNPA, definiendo lineamientos para la concreción de una institución educativa superior que incluya a toda la comunidad universitaria, y estableciendo acuerdos de trabajo que permitan consolidar la participación equitativa de sus actores.

Independientemente de quienes conduzcan o sean parte del modelo de gestión imperante, es necesario volver siempre sobre nuestras prácticas para asegurar la factibilidad del cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad. El camino es largo y complejo y conlleva una responsabilidad individual y colectiva desde la institución que nos convoca... esta Universidad que, en sus jóvenes 30 años, ya ha comenzado a dar sus frutos visibilizando las barreras existentes y consolidando un proceso de construcción hacia una educación transformadora de realidades, en el marco de una política de inclusión.

Bibliografía

Acuerdo plenario 1104 (2020). Programa integral de accesibilidad para las universidades públicas. Ampliación, profundización y operativización. Ratificación Res. CE n.° 1503/20. Consejo Interuniversitario Nacional. Argentina.

Bernardelli, C. (comp.) (2006). Módulo del I al V: "Conceptualización sobre accesibilidad". Plan Nacional de Accesibilidad. CONADIS.

Ley n°25573 (2002). Modificatoria Ley de Educación Superior. Argentina.

Ley n°26378 (2008). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo.

Ordenanza n° 188 (2015). Consejo Superior. UNPA

Palacios, A. (2008). Cap I y II "Aproximación histórica". En: El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Cermi, pp. 38-60.

Res. n°041. (2016). Consejo Superior. UNPA

Res.n°103. Consejo Superior. UNPA

Accesibilidad universitaria como política institucional y responsabilidad social para garantizar el derecho a la educación superior. El proceso de institucionalización de la accesibilidad académica en la UNPSJB: desafíos de la comisión accesibilidad universitaria (CAU) y su proyección institucional

Antola, Carla Valeria

Cambareri, Sandra Andrea

Colaboradoras:

Del Río, Graciela

Goncálves, Natalia

Gutiérrez, Karina

Santos, Ma Florencia

Udaquiola, Danila

accesibilidad@unp.edu.ar

Equidad educativa y derechos de las personas con discapacidad a la educación superior

La educación como derecho ocupa un rol destacado tanto en su reconocimiento internacional - como uno de los derechos humanos

fundamentales - como en el marco de los Estados y de sus obligaciones para garantizarla. No obstante, si se analizan los discursos políticos y los planteos académicos sobre el derecho a la educación son notorias las diferencias, las omisiones, las imprecisiones e incluso el desconocimiento sobre el contenido de este derecho Ruiz (2020).

La Universidad argentina sostiene el imperativo de la criticidad permanente de los saberes que ofrece, produce y trabaja en los territorios en donde la compleja realidad social demanda de manera perentoria saberes que ofrezcan registros, explicaciones y análisis críticos de problemas para los cuales el saber técnico y científico, necesita emerger desde la perspectiva de derechos humanos. Por ello es fundamental reposicionar la problemática, para incidir en las transformaciones que implica entender la realidad en la simultaneidad de planos: pasado, presente y futuro.

Durante muchos años, la Universidad no logró ocupar un lugar destacado dentro de la agenda de gobierno y resultó desplazada por otras prioridades o urgencias que impidieron elaborar una política universitaria integral. Araujo (2017) sostiene que desde la recuperación de la democracia los problemas relacionados con el ingreso, la permanencia y la graduación de los estudiantes se convirtieron en un tema de agenda de las políticas públicas para las universidades de gestión estatal. La década de los ochenta y los inicios del siglo XXI, principalmente, fueron los momentos en que los gobiernos evidenciaron una mayor preocupación por avanzar en la democratización de las instituciones universitarias. Este lapso se caracteriza por políticas destinadas a "fomentar la inclusión de estudiantes de sectores sociales más amplios de la población a través de la creación de instituciones y la implantación de programas especiales" Araujo (2017).

La institución universitaria se constituye en un espacio estratégico, representa lugares que afirman y legitiman cosmovisiones

existentes, pero también es un espacio de producción de nuevas perspectivas. En estas instituciones educativas se produce una selección y ordenamiento particular de las narrativas tanto actuales como históricas, institucionales y de los campos disciplinares. En este sentido la universidad juega un papel fundamental ya que produce relatos particulares, reproduce valores, alberga en sus relaciones sociales y prácticas docentes conceptos específicos relativos a "qué conocimiento es más valioso y el significado del saber" Giroux (1997).

El proceso de expansión de la matrícula a través del tiempo coexiste con una realidad que afecta la democratización de la educación universitaria, esto es, las altas tasas de deserción o de fracaso académico, sobre todo en los primeros años de la formación.

En palabras de Araujo (2017) la apertura de las universidades a poblaciones estudiantiles nuevas y heterogéneas no ha logrado tener éxito fundamentalmente en los sectores sociales desfavorecidos desde el punto de vista de su capital económico y cultural, motivo por el cual habla de un ciclo extraordinario de masificación que se caracteriza como una "inclusión excluyente", según clases y sectores sociales. Ezcurra (2011).

Según Chiroleu (2012) este concepto se traduce en un reclamo de ampliación de las bases sociales de la Universidad que, aunque en el discurso incluye el ingreso, la permanencia y la graduación, frecuentemente es entendida en términos formales como ampliación del acceso. Esta perspectiva de análisis busca contener las demandas de la sociedad en su conjunto en instituciones clásicas, desentendiéndose del hecho de que grupos sociales con capital económico, escolar y cultural diverso tienen diferentes posibilidades de éxito en el circuito educativo.

En la actualidad existe un acuerdo en sostener que el abandono, la ralentización de los estudios y la baja cantidad de graduados

son fenómenos complejos y multicausales, motivo por el cual no es posible lograr éxito con medidas aisladas y homogéneas. Dicha complejidad hace que sea necesario considerar procesos más amplios que los configuren y fortalezcan. Por un lado, desde quienes acceden a la universidad, es preciso preguntarse por la conformación de las subjetividades y los procesos de socialización en los contextos sociales y familiares actuales para comprender las singularidades de las y los estudiantes universitarios.

En el Informe denominado "El derecho a la educación inclusiva en América Latina" elaborado por la Red Regional por la Educación Inclusiva (RREI), (2019), se señala que el derecho a la educación ha sido y continúa siendo una de las mayores preocupaciones de la comunidad internacional. Prueba de ello es su consagración en una vasta cantidad de tratados internacionales. Aunque muchas convenciones garantizan el derecho a la educación sin discriminación, el primer instrumento internacional vinculante que se refiere específicamente a una educación inclusiva de calidad es la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Así, su artículo 24 establece que las personas con discapacidad no pueden ser excluidas del sistema general de educación, sino que deben educarse junto a personas sin discapacidad. Con ello impone a los Estados la obligación de erigir sistemas educativos capaces de implementar apoyos y ajustes según los requerimientos de cada estudiante, así como de aprehender y valorar la diversidad, bajo el entendimiento de que esta última no constituye un problema sino una fuente de enriquecimiento y de que la heterogeneidad es inherente a las aulas.[16]

16 El informe analiza la situación de las personas con discapacidad en los sistemas educativos de nueve países de la región (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Paraguay, Perú y Uruguay) recorriendo sus normas, sus políticas y sus prácticas.

En este sentido, la categoría de "estudiante universitario" ha de ser desnaturalizada con el propósito de abarcar la diversidad o heterogeneidad de sujetos singulares y colectivos en el contexto de las políticas de inclusión educativa.

Chiroleu (2012) sostiene que el concepto de inclusión parte de reconocer que la sociedad no es homogénea y la diversidad constituye un componente a ser valorizado. Se apunta a incluir en la universidad una diversidad racial, cultural y sexual similar a la que existe en la sociedad con el propósito de remediar discriminaciones históricas que han conducido a la situación de inequidad por la que atraviesan los sujetos. Desde esta perspectiva, Araujo (2017) sostiene que las desigualdades constituyen un punto de partida que la organización universitaria ha de considerar si pretende promover la igualdad de oportunidades, no sólo a través de la eliminación de las barreras en el ingreso, sino también en el acceso a conocimientos con relevancia política, social, cultural y laboral. Y aquí la tensión fundamental es la conjunción entre el acceso, la permanencia y la inclusión educativa de las y los estudiantes, garantizando la formación de futuros graduados universitarios.

La responsabilidad de la Universidad no debiera pasar únicamente por responder a la demandas de la sociedad, sino especialmente se trata del cómo, a quién y de qué manera construye dichas respuestas. El reto transformador de la Universidad pasa por responder estos cuestionamientos, en cimentar una nueva visión de la educación universitaria que sea crítica de sus instituciones y que inspire una visión ciudadana en la producción y difusión del conocimiento, contribuyendo a un orden más justo. Quizás, la tarea prioritaria de la Universidad pase hoy por indagarse a sí misma sobre las condiciones en que construye conocimientos y en las que concibe la condición humana.

La Universidad enfrenta el desafío de reducir las brechas en el aprendizaje. El aumento del acceso a la educación superior de grupos

anteriormente marginados no ha supuesto un mayor acceso al conocimiento o el desarrollo de competencias necesarias para poder participar en igualdad de condiciones en la actual sociedad del conocimiento constituyéndose en ciudadanos de pleno derecho. Avanzar hacia una mayor equidad en educación, solo será posible en tanto se asegure el principio de igualdad de oportunidades, dando más a quién más lo necesite y proporcionando a cada quien lo que requiere, en función de sus características y necesidades individuales, a fin de estar en igualdad de condiciones en torno a las oportunidades educativas, debiéndose crear las condiciones para que todos puedan aprovechar las oportunidades.

La equidad comprende los principios de igualdad y diferenciación. Las diferencias son inherentes a la naturaleza humana, en cambio las desigualdades se producen por circunstancias externas, cuando se establecen asimetrías entre personas o grupos, es por ello que, la educación tiene la obligación moral de eliminar o al menos minimizar las desigualdades, pero cuidando de no desvalorizar las diferencias.

Es una responsabilidad ineludible de las universidades públicas construir, intercambiar y transferir conocimiento sobre los modos de promover el análisis y la comprensión integral del modelo social de la discapacidad en la formación de nuevos perfiles profesionales, como así también sobre su articulación con el diseño, planificación y ejecución de las decisiones académicas y políticas pertinentes. En esta línea resulta fundamental que las mismas contribuyan a efectivizar los derechos humanos de todas las personas, redistribuyendo la riqueza no solo económica, sino también educativa y cultural, y comprendiendo globalmente las condiciones de vulnerabilidad relativas a la discapacidad (Pieroni y otros, 2019). En este sentido, al momento de diseñar o fortalecer políticas enmarcadas en la justicia curricular y democratización del sistema universitario, resulta necesario visibilizar y transversalizar la perspectiva de la accesibilidad y la discapacidad desde

su complejidad y heterogeneidad, ideando escenarios y políticas que prioricen la equidad educativa [17] Méndez y otros (2019).

Entendiendo la universidad como un actor con mayor potencialidad para combatir las desigualdades sociales y para construir, simultáneamente, un camino de empatía y respeto a la diversidad de la condición humana, es necesario situar a la discapacidad desde una perspectiva transversal que atraviese todas las dimensiones de la institución universitaria. Es en ese contexto que una de las condiciones para que la universidad sea verdaderamente democrática reside en "que en relación a los contenidos, sus planes de estudio, sus programas de extensión y de investigación, partan de una direccionalidad ético-política orientada a producir conocimientos y profesionales aptos para construir una sociedad abierta, participativa y solidaria" Eroles (2009). Es a partir de este marco que la perspectiva transversal de la discapacidad pone el foco en la interacción entre la persona con discapacidad y el entorno, detectando los obstáculos y barreras que impiden el pleno ejercicio del derecho a la educación y el ejercicio de cualquier otro derecho en los diversos ámbitos de su vida.

Inclusión de la perspectiva de la discapacidad y la accesibilidad en la agenda de la política de la educación superior

En la Argentina representantes institucionales de diferentes universidades nacionales y provinciales que participaron en el año 2011 en la reunión extraordinaria de la Comisión Interuniversitaria

17 Para cumplir esta misión, las autoras señalan que se requiere que las problemáticas y los intereses de las personas con discapacidad sean identificados y convertidos en asuntos públicos y, a su vez, diseñar e implementar políticas y programas que hagan efectivos y operativos sus derechos.

de Discapacidad y Derechos Humanos (CIDyDDHH), elaboraron un documento en el marco del Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas, cuyo espíritu fue promover una Universidad para todos sin distinción, desde la perspectiva de considerar a la educación como derecho y como bien público social. En dicho documento se concibe la discapacidad como una cuestión de derechos humanos que coloca al Estado, a través del sistema universitario, como responsable de la provisión de los recursos y ayudas para hacerlos efectivos. La propuesta se enmarca en la Ley de Educación Superior n.° 24.521/95 (LES) y su modificatoria n.° 25.573/2002.

En esta última fue establecida una serie de condiciones para atender a las personas en situación de discapacidad. Se propone incorporar al artículo 2° de la LES que el Estado "deberá garantizar asimismo la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad". Se incluye el inciso (f) al artículo 13° de la LES en el cual se expresa que "Las personas con discapacidad, durante las evaluaciones, deberán contar con los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes". Se modifica el artículo 28°, inciso a) incorporándose la necesidad de atender a las demandas individuales en el proceso formativo, en particular de las personas con discapacidad, desventaja o marginalidad. Finalmente, en el inciso (e) del artículo n.° 29 de la LES en el que se sostiene que las universidades tienen autonomía académica y profesional se agregó, como una atribución, la formación y capacitación en el área de la discapacidad.

Asimismo, la Ley n.° 26.378/08 adhiere a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo, aprobados mediante resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas del año 2006. El artículo n.° 1 señala que el propósito de la Convención es promover, proteger y asegurar en las personas con discapacidad el goce pleno y en condiciones de

igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales así como promover el respeto de su dignidad inherente. Se incluyen dentro de este grupo a aquellas personas que tengan discapacidad física, mental, intelectual o sensorial a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. Araujo (2017).

El Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas, teniendo en cuenta el carácter constitucional de los derechos a enseñar, aprender y trabajar, propone líneas comunes que, respetando la autonomía universitaria, apunten a hacerlos efectivos para todos los ciudadanos, a partir del diseño de políticas tendientes a posibilitar el ingreso, la formación y el pleno desenvolvimiento en la vida universitaria de las personas con discapacidad dentro de condiciones de alta calidad y de equidad. Se requieren políticas tendientes a posibilitar el ingreso, la permanencia y el tránsito flexible de estos estudiantes bajo el reconocimiento de que no resultan suficientes la enunciación de la igualdad de derechos, el ingreso irrestricto o la gratuidad.[18]

El Programa establece tres componentes en su implementación: uno referido a la accesibilidad física o geográfica, otro de accesibilidad comunicacional y equipamiento educativo y un tercer componente de capacitación de los distintos actores de la comunidad universitaria, los dos últimos enmarcados en lo que se denomina accesibilidad académica. Esta última atiende específicamente los aspectos curriculares, pedagógicos y didácticos para respaldar la formación integral, en función de los alcances de cada trayecto

18 El documento elaborado se apoya en lo enunciado por la Conferencia Regional de Educación Superior de 2008 en el sentido de que el aseguramiento del derecho a la educación demanda que las instituciones generen las estructuras y las propuestas académicas que lo garanticen.

profesional particular e implica la disposición de la Universidad, como institución, para pensar respuestas singulares a situaciones igualmente singulares. En el propio documento se afirma la necesidad de modificar la formación homogénea replanteando las maneras de enseñar, de evaluar y las formas únicas de vinculación con el conocimiento y el aprendizaje. La propuesta es la eliminación de las tradicionales acciones correctivas y compensatorias a favor de acciones que tengan como destinatario principal a las instituciones y que busquen modificar las relaciones excluyentes y las desigualdades que sostienen la situación de las personas con discapacidad.

El documento finaliza con una serie de objetivos y líneas de acción concretas en dos grandes áreas: accesibilidad comunicacional y equipamiento educativo, y capacitación de distintos actores de la comunidad universitaria. A través de la primera se procura garantizar el acceso a la documentación, información y a la comunicación en las universidades públicas y de la segunda, ampliar y profundizar el debate en relación a la discapacidad como objeto complejo en la educación superior, y a las personas como sujetos de la misma. Este último aspecto tiene relevancia por cuanto abarca a los docentes universitarios, a través de objetivos específicos, como la habilitación de espacios de debate, intercambio y construcción participativa sobre la discapacidad contextualizada en cada universidad y para los distintos actores; el fortalecimiento de redes institucionales para articular acciones y recursos; la colocación de la temática como transversal en los diferentes currículos de grado y posgrado; y la formación de grado de los profesionales para promover la contribución desde el campo profesional a la superación de las barreras.

En el año 2017, la Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID)[19] trabajó en el "Documento de ampliación, profundización y operativización del Programa Integral de Accesibilidad para las Universidades Públicas."[20] El campo de la accesibilidad con perspectiva de discapacidad gira en torno a varios conceptos, uno de ellos es el de la accesibilidad académica, que atiende las dimensiones curriculares, pedagógicas y didácticas para respaldar la formación académica de las personas con discapacidad de cada comunidad universitaria en función de los alcances de cada trayecto profesional individual. A partir de esto, es imprescindible que las universidades implementen mecanismos institucionales idóneos para pensar respuestas singulares a situaciones igualmente singulares, para lograr un equilibrio entre políticas macro que aseguran el acceso al conocimiento y las políticas micro que aseguran el respeto a la singularidad en ese acceso al conocimiento.[21]

Estas y otras dimensiones de la vida universitaria requieren de la visibilización de la perspectiva de la discapacidad y la accesibilidad en los procesos de planificación y evaluación de la gestión, y por ende, de la optimización de los recursos propios de cada Universidad, conjuntamente con la participación activa del Estado en pos de la implementación que sostenida en el tiempo se

19 En el año 2017, la CIDyDDHH pasa a ser Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID) dependiente de la Comisión de Extensión, Bienestar Universitario y Vinculación territorial del Consejo Interuniversitario Nacional.

20 Trabajo elaborado por integrantes de la Red Interuniversitaria de Discapacidad. Comisión de Extensión, Bienestar Universitario y Vinculación Territorial.

21 La Universidad Nacional de Río Negro ha aprobado por Consejo Superior durante el año 2020 una propuesta académica alternativa que en sus bases atiende a la singularidad de los estudiantes con discapacidad. Este constituye un gran avance para las universidades en nuestro país.

convierta en una política universitaria que amplíe las capacidades institucionales de las universidades públicas y que haga efectivo y operativo el derecho a la educación superior para las personas en situación de discapacidad y la comunidad toda.[22] La diversidad no debe ser un obstáculo o problema, sino una realidad que complejiza y a la vez enriquece los procesos inclusivos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la inserción de estudiantes con discapacidad será posible si se conjuga la participación cooperativa y el protagonismo de varios actores institucionales, y en gran medida, de las reales acciones desplegadas por los docentes, que al resignificar el sentido de su práctica, podrán proyectar situaciones de enseñanza cada vez más inclusivas.[23]

La aprobación de la Ley n.° 26.378 en el año 2008 supuso la ratificación por parte de la República Argentina de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD)

---

22 Documento de ampliación, profundización y operativización del "Programa Integral de Accesibilidad para las Universidades Públicas". Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID) perteneciente a la Comisión de Extensión, Bienestar Universitario y Vinculación territorial del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Marzo 2020. Ratificación de la Resol. CE N° 1503/20 aprobada en Plenario de Rectores. Acuerdo Plenario N° 1104/20. Buenos Aires 14 de Mayo de 2020.

23 Desde este marco, la RID plantea entre sus principales principios y propósitos generar la incorporación transversal de la perspectiva de discapacidad y accesibilidad - física, comunicacional y académica - en los lineamientos estratégicos y operativos consensuados en el CIN e impulsar la transversalización de la perspectiva de discapacidad en el currículo de pregrado, grado y posgrado, como así también en programas extensionistas y de investigación, como así también la interseccionalidad con situación de género, clase, etnia, migrantes, edad, de pertenencia a pueblos indígenas o afrodescendientes, entre otras.

(ONU, 2006) y su Protocolo Facultativo. Dicha convención adquirió jerarquía constitucional mediante Ley n.° 27.044 en el año 2011. La CDPD y su Protocolo Facultativo suponen un cambio paradigmático respecto del ejercicio de los derechos humanos por parte de las personas con discapacidad, ya que dio visibilidad social a las personas en situación de discapacidad y a sus dificultades en el ejercicio de los derechos humanos, poniendo el foco en las barreras surgidas en la interacción entre la persona, el entorno y la actitud de las sociedades. A través de este enfoque, comenzó a desarrollarse dinámicamente una construcción social en torno al ejercicio operativo de sus derechos.

En el marco de una sociedad pensada en clave universal, que plantea el ejercicio de los derechos humanos como un desafío de construcción continua e inherente a la preservación de todos los seres vivos, la Universidad como institución crítica es un actor indispensable y una de sus responsabilidades está dada por el perfil de recursos humanos que contribuye a formar. Consecuentemente, emerge la imprescindible necesidad de promover el análisis y la comprensión integral del modelo social de la discapacidad, Oliver (1998), en el marco de la formación universitaria, articulado con la elaboración, diseño y ejecución de las decisiones y políticas académicas que contribuyan a una articulación en la sociedad basada en la inclusión, en la equiparación de oportunidades y en la redistribución de la riqueza económica, educativa y cultural.

Las Universidades Públicas en Argentina deben avanzar en el análisis integral del modelo social de la discapacidad, planteando la formación de nuevos perfiles profesionales, promoviendo la investigación y la vinculación tecnológica, articulando con el diseño, la planificación y la ejecución de las decisiones políticas y académicas pertinentes, que contribuyan a hacer realidad una universidad no excluyente, en pos de efectivizar los derechos humanos de todas las personas; en la redistribución de la riqueza no solo económica, sino también educativa y cultural, comprendiendo

globalmente las condiciones de vulnerabilidad relativas a la discapacidad.[24] Este modelo "implica la realización de ajustes razonables y la prestación de apoyos técnicos" para la realización plena de los derechos.

Se entiende que es fundamental la necesidad de tender puentes entre las políticas y la pedagogía; las experiencias en el acompañamiento a estudiantes y asesoramiento a docentes y cátedras en el contexto de nuestra Universidad permiten dar cuenta de la necesidad de profundizar las políticas vinculadas a la accesibilidad universitaria y la inclusión educativa desde un enfoque que posibilite abordar la heterogeneidad de la experiencia universitaria y poner en la mesa de debate las concepciones, discursos y prácticas existentes.

En este nuevo marco conceptual, la discapacidad no es una categoría biológica y/o psicológica e individual, ni una situación estática con limitaciones inherentes a las personas, sino que ha evolucionado a favor de una mirada que atribuye al entorno un compromiso respecto de la eliminación de todo tipo de barreras que impidan el pleno ejercicio de un rol activo en la ciudadanía. La accesibilidad académica integra el principio de la accesibilidad universal a la vida universitaria, y es entendida como la cualidad o requisito que cumple una institución educativa para suprimir aquellas barreras que dificultan o limitan el acceso al conocimiento por parte de todas las personas implicadas en los procesos de

24 Políticas en Educación Superior en las Universidades Públicas Argentinas: discapacidad y universidad: período 2014-2016. Primera edición Red Interuniversitaria de Discapacidad Comisión de Extensión, Bienestar Universitario y Vinculación Territorial Consejo Interuniversitario Nacional Marcela Méndez y Bibiana Misischia Compiladoras. Eudene, 2019. Secretaría General de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional del Nordeste, Corrientes, Argentina. ISBN 978-987-3619-53-3.

enseñanza y aprendizaje. Pretende alcanzar la mayor autonomía académica en los estudiantes y garantizar los apoyos específicos que sean necesarios a partir de los modos singulares de aprender en el marco del derecho a la educación.

Proceso de institucionalización de la accesibilidad académica en la UNPSJB

El proceso de supresión de barreras académicas que la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco lleva adelante a través de la Comisión Accesibilidad Universitaria dependiente de la Secretaría Académica[25], se enmarca en el principio de la accesibilidad universal y el reconocimiento y respeto por la heterogeneidad y la singularidad de la población estudiantil en contextos académicos y se propone como objetivo promover prácticas docentes inclusivas y propiciar que los estudiantes transiten su formación académica en equidad de condiciones.

Desde el año 2011, con la creación de la Subcomisión Universidad Inclusiva[26], dependiente en ese entonces de la Comisión de Salud y la Secretaría de Extensión Universitaria, las acciones tanto en esta Universidad como en la agenda a la política pública fueron en aumento como también lo fue el mayor compromiso por la temática de la accesibilidad y la inclusión de las personas en situación de discapacidad. En este sentido, el Estatuto de esta universidad en su artículo 4 manifiesta guardar profundas relaciones de solidaridad

25 Resolución R/8 Nº 231/2017. Aprobación del pase de la CAU de la Secretaría de Extensión Universitaria a la Secretaría Académica de la UNPSJB.

26 Resolución R/7 N° 674/2011 Creación Subcomisión "Universidad Inclusiva" dependiente de la Comisión Promotora Universitaria de Ciencia de la Salud, dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria, y designación de representantes a nivel nacional.

con la sociedad de la cual forma parte, que es un instrumento de mejoramiento social al servicio de la Nación y de los ideales de la humanidad, por lo que en su seno no se admiten discriminaciones de ningún tipo.

La misión central de la Comisión de Accesibilidad Universitaria se fundamenta en generar las condiciones para garantizar el derecho al acceso y la permanencia de las personas con discapacidad a la educación superior. Desde su creación en el año 2011 se desarrollan diferentes acciones y dispositivos que promueven la accesibilidad educativa y posibilitan mejores condiciones físicas, comunicacionales y de recursos destinadas a personas en situación de discapacidad en el ámbito de la universidad en todas sus sedes (Comodoro Rivadavia, Trelew, Puerto Madryn y Esquel) como:

- Jornadas de sensibilización y capacitación hacia toda la comunidad universitaria.

- Elaboración de instrumentos y lineamientos para la accesibilidad académica para lograr consenso en concepciones y principios sobre la accesibilidad académica comunicacional, estrategias pedagógicas inclusivas, dispositivos tecnológicos de apoyo y condiciones equitativas de evaluación.

- Realización de acuerdos pedagógicos permanentes con las unidades académicas respecto a procedimientos flexibles centrados en los sujetos y los contextos involucrados en cada situación, la toma de decisiones y la organización de acciones tendientes a la articulación de procesos de acompañamiento.

- Construcción de documentos de trabajo con la participación de las distintas sedes de la Universidad que constituyen los lineamientos para la accesibilidad académica y sus procedimientos.

- Convocatoria a tutores pares para la accesibilidad académica en todas las sedes.

Desde el año 2000 a la fecha en esta Universidad manifestaron estar en situación de discapacidad 126 estudiantes, de los cuales el 14,3 por ciento tienen más de una condición de discapacidad. La discapacidad motriz y visual son las de mayor prevalencia con 38% y 31 por ciento respectivamente, le siguen la discapacidad cognitiva con un 15 por ciento y auditiva con 10,3 por ciento.

En relación a las elecciones de carreras se observa presencia de estudiantes en situación de discapacidad en todas las unidades académicas y sedes. Alrededor de la mitad de estudiantes con discapacidad, el 44 por ciento, eligieron carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, el 16.7 por ciento en la Facultad de Ciencias Jurídicas, el 14,3 por ciento en la Facultad de Ciencias Económicas, el 12 por ciento en la Facultad de Ingeniería, y el 9,5 por ciento en la Facultad de Ciencias Naturales y Ciencias de la Salud de estudiantes ingresantes con discapacidad.

En el lapso que va desde el año 2000 al año 2011, los ingresantes en situación de discapacidad fueron 31 estudiantes. Desde el año 2014 al año 2020, este número se triplicó, y fueron 95 los estudiantes ingresantes en situación de discapacidad. Se observa un significativo incremento que se puede atribuir a la acción de las políticas públicas para el acceso y permanencia sostenidas en el acompañamiento de las personas con discapacidad, señaladas a priori. Actualmente la UNPSJB cuenta con 71 estudiantes en situación de discapacidad, en todas sus sedes y unidades académicas, de los cuales 15 ingresaron 2020.[27]

La UNPSJB desde el 2014 incorpora el ítem de consulta en el formulario de inscripción a la carrera para que el estudiante declare optativamente si se encuentra en una situación de discapacidad y manifieste si requiere acompañamiento en su trayectoria estudiantil.

27 Información aportada por la Dirección de Orientación Educativa. Secretaría Académica de la UNPSJB. Agosto 2020.

A partir de esta respuesta se obtiene información estadística general y se inicia el contacto con el estudiante en situación de discapacidad. En esta línea de trabajo, actualmente la CAU se encuentra participando en la mesa de trabajo de articulación entre la Red Interinstitucional de Discapacidad con el Siu Guaraní 3 sobre la propuesta de ajustes en los formularios de los sistemas informáticos para generar información en cada Universidad y contar con una matriz interuniversitaria que permita generar datos comparables y análisis en términos sistémicos.

El estudiante, de esta manera, cuenta con acompañamiento en su trayectoria estudiantil a partir de la posibilidad de solicitar a los Equipos de Orientación Educativa de las Sedes, orientación e información sobre los Programas y/o acciones de acompañamiento y seguimiento que llevan a cabo con los estudiantes en su trayectoria académica. En caso de que el estudiante no haya completado el formulario de inscripción solicitando acompañamiento del servicio de Orientación Educativa, las autoridades y/o docentes pueden informar a los estudiantes que se acerquen a dichos Equipos a fin de ser informados acerca de los alcances del acompañamiento dentro del ámbito de esta Universidad.

El docente universitario y equipos de cátedra, pueden solicitar asesoramiento pedagógico y orientaciones para la enseñanza desde el Programa de Asesoramiento Pedagógico Universitario que coordina la Dirección General de Servicios Académicos. Desde este equipo se promueven encuentros y reuniones de trabajo con docentes y cátedras con el propósito de reflexionar sobre las propuestas de enseñanza y acompañarlos en la realización de los ajustes razonables y apoyos tecnológicos necesarios a partir de los requerimientos y de la singularidad de los estudiantes[28] contando

28 Los ajustes razonables aluden a "todas aquellas modificaciones que las instituciones educativas producen en pos de asegurar la plena participación y aprendizaje de los estudiantes en situación de discapacidad", los cuales deben ser adecuados, continuos y personalizados,

con el servicio de materiales accesibles coordinado por la Dirección de Bibliotecas de la UNPSJB.

La articulación entre los equipos de trabajo, en el marco de la inclusión de personas en situación de discapacidad y como integrantes de la Comisión Accesibilidad Universitaria, vincula experiencias de accesibilidad académica desde el abordaje del acompañamiento a las trayectorias estudiantiles con el asesoramiento pedagógico a docentes y cátedras. La necesidad de coordinar y desarrollar una serie de acciones de asesoramiento y apoyo a la comunidad universitaria que contribuyan a favorecer el acceso, la participación y el aprendizaje de los estudiantes universitarios con discapacidad renueva el trabajo intra e interinstitucional.

Las comisiones o programas de accesibilidad en las Universidades nacionales se encuentran en su gran mayoría en estado de constitución y visibilización de sus principios, propósitos y acciones. Es así como la UNPSJB elabora en el anexo de la Ordenanza nº 177/19 del Consejo Superior, los "Lineamientos para la accesibilidad académica" documento en el que se define a la accesibilidad académica como la cualidad o requisito que cumple una institución educativa para suprimir aquellas barreras que dificultan o limitan el acceso al conocimiento por parte de todas las personas implicadas

---

y ponerse en marcha para garantizar una verdadera inclusión. Pueden ser comunicacionales (implementar diversas formas de comunicación en clase), materiales (uso de tecnologías, adecuaciones en los materiales de trabajo, etc.), apoyos en términos de recursos humanos (garantizar docentes de apoyo, asistentes personales, tutores pares, equipos externos, entre otros) y apoyos para la enseñanza. Esta última categoría se refiere a la planificación y al desarrollo de la enseñanza, es decir, a las configuraciones organizacionales, pedagógicas y didácticas que se diseñan para incluir (efectuar modificaciones en las estrategias de enseñanza, en la metodología de trabajo, en la evaluación de los aprendizajes, etc.).

en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pretendiendo alcanzar la mayor autonomía académica en los y las estudiantes.[29] La Ordenanza supone en este sentido, el desarrollo de estrategias pedagógicas equivalentes e inclusivas, la disponibilidad de información y bibliografía y materiales de estudio en soportes diversificados y accesibles.

Escenario actual y proyecciones

El escenario planteado por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la modificación de la Ley de Educación Superior, la conformación y el reconocimiento ante el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) de la Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID) y los propósitos de la Comisión Accesibilidad Universitaria de la UNPSJB, nos convoca a diferentes desafíos en el abordaje de las conceptualizaciones y prácticas que atiendan a este colectivo, demandando a su vez, especificidades que respondan a sus necesidades singulares. Ser estudiante universitario significa un desafío para las personas con discapacidad, pero también lo es para la institución que tiene el compromiso de proyectar y generar alternativas reales de inclusión dando respuesta a situaciones singulares y demandas aún parcialmente satisfechas.

En este sentido se entiende que acompañar no implica focalizarse en la situación de discapacidad sino que reconoce las diversas condiciones del entorno que a veces pueden presentarse como adversas en el desarrollo de la trayectoria estudiantil y por tanto en las posibilidades reales de inclusión a la vida universitaria.

29 Ordenanza del Consejo Superior N° 177/2019. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/1mDCUSAbvs12tPa1KbYQ4YFlGEsHI90E/view?usp=sharing

El modelo social de discapacidad promueve la realización de ajustes razonables y la prestación de apoyos técnicos para la realización plena de los derechos. La discapacidad no es una categoría biológica y/o psicológica e individual, ni una situación estática con limitaciones inherentes a los sujetos, sino que ha evolucionado a favor de una mirada que atribuye al entorno un compromiso respecto de la eliminación de todo tipo de barreras que impidan su rol activo para el pleno ejercicio de la ciudadanía.

Promover el debate sobre la temática de la discapacidad dentro del ámbito universitario y visibilizar la temática de la accesibilidad como una cuestión de derechos humanos, intercambiando conocimientos y experiencias en las áreas de docencia, capacitación e investigación, constituye un compromiso y un desafío para todos los actores institucionales. Interpelar las prácticas institucionales y reconocer que es una temática compleja, heterogénea y multidimensional que debe ser pensada desde una construcción horizontal, participativa y democrática, implica la necesidad de coordinar y desarrollar diferentes acciones de asesoramiento y apoyo a la comunidad universitaria que contribuyan a favorecer el acceso, la participación y el aprendizaje de los estudiantes universitarios con discapacidad.

Entendiendo que es fundamental la necesidad de tender puentes entre las políticas y la pedagogía, las experiencias en el acompañamiento a estudiantes y el asesoramiento a docentes y cátedras en el contexto de nuestra Universidad permiten dar cuenta de la necesidad de profundizar las políticas vinculadas a la accesibilidad universitaria y la inclusión educativa desde un enfoque que posibilite abordar la heterogeneidad de la experiencia universitaria y poner en la mesa de debate las concepciones, discursos y prácticas existentes.

Burbules (1993) defiende la importancia de encarar la enseñanza como una forma de diálogo. La relación dialógica instaura un tipo

de intercambio con otros, a través del cual logramos una aprehensión más plena de nuestra subjetividad y la de los otros. El diálogo requiere comprensión mutua, respeto, disposición a escuchar y poner a prueba las propias limitaciones y prejuicios. Crear un ambiente realmente inclusivo requiere, además de una apertura hacia el tema de la discapacidad, condiciones mínimas para hacer los ajustes necesarios por parte de los docentes y una toma de conciencia respecto a que las personas con discapacidad necesitan condiciones que las instituciones deben otorgar para garantizar la educación de todos por igual.

En el transcurso de los diez años de la Comisión Accesibilidad Universitaria desde su creación y a partir del trabajo conjunto de los equipos de acompañamiento a estudiantes con discapacidad y asesoramiento pedagógico a docentes y equipos de cátedra, en articulación con otras dependencias, se ha evidenciado la necesidad de construcción de instrumentos normativos que den cuenta del marco regulatorio de los procesos implementados. El proceso de fortalecimiento institucional, nos continúa convocando a revisar y generar nuevas reglamentaciones académicas, en las que se consoliden los ajustes y propuestas curriculares, como así también los procedimientos que estas acciones conllevan. En este sentido, estas acciones se vinculan con la transversalización de la accesibilidad universitaria como política institucional.

El proceso involucró la participación de las distintas unidades académicas y sedes de la universidad, constituyendo lo que denominamos: los Lineamientos para la accesibilidad universitaria" y el camino crítico del "Procedimiento institucional para el acompañamiento a estudiantes en situación de discapacidad y el asesoramiento pedagógico a docentes y cátedras involucradas en los procesos de formación universitaria".

La presentación del documento sobre el procedimiento institucional posibilitará la articulación de procesos de acompañamiento y

asesoramiento con las unidades académicas y sedes de la Universidad, bajo el principio de compromiso con la realidad social adhiriendo en todos sus términos a las políticas de inclusión y objetivos de la accesibilidad universal con perspectiva de discapacidad y marcos regulatorios.

Actualmente la CAU desde la Secretaría Académica proyecta la presentación al Consejo Superior del documento mencionado en carácter de resolución. Esta propuesta conlleva la configuración del Programa de Accesibilidad Universitaria en el que confluyen las acciones de todos los actores comprometidos en estos procesos, en el cual el Programa de Acompañamiento a Estudiantes en Situación de Discapacidad[30] y el Programa de Asesoramiento Pedagógico Universitario[31] y la CAU tienen un protagonismo central en su articulación y coordinación.

El Procedimiento Institucional regirá en todos los ámbitos y dependencias de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB) que tengan incidencia en los procesos de acompañamiento a las trayectorias educativas de estudiantes en situación de discapacidad desde su ingreso hasta su egreso y las prácticas educativas inclusivas involucradas en los mismos. Dicho procedimiento contempla aspectos de la accesibilidad comunicacional y académica desde la perspectiva de la accesibilidad universal, para el desarrollo de actividades de enseñanza y de aprendizaje en las carreras de pregrado, grado y posgrado de nuestra institución, las que deberían ser consideradas para la extensión universitaria y la investigación, desarrollo e innovación con vinculación tecnológica.

---

30 Dependiente de la Dirección de Orientación Educativa (DOE) de la Secretaría Académica.

31 Dependiente de la Dirección General de Servicios Académicos (DGSA) de la Secretaría Académica.

Las recomendaciones que propone el documento constituyen condiciones de posibilidad para el acceso al conocimiento de las personas con discapacidad en contextos académicos, distando de ser meras iniciativas a considerar, sino que constituyen condiciones ineludibles para garantizar el acceso, permanencia, avance y egreso en condiciones de equidad. Es importante plantear que las mismas no implican la supresión de contenidos o disminución de exigencias, sino la construcción de modos alternativos para que estudiantes con discapacidad puedan transitar el proceso formativo en equidad de condiciones.

El Procedimiento constituye un marco general, cuya aplicación deberá ser necesariamente analizada en función de la singularidad de las y los estudiantes, es decir, de sus requerimientos o necesidades en relación a las disciplinas objeto de la carrera. Su articulación y sinergia según cada situación particular, exhorta a repensar y reflexionar sobre las prácticas docentes y sus modelos de enseñanza, de evaluación y sus estilos; las estrategias pedagógicas y recursos didácticos que se utilizan y los modos convencionales en los que tradicionalmente se objetiva la relación entre docente - estudiante - conocimiento, que forman parte de la cultura institucional.

De esta manera, se posibilita la institucionalización de estos modos en el marco de la realización de acuerdos pedagógicos permanentes con las unidades académicas respecto a ajustes y estrategias centradas en los sujetos y los contextos involucrados en cada situación, la toma de decisiones y la proyección de acciones tendientes a la articulación de procesos de accesibilidad académica.

Resulta fundamental recuperar las palabras de Alliaud (2009) quien señala que el hecho de considerar la enseñanza como un oficio intenta poner en valor no sólo la acción transformadora de los docentes, sino también su particular forma de "hacer" y "saber", recuperando al mismo tiempo la importancia de la obra o

producto, aquello que se logró modificar por medio de la acción. La autora señala que "enseñar hoy es aprender a permanecer en la confusión, en la imprevisibilidad, es poder pensar y decidir en contextos de cambio". En estos escenarios complejos e inciertos los saberes y el instrumental de los que disponemos constituyen una referencia, pero siempre estarán sujetos a ser revisados y re-creados.

Una Universidad inclusiva será posible si se conjuga la participación cooperativa y el protagonismo de muchos actores institucionales y en gran medida de las decisiones pedagógicas de los docentes, en una permanente resignificación del sentido de su práctica garantizando situaciones de enseñanza cada vez más inclusivas.

Por otra parte, la masificación en el ingreso a las universidades, pone en juego la necesidad del acompañamiento de los estudiantes, en el sentido de introducir acciones dirigidas hacia un trato o relación más personal e individualizada. El desafío que se presenta es el de responder no sólo a las necesidades creadas por el número de jóvenes que acceden y estudian en la universidad, sino también por la mayor heterogeneidad y diversidad de los mismos. Por lo que asumir el principio de la diversidad, tanto en los objetivos de formación como en las características de sus protagonistas, se torna cada vez más ineludible.

En este sentido, la CAU, en el marco del Plan de Virtualización de Educación Superior 2021 desde la Secretaría Académica, ha conseguido presentar la convocatoria a Tutores Pares para la Accesibilidad Académica en todas las sedes. "La función tutorial contribuye al desarrollo social y afectivo de los estudiantes, tutorados y tutores, integrándose a un grupo, generando sentimientos de pertenencia y promoviendo la acción colectiva, las actitudes de cooperación y de respeto entre los miembros de la comunidad educativa y de la sociedad en general" (Mosca y otros, 2013).

La acción tutorial entre pares para estudiantes con discapacidad, es una búsqueda de dar respuesta a las nuevas necesidades de la institución universitaria y de los estudiantes que acceden a ella, visibilizando en particular que esta diversidad está presente en nuestra comunidad educativa, y que finalmente la configura.

Una universidad será menos excluyente en la medida que garantice el derecho de todas las personas a la educación acompañando las trayectorias formativas de todas y todos los estudiantes desde el ingreso a la universidad. La diversidad no debe ser un obstáculo o problema, sino una realidad que complejiza y a la vez enriquece los procesos inclusivos de enseñanza y aprendizaje. Continuar trabajando por la transversalización de las políticas de discapacidad para la toma de decisiones en la vida universitaria de todos los actores involucrados sigue siendo el desafío para alcanzar una mayor equidad educativa.

Bibliografía

Alliaud, A. y Antelo E. (2009). Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación. Aique Grupo Editor S.A., Buenos Aires.

Araujo, S. (2017). Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad. Revista de Educación en Espacios en Blanco. 27, 35-61.

Burbules, N. (1999). El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica. Bs. As. Editorial Amorrortu.

Carli, S. (2012). El estudiante universitario: hacia una historia del presente del presente de la educación pública. Bs.As. - Edit. S/XXI.

Chiroleu, A. (2012). Políticas de educación superior en América Latina en el siglo XXI: ¿inclusión o calidad? Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 20(13). Recuperado de: http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/916

Documento de ampliación, profundización y operativización del Programa Integral de Accesibilidad para las Universidades Públicas Red Interuniversitaria de Discapacidad del CIN. Ac. PI. N°1104/20 anexo.

Ezcurra, M (2011). La igualdad como punto de partida. Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial. Primera Ed. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC – CONADU.

Fernandez, A., Méndez, M., Misischia, B. y otros. Políticas en educación superior en las Universidades Públicas. Discapacidad y Universidad. Período 2014 – 2016 (2019) Disponible en: http://bibliotecadigital.cin.edu.ar/handle/123456789/2385

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós, Barcelona.

Mosca, A., Santiviago, C. (2013). Tutorías entre pares http://www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/wp-content/uploads/2013/10/libro_tutorias.pdf

Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?

Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas. Profundización y avances en su implementación. Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos. Disponible en: www.cud.unlp.edu.ar/uploads/docs/programacidyddhh_cin20112.doc (consulta: 15 de noviembre de 2016).

Ruiz, GR. (2020) El derecho a la educación. Definiciones, normativas y políticas públicas revisadas. Bs. As. Editorial EUDEBA.

Recomendaciones para la Reforma Legislativa de la Ley de Educación Superior

En función de las responsabilidades como sujetos integrantes del Estado, las universidades públicas que conforman la Red Interuniversitaria de Discapacidad - RID- impulsaron la iniciativa de aportar su visión , a partir de sus experiencias inherentes a su deber de asegurar el ejercicio del derecho a la educación superior, para la adecuación legislativa de la normativa reguladora de su funcionamiento , derechos y deberes a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aprobada por la Ley nº 26.378/2008 , con jerarquía constitucional otorgada por la Ley nº27044/2014. Fue una construcción colectiva y participativa cuya propuesta se presentó durante el 3er Plenario de RID concretado el 25 de noviembre de 2020 conforme el Acta del mismo[32]. Los aportes se recibieron, a partir del envío del correo de invitación por parte de la Coordinación Ejecutiva de la RID a todas las Universidades públicas integrantes de la Red en cuestión, durante los meses de febrero y marzo de 2021 y se presentó y se aprobó el texto definitivo en el 1er Plenario de la RID el 19 de agosto de 2021 conforme el Acta pertinente.

El texto fue elaborado por la Red Interuniversitaria Nacional como recomendación para la Reforma Legislativa de la Ley de Educación Superior a partir de su modificatoria — Ley nº. 25573 — siguiendo los lineamientos de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006) y se presentó ante la Comisión de Planeamiento de la nueva Ley de Educación Superior del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) para su tratamiento, estudio y aprobación para la oportunidad pertinente.

A continuación se transcribe el texto del documento:

32 Insertar acta de 3er plenario 25 de noviembre de 2020

En atención al imperativo legislativo y ético planteado por la Convención sobre los derechos de la personas con discapacidad (CDPCD) (ONU, 2006) y su Protocolo Facultativo - aprobado por Ley nº 26378/2008 con jerarquía constitucional otorgado por la Ley nº 27044/2014 - en el artículo 4to, respecto de la reforma legislativa de la Ley de Educación Superior con su modificatoria Ley nº 25573 al instrumento internacional precitado, a los fines de asegurar el ejercicio operativo de los derechos humanos de las personas con discapacidad, en este caso a la educación, se plasman las siguientes recomendaciones para la Reforma Legislativa en base a las siguientes pautas que se desarrollarán, en una construcción colectiva e institucional



a. Garantizar la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes para las personas con discapacidad (PCD)

b. Las PCD deberán contar con los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes

c. Formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales, en particular de las PCD, desventaja o marginalidad, y a los requerimientos nacionales y regionales.

d. Las instituciones universitarias tendrán autonomía académica e institucional para formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad incluyendo la enseñanza de la ética profesional y la formación y capacitación sobre la problemática de la discapacidad.

e. Análisis: Se trata de una visión que, indudablemente, fue de avanzada en 2002 al instalar la cuestión de la discapacidad, analizada y reflexionada en ese momento, como una problemática. Ahora cabe reflexionar, desde los documentos que se ha precitado juntamente con el Documento de Ampliación, Profundización y Operativización del Programa Integral de Accesibilidad para las Universidades Públicas aprobada por Res. de CE nº 1503/20 y ratificado por Acuerdo nº 1104/20 del Consejo Interuniversitario Nacional, claramente ya adecuado a la CDPCD y a su Protocolo Facultativo, hacia su nueva reformulación, a saber:

f. La discapacidad no es una problemática, sino que es una perspectiva desde la cual se observa a la situación de discapacidad que, de acuerdo con el modelo social de discapacidad, es una construcción social de barreras que precisamente por eso es de una evolución dinámica. Esto quiere decir, que el primer eje es instalar la perspectiva de discapacidad como una situación de detección de barreras y su eliminación mediante estrategias diversas, accesibilidad, ajuste razonable, diseño universal.

g. Hay que asegurar las estrategias de eliminación de las barreras - que son los derechos instrumentales - a partir del despliegue de las definiciones conceptuales. A modo de un ejemplo de adecuación se puede citar la accesibilidad - en sus dimensiones de accesibilidad física, comunicacional y académica[33] - por la importancia de ampliar la definición de accesibilidad a esferas relevantes como la comunicacional, que no es solamente servicios de interpretación, sino que

33 Conceptos del Glosario del Documento de Ampliación, Profundización y Operativización del Programa Integral de Accesibilidad para las Universidades Públicas. (Res. CE CIN 1503/20; ratificado por Acuerdo Plenario 1104/20)

también incluye la visualización de textos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada, los sistemas auditivos, entre otros, conforme la definición de la CDPCD insertada en aquel documento y como la académica, que no es solamente la transversalización de la perspectiva de discapacidad y accesibilidad en los currículos para los nuevos perfiles de egresados, sino también la revisión pedagógica didáctica a partir de la diversidad en las maneras de pensar y comprender inherentes a la condición de discapacidad .

h. Hay que formular el principio de la transversalidad de la perspectiva de discapacidad y accesibilidad tal como lo plantea el documento de RID en línea con la CDPCD en su inciso g del Preámbulo, de acuerdo al cual destaca la importancia de incorporar las cuestiones relativas a la discapacidad como parte integrante de las estrategias de un desarrollo sostenible, lo que nos lleva a tener en cuenta en la revisión de la actual ley, sobre la relevancia de incluir todas las dimensiones o sectores de la comunidad universitaria en esa transversalidad, es decir la académica, docencia, administrativa, investigación y desarrollo e innovación con vinculación estratégica, además de la estudiantil.

i. Hay que plasmar estrategias de articulación regionales dentro de nuestro país, y de interseccionalidad, tal como se plantea en el documento de RID, y en el PL en tanto se establece los derechos con perspectiva de género y con perspectiva de vulnerabilidad social y económica y geográfica en relación con las escuelas rurales

Como cierre y conclusión, la revisión de la actual ley, en función de la CDPCD y del Documento de RID (Res. CE CIN 1503/20; Acuerdo Plenario 1104/20), genera consecuencias operativas en el acceso a la educación superior, por ejemplo, la dimensión de

investigación, desarrollo e innovación con vinculación tecnológica es clave para desplegar materiales que operativicen la accesibilidad académica en el marco del aula heterogénea – en el proceso de enseñanza aprendizaje – y también para desplegar tecnologías que operativicen la accesibilidad comunicacional – que este contexto de COVID 19 ha visibilizado la urgencia de generar recursos tecnológicos que elimine barreras - por lo que se formula la presente Propuesta / Recomendaciones.

Eje 3: Procesos de relevamientos sobre situación de discapacidad en las universidades

El CIN publicó en su sección de noticias el 17 de mayo del 2021, bajo el título "Información sobre accesibilidad y discapacidad en los formularios SIU".

A partir de un trabajo gestado en articulación entre la Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID) con el Sistema de Información Universitaria (SIU), ambos dependientes del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), y gracias a los avances implementados en la Universidad Nacional de La Plata que compartió y puso en diálogo su experiencia, se coordinó la inclusión de criterios sobre accesibilidad y discapacidad en los formularios del Ecosistema SIU a fin de integrar las distintas construcciones, realidades y requerimientos con mirada federal.

La implementación de dicho formulario generará valiosa información para las casas de altos estudios ya que se habilitará la planificación y la implementación de estrategias de accesibilidad y ajustes razonables a cada institución. Además, permitirá generar una matriz interuniversitaria con datos comparables a fin de dar respuesta al diseño, a la ejecución y a la evaluación de políticas universitarias con perspectiva de accesibilidad y discapacidad.

«Será interesante que la información recopilada llegue a las personas que toman decisiones en torno a la discapacidad, para que sepan que pueden tener esta información para la definición de políticas», celebró el coordinador general del SIU,
Ing. Guillermo Diorio.

La iniciativa representa un gran avance del sistema universitario en el marco del cumplimiento de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006) y su protocolo facultativo, incorporados al marco normativo nacional a través de las Leyes nº 26378 y 27044, hoy con jerarquía constitucional.

Pensar sobre los relevamientos de los estudiantes con discapacidad en las universidades públicas argentinas implica un trabajo multidisciplinario e intersectorial: diálogos, construcciones colectivas y reflexiones que invitan a volver a mirar cada pregunta, cada respuesta y comprender el sentido de esas preguntas: ¿Qué hacemos con la información suministrada? Y una vez definidas las preguntas, en una versión que seguramente será mejorada año tras año, comienzan los intercambios con los responsables de las plataformas, que también tiene sus tiempos, sus silencios y resistencias, hasta lograr la sintonía necesaria para dejar el tema instalado a la espera de conocer el impacto y posibles acciones a partir de la información suministrada por los futuros ingresantes.

Parecería que es necesario dar cuenta de cuántos son y qué porcentaje ocupan en la totalidad del estudiantado, pero para esto es necesario visibilizar la presencia de estudiantes con discapacidad, en este caso haciendo el recorte identitario sobre sus corporalidades o aquellos que se distancian de lo esperado a través del entramado que rige nuestra cultura de la ideología de la normalidad, o lo que se considera un "estudiante legítimo".

El tema es ¿para qué? ¿qué vamos a generar con esos datos? Una vez que se identifiquen ¿les podemos garantizar los apoyos?, o ¿sólo queríamos saber cuántos son?

La sola presencia de estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior, deja de ser un asunto personal y familiar para ser una responsabilidad del Estado, generando reacciones muy diversas hacia el interior de cada una de nuestras Universidades. Desde aquellos que querían transformar en

certezas las sospechas de qué hace en la universidad, ya que no es un espacio pensado para las personas con discapacidad o con la liviana pero lapidaria frase: "¿qué va a hacer el día que se reciba?, como así también quienes sintieron una incomodidad ante la injusta y ¿anacrónica? situación en la que



quienes quedaban en desventaja no eran las personas que habían cumplido el único requisito que se exige para ingresar a la universidad (haber terminado la escuela secundaria; más allá de los programas existentes para mayores de 25 años sin estudios secundarios completos) sino las instituciones, los espacios universitarios, los y las docentes, la forma de pensar las prácticas y también otro grupo que de manera muy rudimentaria, sigilosa pero convincente, comenzó a visibilizar las barreras y plantear y/o enunciar el tema desde una perspectiva de derechos humanos.

No es un problema de la persona, son las instituciones las que se tienen que transformar.

Seguramente hemos escuchado argumentaciones tales como: la universidad no está preparada; los docentes no están formados; no se cuenta con recursos, o que no se puede pensar en acciones individuales cuando las aulas están superpobladas. Todas esas apreciaciones pueden ser tomadas como afirmaciones y corren el riesgo de constituirse en una acción de exclusión, o por el contrario ante cada barrera generar una política superadora que garantice los derechos. Pero la historia nos fue demostrando que la mayoría de las veces se puso la mirada sobre el estudiante (con preguntas implícitas: "¿No sé cómo vas a hacer?") y pocas veces identificando que era una cuestión del contexto. Y, cuando hablamos de contexto, implica no solo las producciones, los espacios, las prácticas sino también las miradas.

En cada mirada, cada gesto y actitud se materializa lo que se piensa de esa persona. De manera invisible se sostiene una pancarta

con un cartel de “malvenida” en contraposición con la bienvenida que todo estudiante espera.

Ante este panorama y pensando una historización sobre cómo se fue institucionalizando el relevamiento, podemos identificar recorridos desde compromisos individuales, donde con nombre y apellido se puede localizar a quienes militaron esta cuestión, hasta que, en la última década, comenzó a posicionarse como una cuestión política.

En esta instancia, intentando mirar qué hacían otras universidades tanto en el país como en Latinoamérica, muchas propiciaban protocolos, pero otras invitaban a retomar el “nada sobre nosotros sin nosotros” y consultarle a la persona qué apoyo requería. Así, comenzaron a propiciarse diferentes modelos de consulta como también posibilidades de injerencia en quienes estaban a cargo del área para los registros.

En estas experiencias, en la identificación de apoyos, fue necesario reconocer nuevas problemáticas: desde las personas con discapacidad que no quieren dar a conocer su condición, hasta las que desconocen qué apoyos van a necesitar ya que la vida universitaria es un nuevo mundo por explorar y transitar.

Nuestra responsabilidad es hacernos cargo del uso que le damos a esa información enunciada y con quién la compartimos. Y otra vez surgen nuevas preguntas, si los y las estudiantes identifican los apoyos que van a necesitar: ¿desde las universidades se lo podemos garantizar? o ¿les estamos preguntando, no para dar respuestas sino para aprender, diseñar y proyectar?

Es decir: ponemos bajo sospecha su inscripción en la universidad, usamos su saber cotidiano para pensar otras universidades, pero avisándoles que quizás, esas respuestas a nuestras preguntas no van a poder ser canalizadas en el corto plazo, aunque le agradecemos su aporte, y lo más paradójico es que la persona con discapacidad agradece.

Comprendimos que para generar políticas a veces los números son necesarios, y también que aquellas universidades que lograron identificar los ingresantes con discapacidad pueden dar cuenta de la incorporación creciente que se reconoce año a año.

Desde la RID, se comenzó con intercambios unidireccionales, diálogos y consulta entre referentes, para saber cómo habían manejado previamente determinadas situaciones. La pregunta circulaba en las reuniones anuales que históricamente se realizaban, hasta que se decidió tomarlo como problemática para abordarla colectivamente y presentarla como posición de la RID y así articular diálogos con el área del Sistema de Información Universitaria (SIU).

Dicho proceso de construcción tuvo su origen en el último encuentro presencial de la RID de 2019, cuando en diálogo con Guillermo Diorio del SIU tuvimos la oportunidad de dialogar, intercambiar, dar a conocer y poder marcar algunas diferencias fundamentales en el relevamiento de información sobre condiciones de salud y de discapacidad. En esa oportunidad pudimos diferenciar los objetivos buscados en cada ítem. También se abrió la posibilidad de realizar una propuesta conjunta en relación al "qué" y al "cómo" preguntar en discapacidad. Entre los referentes que se anotaron para trabajar en esta dimensión participaron: UNPAZ, UN Villa Mercedes, UNSAM, UNSJB, UNER, UNLa, UNSA, UPCórdoba, UNNE, UNSur, UNAHUR, UNJauretche, UNR, UNCuyo, UNMDP, UNRN y UNLP.

Estos diálogos intersectoriales los celebramos con mucha emoción, resulta enriquecedor cuando ocurren estas disponibilidades al pensar juntos acciones que garanticen derechos a los estudiantes en situación de discapacidad, ya que lo viven como algo muy complejo.

Con esta invitación a trabajar en forma cooperativa decidimos organizar una serie de encuentros, talleres de trabajo, donde voluntariamente las universidades nos dispusimos a analizar, debatir y acordar formatos de relevamientos.

En este trabajo conjunto se acordó compilar aquellos criterios consensuados, ya sea durante los encuentros virtuales como a través de comentarios y aportes realizados a un documento colaborativo, dejando abierta la posibilidad, a través de las opciones que pueda facilitar el SIU, para que cada universidad agregue, si considera, algún otro aspecto.

Las reuniones se llevaron a cabo en el 2020 a través de zoom con un material colaborativo donde se iban volcando las opiniones. Fueron encuentros muy fructíferos de aprendizajes e intercambios, debatimos y analizamos la incorporación de las preguntas propuestas por el Grupo de Washington, sabiendo que dichas preguntas tienen como fin un primer acercamiento estadístico, pero no la identificación de los apoyos. Con el transcurrir de los encuentros, ya sea por fanatismo o entusiasmo, fuimos agudizando el análisis hasta llegar a incomodarnos con la palabra " dificultad" entendiendo que la información estaba en sintonía con el modelo social, la autonomía y la identificación de requerimientos de apoyo como derecho y no en la localización del problema (dificultad) en la persona.

En los encuentros e intercambios interuniversitarios por ejemplo, dentro de los debates surgió la cuestión de aquellas universidades que adherían al pedido de certificados de discapacidad y otros expresamente aclaran que no sería un requisito; los debates terminológicos, quienes preguntan por cuestiones de salud, sobre las condiciones psicosociales, y sobre los trastornos del aprendizaje.

Entre otros de los valiosos aportes a considerar en los debates, surgió la propuesta de preguntar sobre aquellos apoyos con los que ya cuenta la persona con discapacidad en su vida diaria.

Junto al relato del desarrollo de construcción del instrumento con todo lo que implicó, creemos que para muchos lectores lo que les interesa es conocer el producto consensuado, para ser utilizado en cada una de las universidades argentinas.

Compartimos el esquema de preguntas al que llegamos en esta dimensión de trabajo, que incluye un objetivo, para que quien opta por responder, sepa cuál es el motivo de hacer estas preguntas; también se incluye una definición de apoyos y luego las preguntas propiamente dichas:

Objetivo

Conocer los apoyos que necesitás para tu vida universitaria.

Entendemos por apoyo toda medida y recurso que te garantice poder ingresar, permanecer y transitar en la universidad asegurando el acceso a la educación y a la convivencia áulica.

Existen apoyos que los estudiantes ya utilizan previo al ingreso a la universidad, tales como sillas de ruedas, audífonos, entre otros; como así también aquellos que se acuerdan en conjunto con las áreas correspondientes.

Datos de contacto de cada universidad.

Incluir video tutorial en LSA para completar el formulario.

1. Condición de Discapacidad (Tildar la opción que corresponda)

a. No presentó ninguna condición que implique Discapacidad (Opción que si es elegida indicaría la finalización del recorrido en este apartado pero puede constatarse permitiendo que continúe a la siguiente pregunta)

b. Declaro condición de discapacidad (opción que deriva en la continuación del formulario)

c. Tenés CUD sí /no (No obligatorio)

2. Discapacidad

(Se puede seleccionar más de una opción. Para cada opción se desplegará la información y las preguntas específicas)

a. Auditiva

b. Visual

c. Motora

d. Condición Psicosocial

e. Otra

2.1 Auditiva

¿Tenés dificultad para oír, incluso si usás un audífono o implante coclear? (solo puede elegir una opción)

a. No, no hay dificultad

b. Sí, alguna dificultad

c. Sí, mucha dificultad

d. No puedo hacerlo en absoluto

¿Cuál es tu forma habitual de comunicación? Por ejemplo: lectura labial, lengua de señas

a. Lengua de Señas

b. Lectura labial

c. Otra forma (espacio para redactar)

Apoyos que requerís

a. ¿Qué apoyos utilizás en tu vida diaria? (pregunta abierta)

b. Requerís Intérprete de Lengua de Señas Argentina sí/no

c. Requerís aro magnético sí/no

d. ¿Requerís otros apoyos? sí/no

Si responde sí: Especificar cuáles (espacio para que redacten)

2.2. Visual

¿Tenés dificultad para ver, incluso si usás lentes? (solo puede elegir una opción)

a. No, no hay dificultad

b. Sí, alguna dificultad

c. Sí, mucha dificultad

d. No puedo hacerlo en absoluto

Apoyos que requerís

a. ¿Qué apoyos utilizás en tu vida diaria? (pregunta abierta)

b. Requerís Archivos de audio sí/no

c. Requerís Texto digital accesible si/no

d. Requerís Texto en Braille sí/no

e. ¿Requerís otros apoyos? sí/no

Si responde SÍ: Especificar cuáles (espacio para que redacten)

2.3. Motora

Apoyos que requerís

a. ¿Qué apoyos utilizás en tu vida diaria? (pregunta abierta)

b. ¿Requerís apoyos para la permanencia en el aula? ¿Cuáles? (pregunta abierta)

c. ¿Requerís otros apoyos? sí/no

Si responde sí: Especificar cuáles (espacio para que redacten)

2.4. Condición Psicosocial

Si elige esta opción que describa ¿Cuál?

Apoyos que requerís

a. ¿Qué apoyos utilizás en tu vida diaria? (pregunta abierta)

b. ¿Requerís otros apoyos? sí/no

Si responde sí: Especificar cuáles (espacio para que redacten)

2.5. Otra situación de discapacidad

a. ¿Cuál/cuáles?

b. ¿Requiere otros apoyos? sí/no

Si responde sí: Especificar cuáles (espacio para que redacten)

3. Alguna otra información que consideres importante comunicar. Pregunta abierta.

Palabras de cierre e invitación a conocer las experiencias

Como cierre a esta introducción, para dar la palabra al relato de tres universidades, quisiéramos acotar que así como fuimos haciendo un relato crítico, retomando voces que escuchamos en muchas de nuestras universidades, también creemos que en la medida que se visibilice la posibilidad de construir datos estadísticos se permitirá la definición de política pública.

En este capítulo nos encontramos con tres relatos de universidades:

La UNLa, quien nos comparte un marco y encuadre teórico político donde da cuenta de lo que implica poder contar con un instrumento que cuantifique e identifique a un colectivo minorizado

y excluido para generar las políticas necesarias, describe experiencias que incluyen la participación estudiantil e Interclaustros que se realiza en dicha Universidad en el marco de la construcción de política universitaria de accesibilidad y discapacidad. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD), es un acontecimiento histórico en la militancia por los derechos de este colectivo para reafirmar los principios del modelo social, a fin de promover, proteger y asegurar el goce pleno en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. En el 2013 la UNLa avanza en el diseño e implementación de políticas educativas de nivel universitario, asentadas en un marco de reconocimiento, respeto y afirmación de las diferencias inherentes a la población estudiantil.

El artículo 31 de la Convención, establece que los estados parte *"recopilarán información adecuada, que les permita formular y aplicar políticas"*. (ONU, 2006). Lo cual implica la puesta en práctica de acciones que conlleven a tal fin.

La UNLujan refiere cómo fueron trabajando el relevamiento y los datos obtenidos entre 2017 - 2019, a partir de una concepción de intervención activa. Las tareas de recolección de datos eran realizadas desde la Comisión de Accesibilidad y desde el Departamento de Alumnos al momento de la inscripción mediante la entrega de un formulario que podría ser completado voluntariamente por los ingresantes. Sobre la base de dicha información la División de Accesibilidad a la Vida Universitaria inicia el contacto con el ingresante para proponerle la realización de una entrevista voluntaria.

La UNLP comparte el trabajo realizado en el relevamiento y análisis de datos para la anticipación de apoyos que garanticen que todos los ingresantes puedan comenzar sus cursadas en igualdad de condiciones. Agrega también los datos estadísticos de crecimiento de ingresantes en situación de discapacidad y la evolución de la forma de recolectar esta información en el período desde el 2011

al 2021. Hace, además un recorrido por las diferentes formas (o la evolución) de enunciar las preguntas sobre discapacidad a través del sistema de preinscripción, a fin de mejorar la anticipación de los apoyos solicitados.

Metodología de diagnóstico situacional de ingresantes y estudiantes en situación de discapacidad

~~Autora: L~~ic. María Laura Rivelli
Jefa a/c de la División de Accesibilidad a la Vida Universitaria
Universidad Nacional de Luján

Resumen

El objetivo del presente trabajo es dar a conocer y reflexionar acerca de los procesos de relevamiento que la Universidad Nacional de Luján ha puesto en marcha acerca de los ingresantes y estudiantes en situación de discapacidad, particularmente entre los años 2017 al 2019, a partir de una concepción de intervención activa. Uno de los aspectos a tomar en cuenta es la decisión de la División de Accesibilidad a la Vida Universitaria de indagar sobre la situación de discapacidad de los ingresantes y estudiantes que dan su conformidad expresa de ser entrevistados, cuestión que retomaremos a lo largo del presente trabajo. Finalmente, se ilustran dichas reflexiones a partir de los datos relevados.

Palabras clave: discapacidad - acceso a la educación - relevamiento - permanencia e ingreso - accesibilidad universal.

Introducción

Desde la Secretaría de Bienestar Universitario y Asuntos Estudiantiles de la Universidad Nacional de Luján se definen las políticas de bienestar dirigidas a la comunidad universitaria en general y al colectivo estudiantil en particular, atendiendo a las problemáticas

que afecten las condiciones para el desarrollo integral de las personas en cada una de sus Sedes, Centros Regionales y Delegaciones, con el objetivo de garantizar el ingreso, la permanencia y el egreso de sus estudiantes. Teniendo en cuenta la estructura de la Universidad, todas las políticas y acciones - que de esta área se desprenden - alcanzan a todas sus dependencias por igual.

Una de las áreas dependientes de la Secretaría encargada de ejecutar las políticas que de ella emanan es la División de Accesibilidad a la Vida Universitaria, creada en el año 2016 y que desarrolla sus actividades bajo la órbita de la Dirección General de Bienestar Universitario.

En particular, esta División tiene como responsabilidad primaria: Difundir, promover, implementar y supervisar programas, proyectos y acciones destinadas a garantizar los derechos a estudiar y trabajar de las personas con algún tipo de discapacidad y/o limitaciones permanentes o transitorias favoreciendo su inserción en el ámbito universitario. Para dicho fin ha diseñado y puesto en marcha programas y proyectos con el objetivo de favorecer la accesibilidad de las personas en situación de discapacidad, para que puedan gozar de adecuadas condiciones de seguridad y autonomía como elemento primordial para el desarrollo de las actividades de la vida diaria, sin restricciones para su integración y equiparación de oportunidades.

Fundamentación teórica

A partir de la creación de la División de Accesibilidad a la Vida Universitaria se ha trabajado en mejorar el sistema de recolección de datos de ingresantes y estudiantes en situación de discapacidad que se inscriben en la UNLu a fin de conocer anticipadamente los requerimientos de apoyos educativos y/o ayudas técnicas.

Para el desarrollo de esta nueva metodología de relevamiento la División se ha basado conceptualmente en el Modelo Social que propone la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con discapacidad[1], que plantea que las personas solo pueden ser reconocidas y entendidas desde el análisis del contexto, y de la estrecha relación entre la persona y el medio social de pertenencia.[2]

A su vez, reconoce que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás, (CDPCD, Preámbulo, Inc. e).

En este sentido, se desprende que debemos reconocer quiénes son aquellos que demandan respuestas frente a los obstáculos y visibilizar quiénes son los destinatarios que requieren apoyo.[2]

Una de las cuestiones es que no todos los ingresantes y/o estudiantes en situación de discapacidad tienen intención de darse a conocerse desde la discapacidad. Esto lleva a no tener un registro total del estudiantado con discapacidad, pero sí de los que desean ser visibilizados.[3] De estos últimos no todos desean ser contactados para una entrevista o requieren de apoyos técnicos y/o educativos.

---

1 Convención Internacional de los Derechos de las Personas con discapacidad (CDPCD)

2 Celada, B. (2016). Accesibilidad académica para estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario. Una perspectiva desde la Universidad Nacional del Comahue. Revista Ruedes.

3 Rucci, A. (2013). Consideraciones generales para la inclusión de personas con discapacidad en la Universidad. Área de Accesibilidad FCE-UNLP – CUD -UNLP

Sin embargo, a pesar de estas limitantes, se ha desarrollo una metodología de contacto estrecho con todos los ingresantes y estudiantes que de una u otra manera han dado a conocer una situación de discapacidad, disparador de una intervención activa por parte de la División de Accesibilidad a la Vida Universitaria en pos de anticipar sus requerimientos de apoyo educativos, sociales, técnicos, entre otros.

Breve recorrido histórico

Antes de la creación de la División de Accesibilidad a la Vida Universitaria, las tareas de recolección de datos eran realizadas desde la Comisión de Accesibilidad a través de varios mecanismos:

- Por un lado, se utilizaban los datos provistos por el Departamento de Servicios Sociales en el listado de estudiantes que eran beneficiarios de la beca de casos especiales (este tipo de beca hoy no se encuentra disponible, sino que al estudiante aspirante a una beca se le otorga un puntaje adicional por declarar una situación de discapacidad). También se sumaban a dicho listado aquellos estudiantes inscriptos en el Programa PODES[4] y el relevamiento realizado en el marco del Proyecto Unidesarrollo[5].

- Y por otro lado, se utilizaba la información recabada por el Departamento de Alumnos al momento de la inscripción de los ingresantes a la UNLu mediante la entrega de un formulario a completar voluntariamente por los ingresantes.

4 Programa PODES de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación.

5 La Red Interinstitucional Universitaria UNIDESARROLLO se constituye el 16 de Abril de 2001, con la integración de cuatro casas de altos estudios: Universidad Nacional de San Martín, Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de Luján y Universidad Tecnológica Nacional Facultad Regional Pacheco.

Este método de relevamiento presentaba la dificultad de no lograr dar cuenta fehaciente de los estudiantes en situación de discapacidad que transitaban por la UNLu, dado que:

- Los estudiantes cursantes que no solicitaran la beca de casos especiales no eran registrados bajo ningún mecanismo de identificación de nuevas situaciones de discapacidad por fuera del ingreso.

- Los ingresantes que no completaban ni entregaban la planilla tampoco eran registrados por otros instrumentos.

A partir del año 2017, y a fin de contrarrestar estas dificultades, desde la División de Accesibilidad a la Vida Universitaria se diseñó, conjuntamente con la Dirección General de Asuntos Académicos, un sistema de registro de ingresantes que brinda información respecto de la situación de discapacidad de cada aspirante durante los períodos de inscripción vía web a la Universidad[6]. Y a partir del segundo cuatrimestre de ese mismo año se incluye en el relevamiento mencionado a todos los estudiantes de la Universidad (ingresantes y estudiantes activos). Dicha información es remitida a la División Accesibilidad a la Vida Universitaria a fin de iniciar el proceso de contacto y corroboración de datos con el objetivo de dar asistencia y/o el apoyo necesario con conformidad del estudiante.

Es importante resaltar que este proceso de contacto se inicia cuando el estudiante o el ingresante pone en conocimiento de manera voluntaria algún tipo de discapacidad al momento de su inscripción a la Universidad o a las diversas asignaturas. Sobre la base de dicha información la División de Accesibilidad a la Vida Universitaria

6 Cabe aclarar que la Universidad Nacional de Luján cuenta con un sistema propio de inscripción y no el sistema SIU Guaraní como la gran mayoría de las Universidades del país.

da comienzo a tomar un primer contacto a fin de proponer la realización de una entrevista voluntaria. El objetivo de la entrevista es determinar fehacientemente quiénes serían los potenciales destinatarios que requerirían algún tipo de apoyo luego de detectar los obstáculos, considerando los recursos disponibles para dar respuesta a sus necesidades.[7] Asimismo, con esta metodología, se intenta dar a conocer los servicios que se prestan desde la División, no sólo como un mero instrumento de recolección de datos, sino principalmente para brindar las herramientas disponibles respecto de asistencias, asesorías y acompañamientos tanto para estudiantes como para los docentes que así lo requieran.

A continuación se describen los puntos más relevantes del proyecto que dio origen a la nueva metodología de recolección y análisis de datos y sus resultados por el período comprendido entre 2017 y 2019:

Objetivo general

Contactar a los ingresantes y/o estudiantes en situación de discapacidad para conocer la realidad particular de los mismos con el objeto de definir y realizar líneas de acción.

Objetivos específicos

- Establecer el primer contacto con los ingresantes y/o estudiantes en situación de discapacidad a fin de que conozcan el área y coordinar según su voluntad una entrevista.

7 Celada, B. (2016). Accesibilidad académica para estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario.Una perspectiva desde la Universidad Nacional del Comahue. Revista Ruedes.

- Depurar el listado de los ingresantes y/o estudiantes que completaron erróneamente el formulario.

- Mantener una entrevista con los ingresantes y/o estudiantes para coordinar las estrategias y los mecanismos de apoyos necesarios.

- Gestionar y/o asesorar a los ingresantes y/o estudiantes con discapacidad sobre los diferentes tipos de apoyos requeridos.

- Actualizar la base estadística ingresando los datos depurados.

Metas

- Contactar al 100 por ciento de los ingresantes y de los estudiantes con discapacidad.

- Entrevistar al 100 por ciento de los ingresantes y de los estudiantes con voluntad de ser contactados.

- Generar información estadística actualizada.

Resultado obtenidos

Tabla 1. Total ingresantes y estudiantes con discapacidad que completaron el ítem de discapacidad en la inscripción a la UNLu.

Total ingresantes/ estudiantes con discapacidad			
Personas con discapacidad	**Año 2017**	**Año 2018**	**Año 2019**
Sí	36	87	47
No	25	142	142
Sin datos	40	119	182
No concurrió a la citacióna	0	0	42
Total	**101**	**348**	**413**
a. * Datos no relevados en años 2017/18			

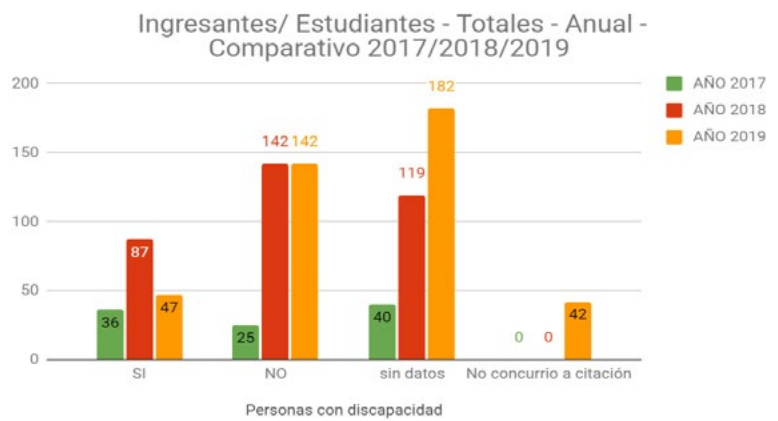


Gráfico 1. Ingresantes/ Estudiantes. Comparativo 2017/18/19

En este cuadro se visualiza un marcado ascenso en el año 2018 (87 estudiantes) con respecto al año anterior (2017 con 36 estudiantes) y al año subsiguiente (2019 con 47 estudiantes). Esto se debe a que recién en el año 2018 se pudo implementar la metodología de manera integral, tomando los datos de aquellos estudiantes que ya venían cursando y no habían manifestado su situación.

Tabla 2. Total Ingresantes/ Estudiantes con discapacidad por sedes

Total ingresantes/ estudiantes con discapacidad por sedes				
Sede	**Año 2017**	**Año 2018**	**Año 2019**	**Total**
Luján	22	34	21	77
San Miguel	9	39	13	61
Campana	4	7	13	24
Pilar	1	0	0	1
San Fernando	0	2	0	2
Chivilcoy	0	5	0	5
Total	**36**	**87**	**47**	**170**

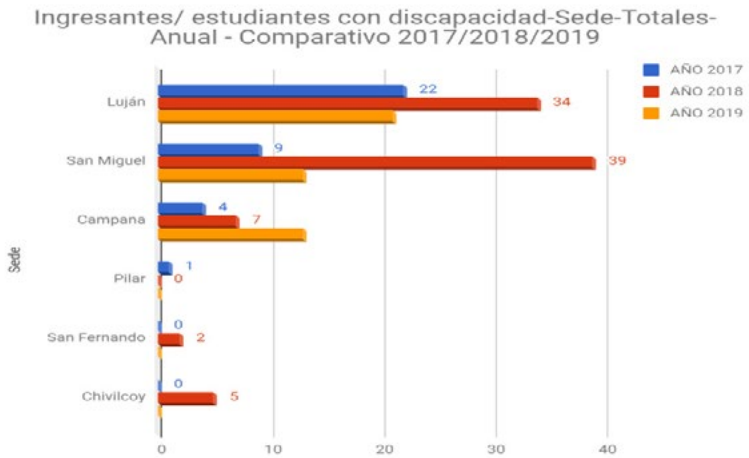


Gráfico 2. Ingresantes/ Estudiantes por Sedes. Comparativo 2017/18/19

Como se observó en el cuadro anterior, el salto cuantitativo del año 2018 se ve reflejado pero acompañado de la distribución mayoritariamente en Sede Central (Luján) y el Centro Regional San Miguel donde están concentrados la mayor cantidad de estudiantes que cursan en la UNLu.

Ingresantes / estudiantes con discapacidad por tipo de discapacidad				
Condición	**Año 2017**	**Año 2018**	**Año 2019**	**Total**
Motora	19	28	14	61
Visual	4	23	13	40
Visceral	4	3	3	10
Auditivo	3	18	8	29
Motora - Visual	2	3	0	5
Mental	2	9	6	17
Motora - Visual - Auditivo	0	1	0	1
Visual - Visceral	0	1	0	1
Visual - Auditiva	1	1	0	2
Auditivo - Visual	1	0	0	1
Mental - Visceral	0	0	1	1
Motora - Visceral	0	0	1	1
Visual - Mental	0	0	1	1
Total	**36**	**87**	**47**	**170**

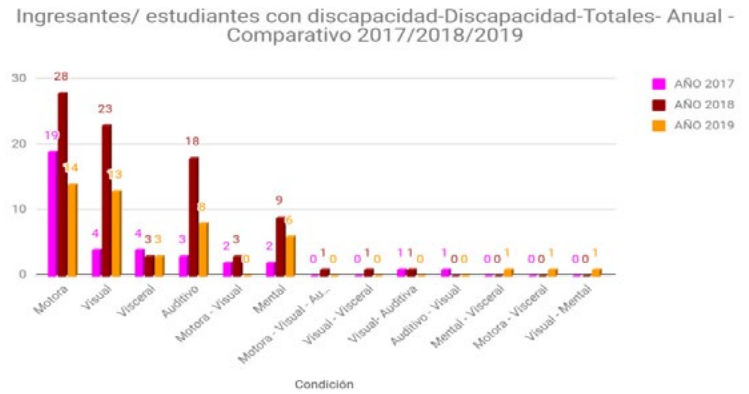


Gráfico 3. Ingresantes / Estudiantes con discapacidad por tipo de discapacidad

Como se observa en el período 2017-2019 que el 35.9 por ciento refiere tener una discapacidad motora (61 estudiantes), el 23.5 por ciento refiere tener una discapacidad visual (40 estudiantes), el 17 por ciento refiere tener una discapacidad auditiva, el 10 por ciento refiere tener una discapacidad mental, visceral 5.9 por ciento (10 estudiantes), motora visual 3 por ciento (5 estudiantes), visual- auditiva 1 por ciento (2 estudiantes) y el resto con solo un estudiante (Motora - Visual - Auditivo, Visual - Visceral, Auditivo - Visual, Mental - Visceral, Motora - Visceral y Visual - Mental).

Comentarios finales

La nueva metodología de recolección de datos ha mejorado notablemente la calidad de estos y el vínculo con los estudiantes y su contexto, también ayudó a lograr avances notorios en el desarrollo académico y la permanencia de los estudiantes en la Universidad[8].

8 Es importante resaltar que como consecuencia del mencionado relevamiento se ha identificado un grupo de estudiantes con discapacidad auditiva del Centro Regional San Miguel que requerían la asistencia de un intérprete de lengua de señas, profesional que ha

Se sustenta sobre la voluntad de los ingresantes y estudiantes de declarar su situación de discapacidad al momento de la inscripción y/o actualización de la información en su perfil de estudiante, instancia de relevante importancia en pos del respeto a su privacidad. En este mismo sentido, cabe destacar también que de ninguna manera se ve obligado a concurrir a la División de Accesibilidad a la Vida Universitaria, sino que la misma es un espacio de acompañamiento, gestión y asesoramiento en su tránsito por la vida universitaria.

Sin embargo, se han observado diferentes obstáculos en su implementación que desde la División se tratan de sortear para lograr los objetivos planteados[9]:

- Actualmente el área solo cuenta con personal en la Sede Central, sin representación en los Centros Regionales y Delegaciones de la Universidad. Eso implica dificultades en el contacto con los estudiantes en situación de discapacidad que cursan regularmente en la UNLu, debiendo coordinar reuniones para resolver y/o atender situaciones puntuales, que asimismo pueden verse reprogramadas por falta de viáticos y/o vehículos destinados a tal fin.

- El proceso que implica entrevistar a los estudiantes se inicia con un primer contacto vía emails, reforzado luego con llamados telefónicos de acuerdo a los datos provistos por el perfil de cada estudiante y/o ingresante, pero lamentablemente no siempre resultan efectivos (por varias razones).

---

sido contratado por la UNLu que se encuentra acompañado su tránsito académico desde el año 2017 hasta la fecha.

9 Situación que se visualiza en el cuadro 1

- Se constata que un alto porcentaje de estudiantes a los que se logra realizar la entrevista han completado en forma errónea el ítem sobre discapacidad, por ejemplo: un ingresante que completa una discapacidad visual por el simple hecho de usar unos lentes de muy baja graduación. Esto dificulta notoriamente la depuración de la información.

A largo plazo se pretende que este tipo de prácticas sobre accesibilidad ya no sean necesarias si se decide abogar por un concepto más amplio, *el concepto Universal*, brindando igualdad de oportunidades para todas las personas, concebidas desde la lógica de accesibilidad universal[10] o diseño universal[11]. Presupone la estrategia de «diseño para todos» y se entiende sin perjuicio de los ajustes razonables que deban adoptarse.[12]

Recientemente aparece este concepto, con el que se pretende "hacer las cosas bien desde el principio y para todos"; desde el proyecto hasta el final de la ejecución, para no tener que «eliminar barreras» que previamente se han creado y construido. El matiz de «Todos» es fundamental: no se trata de generar acciones específicas para personas con discapacidad sólo ante la necesidad de superar algún obstáculo preexistente específico. Actualmente se habla de mejorar la calidad de vida de manera general global, en el ámbito de la accesibilidad, en el cual está implicada toda la sociedad.

10 Celada (2016)

11 Por "diseño universal" se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. (CIPCD)

12 Galan, Jose Luis: 2011

Bibliografía

Celada, B. (2011). Personas con Discapacidad en su tránsito por la Educación Superior. Situación local: una mirada estadística. XI Jornadas Argentinas de Estudios de Población, septiembre de 2011. Universidad Nacional del Comahue (Argentina).

Celada, B. (2016). Políticas Sociales en Discapacidad y Participación Ciudadana. Un enfoque biográfico. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga, España

Celada, B. (2016). Accesibilidad Académica para estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario. Una perspectiva desde la Universidad Nacional de Comahue. Revista Ruedes.

Galan, J. (2011). Accesibilidad Universal y diseño para todos. Arquitectura y urbanismo. Fundación ONCE -Fundación Arquitectura COAM

Organización de Naciones Unidas (2006). Convención Internacional de los Derechos de las Personas con discapacidad. Recuperado de http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pd

Pugliese, J.C. (2005). La Integración de las Personas con discapacidad en la Educación Superior en la República Argentina. Buenos Aires, Argentina: Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

Rucci, A. (2013). Consideraciones generales para la inclusión de personas con discapacidad en la Universidad. Área de Accesibilidad FCE-UNLP – CUD –UNLP.

Historizando una década de experiencia para la identificación de la población ingresante con discapacidad en la Universidad Nacional de La Plata.

Sandra Katz

Lorena Miranda.

Dirección de Inclusión, Discapacidad y DDHH perteneciente a la Pro Secretaria de DDHH. Universidad Nacional de La Plata

Resumen

En este documento queremos compartir el trabajo realizado en el relevamiento y análisis de datos para la anticipación de apoyos que garanticen que los ingresantes puedan comenzar sus cursadas en igualdad de condiciones; incluiremos también los datos estadísticos de crecimiento de ingresantes en situación de discapacidad y la evolución de la forma de recolectar esta información en el período desde el 2011 al 2021.

Palabras clave: discapacidad, educación superior, recolección de datos, ingreso a la universidad, apoyos.

Introducción

La Universidad Nacional de La Plata (UNLP), cuenta con 17 facultades, 110 carreras de grado, una Red que nuclea a 13 museos; la Biblioteca Pública junto a la Red Roble de 20 bibliotecas de las diferentes unidades académicas, 4 colegios preuniversitarios, entre otras áreas.

En el año 2021 la UNLP cuenta con una planta aproximada de 13000 docentes y 2800 no docentes y el ingreso fue de 32000 estudiantes, de los cuales 1664 se autodeclararon en situación de discapacidad y solicitaron apoyos.

En el año 2000, en la UNLP, se crea la Comisión Universitaria sobre Discapacidad (CUD), como un espacio de gestión cuya misión es diseñar políticas y llevar a cabo estrategias y líneas de acción que contribuyan al cumplimiento de los derechos constitucionales de las Personas con Discapacidad (PcD). La CUD está integrada por representantes de todos los claustros y Unidades Académicas. En el año 2017 se crea la Dirección de Inclusión, Discapacidad y Derechos Humanos, dependiente de la Prosecretaría de Derechos Humanos de la Universidad bajo la Resolución 158-17; dicha dirección está conformada por un equipo interdisciplinario y dos asesores: una persona ciega y otra sorda. También cuenta con un grupo de testeo, hoy llamado "Grupo de estudiantes por la inclusión y accesibilidad" conformado por estudiantes con discapacidad que son consultados en forma continua.

Entre los objetivos de la CUD, podemos mencionar: propiciar un entorno inclusivo en todo espacio educativo y cultural, a través de acciones que permitan la accesibilidad física, académica, actitudinal y comunicacional. Fortalecer la formación de grado y postgrado vinculada a la temática de la discapacidad desde la perspectiva de los derechos humanos. Promover la producción académica sobre la temática de la discapacidad y el intercambio de experiencias y recursos que puedan fortalecer las políticas vinculadas a la docencia, la extensión y la investigación.

Desde la Dirección, junto a la CUD, se trabaja en la elaboración de diferentes estrategias, políticas y prácticas que dan sentido a la posibilidad de que cualquier estudiante con discapacidad pueda ser parte de la comunidad universitaria. En la actualidad, al pertenecer a la Prosecretaría de Derechos Humanos, se cuenta con la

posibilidad y oportunidad histórica de poder institucionalizar las políticas necesarias y pertinentes para dejar instalados los requisitos y pautas necesarias para que la accesibilidad sea una política institucional y no quede dependiendo de la voluntad de algunos. Las propuestas planteadas están en sincronía con declaraciones, documentos e intenciones tanto a nivel nacional, a través de la Red Interuniversitaria de Discapacidad perteneciente al Consejo Interuniversitario Nacional (RID - CIN), como a nivel latinoamericano al ser parte activa de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y derechos humanos, vinculada a IESALC UNESCO. (Katz, 2020)

A través de la construcción de espacios de diálogo y debate, junto a movimientos y organizaciones de PcD y con la comunidad en general, se han logrado establecer en la UNLP formatos de intervenciones que generaron una mayor visibilización y transversalización, y generaron un cambio en la mirada sobre la discapacidad.

La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad constituye un hito para saldar una deuda histórica de discriminación, exclusión y desigualdad, que se inicia en los sistemas educativos y se extiende a otras áreas de la vida social. El pleno ejercicio del derecho a la educación es clave para el goce de otros derechos humanos.

Avanzar hacia sociedades más justas e inclusivas exige que toda la población acceda a una educación de igual calidad. Para ello consideramos que debemos sostener una actitud de atención permanente, con la disposición a revisar constantemente las propias prácticas, llevándolas a la reflexión y considerando el impacto que tuvieron y/o pudiesen tener, dando lugar a nuevas construcciones, intervenciones y acciones.

Citamos a Muricio Mareño, adhiriendo a la lógica de ir institucionalizando políticas y no de realizar esfuerzos momentáneos e individuales, cuando dice que

> la transversalización de la accesibilidad constituye el principio fundamental que debe sustentar la gestión y formación de políticas, programas y proyectos educativos de nivel superior. Principio que a su vez supone un reto, ya que implica un proceso de reflexión y revisión intra-institucional respecto a las modalidades tradicionales y convencionales de gestión de políticas. (Mareño, 2012).

Por este motivo queremos resaltar la importancia del relevamiento y análisis de datos en la experiencia de trabajo desde la Dirección. El acceso a la información nos permite, entre otras estrategias, establecer reuniones previas con los docentes, anticipar los apoyos que garanticen el derecho a cursar en igualdad de condiciones, tener reuniones con los estudiantes y en algunos casos con sus familias y equipos profesionales, generando políticas transversales a toda la Universidad, para conocer que hoy los estudiantes están y necesitamos modificar ciertas prácticas.

Incorporación de las preguntas sobre discapacidad

Nos parece importante poder historizar cómo fue el trabajo para la incorporación de la pregunta por la discapacidad en el ingreso:

Desde el año 2011, mientras discutimos en la CUD sobre la conveniencia de la pregunta y el cómo preguntar, surge desde el Ministerio de Educación de la Nación, más específicamente desde la Secretaría de Políticas Universitarias, una convocatoria para la entrega de notebooks, en la cual solicitaban a cada Universidad que haga un relevamiento de estudiantes con discapacidad. Así, en el marco del relevamiento del Plan PODES, tuvimos la oportunidad de comenzar a consultar si había estudiantes en situación de discapacidad en la UNLP. (CIN, 2013)

A partir de este relevamiento en el marco del Plan PODES de la SPU, iniciamos un trabajo conjunto con el Centro Superior para el Procesamiento de la Información (CeSPI) en el Sistema de Preinscripción a las carreras de la UNLP (SIPU). En una primera etapa, recolectamos la información de la preinscripción en un trabajo conjunto con el Área de Bienestar Universitario de la UNLP, y posteriormente incorporamos un conjunto de preguntas sobre discapacidad, accesibilidad, apoyos en el SIPU desde donde, en forma voluntaria, el futuro ingresante podía autodeclararse en situación de discapacidad.

Posicionados desde el modelo social de discapacidad, que plantea que una persona vive su discapacidad en función de las barreras que le pone el contexto, nos propusimos centrarnos en preguntar sobre apoyos requeridos y no sobre diagnósticos. Las respuestas reflejaban que la mayoría de los estudiantes desconocían qué significaba "apoyo" y respondieron sobre otras cuestiones: situaciones económicas, con quién dejar a sus hijos, horarios de cursadas, etc. Ante este panorama, decidimos revisar el formulario, dejar nuestro idealismo de lado e incorporar una pregunta por el tipo de discapacidad, y a esto le añadimos un listado de apoyos.

La experiencia ese segundo año fue que muchos estudiantes con discapacidad no lograban identificar qué apoyo requerían, ante nuestra consulta a posteriori, nos refirieron que se debió a que en su historia y en su trayectoria educativa fue un "otro" el que le dijo lo que iba a necesitar. También encontramos que la mayoría de los estudiantes desconocían aún de qué se trataba la vida universitaria. Y, ante tal desconocimiento e incertidumbre solicitaban varios apoyos “por las dudas”.

Más allá de estos aspectos a seguir mejorando, lo que nos parecía valioso era que el estudiante sabía que alguien le ofrecía una instancia donde ya no era invisibilizada su condición, y nos permitía tener un dato para compartir con cada Facultad y de esa manera iniciar conversaciones que interpelen a las prácticas pedagógicas y habiliten nuevos diálogos.

A partir de la información obtenida, pudimos ver cómo año tras año se incrementaba el número de estudiantes y, al mismo tiempo, nos sorprendía ver una constante en los porcentajes de tipo de discapacidad. Así cobraron todavía más relevancia el trabajo articulado, transversal y en red con los referentes institucionales y los datos obtenidos del relevamiento que derivamos a cada facultad.

Relevamiento de datos

Tabla 1. Cantidad estudiantes con discapacidad entre 2011 y 2015

Año	Cantidad de estudiantes con discapacidad
2011	130 Relevamiento por las Notebooks PODES
2012	56 Relevamiento por las Notebooks PODES
2013	106 Relevamiento por las Notebooks PODES
2014	482 Relevamiento en conjunto con el Área de Bienestar
2015	476 Relevamiento en conjunto con el Área de Bienestar

Desde el año 2016, con los antecedentes compartidos, logramos articular con el Sistema de Preinscripción a las carreras de grado de la UNLP. Además se logró incorporar un espacio en el que se pudieran incluir preguntas sobre discapacidad, accesibilidad y apoyos. El objetivo de este grupo de preguntas, que en un inicio se encontraba en la última pestaña del formulario (pestaña 7) y en el 2019 logramos adelantarlo a la pestaña 5, fue que nos permitiera detectar aquellos apoyos que los ingresantes solicitaron, y de esta manera anticiparlos para el inicio de las cursadas. Si bien aparenta ser un ideal complejo de alcanzar, hoy podemos decir que en la mayoría de los aspectos logramos cumplirlo.

Durante dos años consecutivos seguimos utilizando el formato de preguntas por tipo de discapacidad y enumerando un listado de apoyos posibles.

Nos parece importante compartir el porcentaje de personas que se declararon voluntariamente en situación de discapacidad en relación al total de inscriptos por el término de seis años. Estos son los números totales de los ingresos, obtenidos a partir del Sistema de Preinscripción, desde el año 2016, hasta la fecha:

Tabla 2. Ingresantes totales / ingresantes en situación de discapacidad, elaborada con información del SIPU

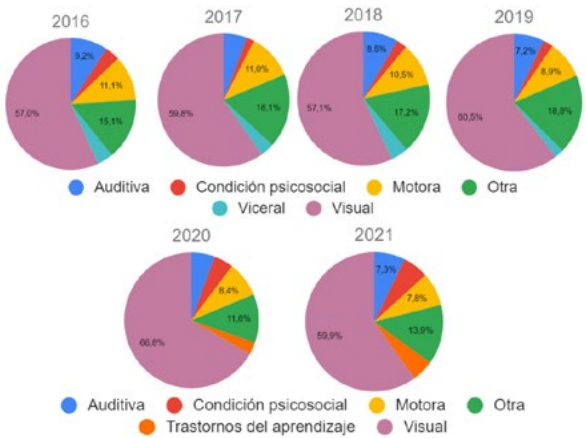
	2016	**2017**	**2018**	**2019**	**2020**	**2021**
Ingresantes totales a la UNLP	25959	23270	25907	30187	33428	32161
Ingresantes en situación de discapacidad	595	628	883	1123	1776	1664



Gráfico 2. Ingresantes totales / ingresantes en situación de discapacidad, elaborada con información del SIPU

Descripción de la imagen: Gráficos circulares para los años 2016 al 2021, que muestran el porcentaje de ingresantes que declararon estar en Situación de Discapacidad y el porcentaje de quienes declararon no tener ninguna discapacidad. Se observa un crecimiento desde el año 2016 con el 2,3 por ciento de ingresantes en situación de discapacidad hasta llegar al 2021 con un 5,2 por ciento.

En los gráficos siguientes se observa de qué manera se mantiene el porcentaje por tipo de discapacidad.



Descripción de la imagen: En la primera línea de gráficos circulares se muestran los porcentajes de los años 2016 al 2019, para las siguientes categorías: Auditiva, Condición psicosocial, Motora, Otra, Visceral y Auditiva.En la segunda fila de gráficos circulares se muestran los porcentajes de los años 2020 y 2021, de las siguientes categorías: Auditiva, Condición psicosocial, Motora, Otra, Trastornos del aprendizaje y VisualEn conjunto se observa cómo el porcentaje por tipo de discapacidad se sostiene, siendo el mayor el de discapacidad visual, y continuando “otra”, “Motora” y “Auditiva”.

Preguntas sobre discapacidad

Como fuimos mencionando, las preguntas sobre discapacidad, accesibilidad y apoyo fueron variando, modificándose en función de los intercambios con los referentes y los estudiantes con las respuestas obtenidas, y fundamentalmente a raíz de las respuestas en "Otros", en donde tuvimos la oportunidad de detectar qué era necesario agregar, quitar y modificar.

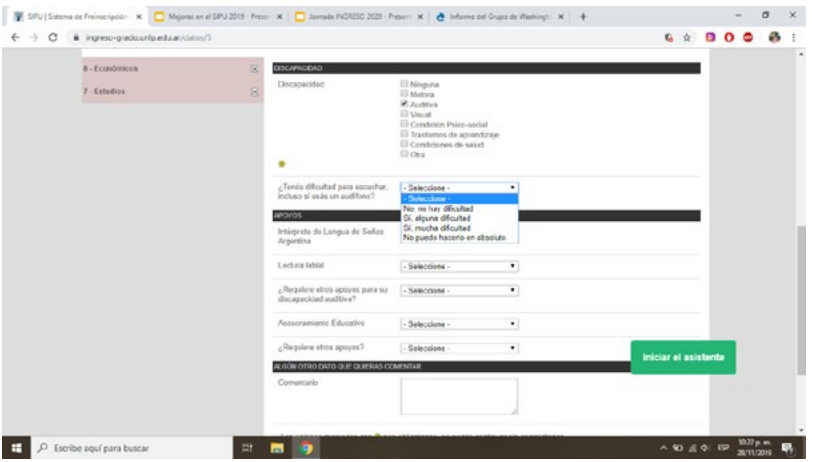
En el año 2019 realizamos cuatro modificaciones que resultaron fundamentales:

1. Incorporación de un tutorial en LSA

2. Incorporación de un número de WhatsApp para consultas

3. Incorporación de las preguntas del Grupo de Washington

4. La posibilidad de marcar más de una condición de discapacidad



Descripción de la imagen: Captura de pantalla de la Pestaña de "Discapacidad" del sistema de Preinscripción a la Universidad. Se observa un listado de Discapacidad que menciona: Ninguna, Motora,

Auditiva, Visual, Condición Psico-Social, Trastornos del Aprendizaje, Condiciones de Salud, Otra.

Debajo muestra el ejemplo de las preguntas de Washington en el caso de la discapacidad auditiva, y los apoyos propuestos: Intérprete de Lengua de Señas, Lectura Labial, si "Requiere otros apoyos para su discapacidad" y "Asesoramiento educativo".

Modificación propuesta para el ingreso 2022

A partir del análisis recabado del ingreso 2021, debates en la RID y el aporte de los referentes de la CUD, se sugirió realizar, entre otras, las siguientes incorporaciones y/o modificaciones:

- Explicar el motivo de las preguntas
- Ampliar la definición de apoyos
- Incorporar información sobre las áreas de Discapacidad y Accesibilidad de las UUAA de la UNLP
- Realizar un nuevo tutorial en LSA de acuerdo a las modificaciones realizadas;
- Preguntar con qué apoyos ya cuentan en su vida diaria
- Incorporar una pregunta sobre el manejo del Español escrito por parte de la Comunidad Sorda
- Aclarar que no es necesaria la presentación de certificado de discapacidad

Resultados obtenidos

Cada año, al culminar la inscripción, elaboramos un reporte para cada Facultad propiciando la puesta en contacto con cada uno de los estudiantes; algunos lo han hecho a través de WhatsApp y otros por mail o llamado telefónico. Aún no todas las Facultades lo tienen institucionalizado.Este primer contacto tuvo muy variadas respuestas por parte de los ingresantes, hubo quienes pensaron que el llamado era una broma; madres que desconocían que su hijo se había inscripto; otros que se emocionaron ante el llamado y hasta hubo quienes dijeron haber marcado la pregunta sobre discapacidad por error.

Esos reportes, que contienen información a la que tratamos como "confidencial", solamente se entregan al responsable asignado por cada Unidad Académica. Independiente de que haya estilos y formatos propios hay algunas consignas generales que se sugieren seguir al recibir el listado:

- Ponerse en contacto con los estudiantes
- Presentarles a los estudiantes el área de Discapacidad / Accesibilidad de la Facultad para que sepan a dónde acudir en caso de tener alguna necesidad
- Confirmar los apoyos que requiere
- Comenzar a anticipar acciones de acuerdo a los apoyos solicitados
- También nos pareció importante que esta información obtenida la conozcan otras áreas, tales como:
- Dirección de Salud de la UNLP: Estudiantes que indicaron tener "Condiciones de salud";

- Equipo de ILSA-E: Estudiantes que indicaron tener "Mucha dificultad para oír, aún usando audífono", y que "No pueden oír en absoluto";

- Equipo de Trabajo Interbibliotecario sobre Accesibilidad (ETI-Accesibilidad https://youtu.be/Azx4y4b0vSw): Estudiantes que indicaron tener "Mucha dificultad para leer, aún usando anteojos" y que "No pueden leer en absoluto";

- Al Área de Salud Mental de la UNLP: Estudiantes que indicaron tener "Condición psicosocial".

Nos gustaría hacer una breve aclaración con respecto al ítem salud: con el transcurrir de los años, nos interesó observar e incorporar los comentarios que se incluían en "otros" (que se mantuvo con un promedio de 16 por ciento en los años analizados), la mayoría de las veces estaban vinculados a cuestiones de salud, por tal motivo decidimos incorporarlas, pero no para que sea un insumo para nuestras estrategias, sino que dicha información la girábamos a bienestar estudiantil y dirección de Salud, entendiendo que podría ser de utilidad.

Conclusiones

En este breve escrito quisimos compartir lo que implicó llegar al punto en el que estamos. Desde poner bajo sospecha el "cómo se va preguntar si sos discapacitado" (sic), hasta el análisis colectivo de las respuestas, a fin de analizar si el formato y el contenido de las preguntas deben modificarse nuevamente.

Una pregunta que nos hacemos año tras año, es por qué un gran porcentaje de estudiantes marcan que tienen dificultad para leer aún usando lentes, pero al ponernos en contacto refieren que no tienen ninguna dificultad.

También hubo quienes respondieron que tienen un familiar con discapacidad, o que se ponen nerviosos al momento de rendir un examen y hasta quienes se molestaron por las preguntas sobre discapacidad (más allá de que el hecho de responder es voluntario), y hace unos años una persona trans sintió la necesidad de dar a conocer su situación; ese tema hoy ya es abordado.

De todo esto, podemos ratificar que nuestros espacios habilitan; que aquellos que históricamente fueron destratados por nuestras universidades hoy sientan que son bienvenidos, que pueden ser parte.

Además, pese que al ponernos en contacto con quienes se registraron un porcentaje refiere que no necesitan ningún apoyo, en el transcurso del año se acercan nuevos estudiantes que dan a conocer su situación y explicitan que en su momento no quisieron declararla por miedo a quedar muy expuestos.

Esto nos invita a pensar que tenemos acceso a conocer diferentes datos: un dato que visibiliza a un colectivo de personas que no siempre fueron tenidas en cuenta y que hoy están. Otro dato que expone a una universidad a que revise sus espacios y sus prácticas. Otro dato que inquieta a algunos docentes sobre su supuesta forma histórica y cómoda de dar sus clases. Otro dato que intenta transformar situaciones subjetivas e individuales en políticas institucionales.

Y finalmente otro dato que nos alerta e insta a seguir trabajando para que la universidad pública sea honestamente inclusiva y accesible.

Bibliografía

CIN. Consejo Interuniversitario Nacional (2013). Anuario 2012-2013. Recuperado de https://www.cin.edu.ar/descargas/anuarios/anuario2012-2013.pdf

Díaz, E.; Antonelli, I.; Katz, S. (2019). Compartiendo experiencias significativas en la construcción de políticas institucionales en clave de accesibilidad/discapacidad en la UNLP. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/102963/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Katz, S. (2020) Políticas de discapacidad / accesibilidad en la UNLP. Elaboración del diseño de un documento para la definición de una política institucional de discapacidad / accesibilidad en la UNLP. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/115288

Naciones Unidas. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006. Recuperado de: https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

Naciones Unidas. CEPAL (2020). Propuesta metodológica para la inclusión de preguntas sobre discapacidad en los Censos de Población y Vivienda, ronda 2020. Recuperado de: https://rtc-cea.cepal.org/sites/default/files/document/files/Propuesta-metodol%C3%B3gica-preguntas-discapacidad-2019.pdfv

Pérez, L; Fernández Moreno, A; Katz, S. (2013). EDULP. Discapacidad en Latinoamérica. Voces y experiencias universitarias. Recuperado de: http://blogs.unlp.edu.ar/discapacidadunlp/2020/05/05/discapacidad-en-latinoamerica-voces-y-experiencias-universitarias/

Washington Group on Disability Statistic. (2020). Introducción a las listas de preguntas del Grupo de Washington sobre Estadísticas de la Discapacidad. Recuperado de: https://www.washingtongroup-disability.com/fileadmin/uploads/wg/The_Washington_Group_Primer_-_Spanish.pdf

Washington Group on Disability Statistic. (2020). Módulo sobre discapacidad para encuestas de población activa del Grupo de Washington y la OIT. Recuperado de: https://www.washingtongroup-disability.com/fileadmin/uploads/wg/Documents/ILO_Spanish.pdf

Registro de trayectos educativos de estudiantes e ingresantes en situación de discapacidad

Alejandra Cendra y Heber Albide.
Universidad Nacional de Lanús (UNLa)

Introducción

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD) (ONU, 2006), es un acontecimiento histórico en la militancia por los derechos de este colectivo para reafirmar los principios del modelo social, a fin de promover, proteger y asegurar el goce pleno en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.

De igual manera, la aprobación de la Ley n.º 26378/08 supuso la ratificación por parte de la República Argentina de la CDPCD y su Protocolo Facultativo, y adquirió jerarquía constitucional mediante la Ley n.º 27.044/14.

En el mismo sentido, la Ley n.º26206 de Educación Nacional y la Ley n.º24.521 de Educación Superior y su modificatoria, Ley n.º 25573 - que hace mención específica a la situación de discapacidad - establecen las responsabilidades y el compromiso del Estado Argentino en referencia a la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en el sistema educativo y, más específicamente, en la Universidad.

Desde este marco la Universidad Nacional de Lanús (UNLa) creó en el año 2013 el Programa de Inclusión Universitaria para personas con Discapacidad - en el ámbito de la Dirección de Bienestar

Universitario - y la Comisión Asesora de Discapacidad (CAD) perteneciente al Vicerrectorado. El propósito de la política institucional es avanzar en el análisis integral del modelo social de la discapacidad, en pos de una política universitaria que transversalice la perspectiva de discapacidad y accesibilidad en toda la dinámica de la Universidad.

Esta política, como el proceso de inclusión, se encuentra en permanente construcción e institucionalización, y su responsabilidad es "... avanzar en la identificación y eliminación de barreras físicas, comunicacionales y/o académicas, que tengan incidencia en los trayectos educativos de aspirantes y estudiantes en situación de discapacidad, que asisten al curso de ingreso, carreras de grado y posgrado, para asegurar el acceso, permanencia y egreso a la Universidad." (Res. CS UNLa 108/13)

El Programa promueve la inclusión educativa de las personas con discapacidad. Sus acciones específicas están orientadas desde la visualización de las personas con discapacidad como ciudadanos titulares de derechos, participativos y responsables, que asumen la dirección total y completa de su vida personal, social y política.

Además, dichas acciones son planificadas y diseñadas de manera articulada y colaborativa con la Comisión Asesora de Discapacidad perteneciente al Vicerrectorado - como espacio de articulación política que convoca a actores de todos los Departamentos, Secretarías y Carreras de la UNLa - ya que definimos nuestra política institucional de accesibilidad y discapacidad como una cuestión transversal a toda la dinámica de la Universidad.

Desarrollo y experiencia

En relación con lo anterior, y a partir del trabajo de identificación de barreras prioritarias de la UNLa realizado en el marco del

Proyecto de Investigación de la convocatoria Oscar Varsavsky: "Diseño de evaluación de la política universitaria de accesibilidad y discapacidad. Universidad Nacional de Lanús. (2018- 2021)", se puso de relieve la necesidad de producir y registrar datos estadísticos sobre la situación de discapacidad en la UNLa, y a partir de esa definición, el Becario del proyecto de investigación antes citado - Heber Albide de la Licenciatura en Sistemas de nuestra Universidad - definió el tema de investigación de su tesis de grado, a partir del desarrollo experimental de una herramienta capaz de administrar y procesar la información de manera eficaz y eficiente.

Fue así como en el año 2019 comenzó el diseño y desarrollo del software, que en la actualidad ya está implementado en el Programa de Discapacidad, y que permite registrar los trayectos educativos de estudiantes e ingresantes en situación de discapacidad. Esta herramienta ofrece la posibilidad de recopilar datos, estructurar, organizar, sistematizar y almacenar la información, como así también administrar la agenda de reuniones, detallar las acciones complementarias brindadas como apoyo y los acuerdos con los y las estudiantes, en un marco de respeto y confidencialidad de la información.

Se comparten algunos gráficos descriptivos sobre trayectorias de ingresantes y estudiantes con discapacidad de la UNLa, como así también tipo de apoyos y ajustes razonables brindados por la Universidad:

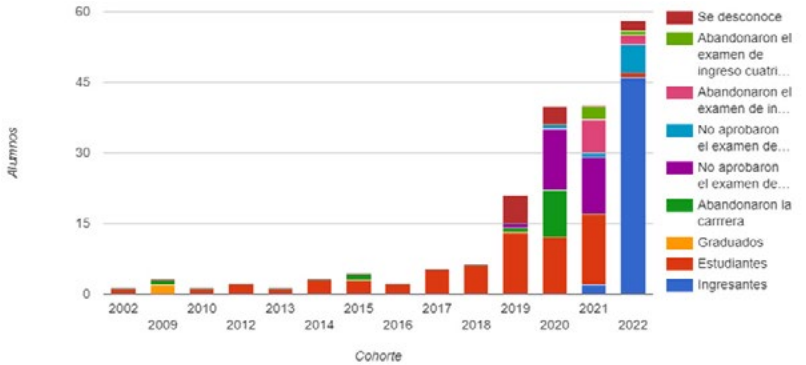


Imagen 1: Estudiantes con discapacidad por cohorte y condición académica. Se disponen las categorías de condición académica por cohorte desde el año 2002 hasta la actualidad. Las categorías de condición académica son las siguientes: Se desconoce / Abandonaron examen de ingreso cuatrimestral / Abandonaron el examen de ingreso intensivo / No aprobaron el examen de ingreso cuatrimestral / No aprobaron el examen de ingreso intensivo / Abandonaron la carrera / Graduados y graduadas / Estudiantes / Ingresantes

Gráfico en barras paralelas organizadas por año (desde el 2002 hasta el año 2022) Se representa en cada barra en distintos colores, los porcentajes de tipo de Ajustes Razonables otorgados: 28,2% Ajuste Razonable (AR) Tiempo; 13,7% AR: Espacio de orientación; 12,5% AR: Accesibilidad física (mobiliario accesible, etc); 9,4% AR: Apoyo docente extra áulico; 9,4% AR: Adecuación evaluación; 7,4% AR: Adecuación de material bibliográfico; 7,1% AR: Becas; 5,6% AR: Sistema de Apoyo externo de la Universidad; 5,6% AR: Apoyo tecnológico y/o herramientas de accesibilidad.

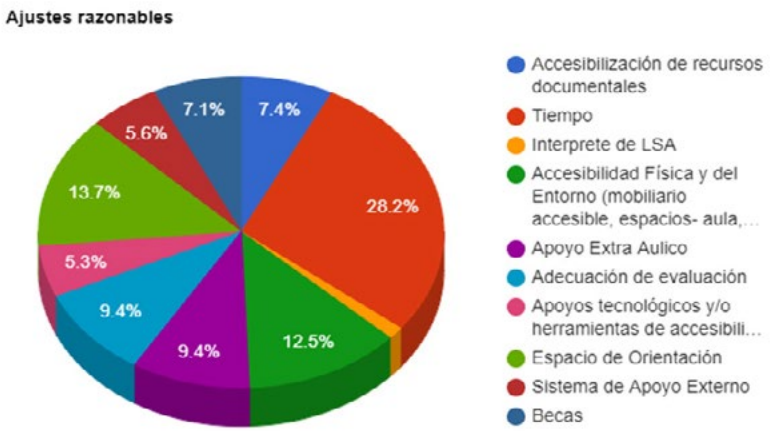


Imagen 2: Gráfico en formato circular con porciones que representan los porcentajes de tipo de Ajustes Razonables otorgados: 28,2% Ajuste Razonable (AR) Tiempo; 13,7% AR: Espacio de orientación; 12,5% AR: Accesibilidad física (mobiliario accesible, etc); 9,4% AR: Apoyo docente extra áulico; 9,4% AR: Adecuación evaluación; 7,4% AR: Adecuación de material bibliográfico; 7,1% AR: Becas; 5,6% AR: Sistema de Apoyo externo de la Universidad; 5,6% AR: Apoyo tecnológico y/o herramientas de accesibilidad.

Conclusiones

Resulta valioso destacar que el desarrollador de este software e integrante del equipo de investigación, es estudiante de la Licenciatura de Sistemas perteneciente al Departamento de Desarrollo Productivo y Tecnológico de la UNLa como así también, integrante de la CAD y el Colectivo Universitario para la Accesibilidad y la Inclusión (CUPAI), lo cual da cuenta de la participación estudiantil e Interclaustros que se realiza en nuestra Universidad y en el marco de la construcción de la política universitaria de accesibilidad y discapacidad.

Esta iniciativa va en línea con la CDPCD la cual solicita al Estado la recopilación de datos estadísticos, ya que permite determinar qué cantidad de estudiantes se reconocen en situación de discapacidad - visibilizando la diversidad de este colectivo – y habilitando la posibilidad de determinar las estrategias de accesibilidad y ajustes razonables requeridos, y paralelamente, generar un repositorio de experiencias, trayectos y documentación referido a las acciones y prácticas que la Universidad va construyendo para dar respuesta a situaciones de discapacidad.

Esta tecnología de gestión permite generar información que es un insumo para la toma de decisiones, la creación de nuevos indicadores para la planificación y la evaluación de la gestión y el diseño de políticas universitarias que den respuesta a la producción de accesibilidad con perspectiva de discapacidad en toda la dinámica de la Universidad.

En este sentido, la Dirección de Planificación y Evaluación de la Gestión (DiPEG) del Vicerrectorado de la UNLa, elaboró el Sistema de Indicadores UNLa (SIUNLa) donde se publican 182 fichas de indicadores, de las cuales 13 pertenecen a indicadores de accesibilidad física, comunicacional y académica. Estos indicadores fueron elaborados conjuntamente desde la DiPEG con la Comisión Asesora de Discapacidad (CAD). Dicha información se encuentra disponible en el siguiente enlace: http://www.unla.edu.ar/institucional/planificacion-y-evaluacion-de-la-gestion.

En particular, se detallan los indicadores de accesibilidad del SIUNLa y de los indicadores incluidos en la última agenda estadística:

Sistema de Indicadores UNLa (SIUNLa): http://www.unla.edu.ar/documentos/SIUNLa.pdf

- Accesibilidad académica: 5 indicadores (páginas 100 a 105)

- Accesibilidad física: 3 indicadores (páginas 316 a 319)

- Accesibilidad comunicacional: 5 indicadores (páginas 401 a 405)

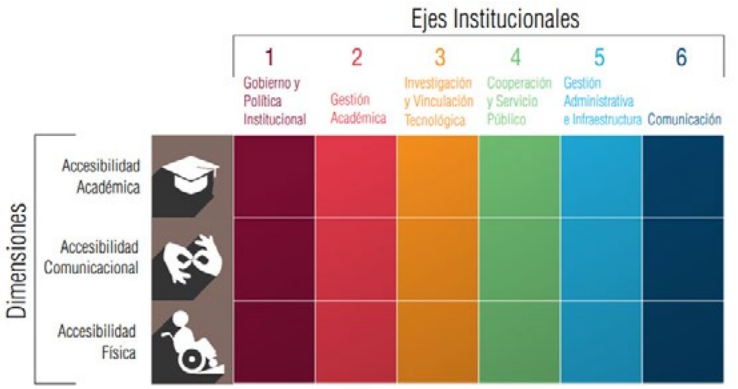


Imagen 3: Cuadro de indicadores de accesibilidad

Descripción imagen 3: Cuadro que contiene los 6 ejes de evaluación interna de la UNLa (EJE 1: Gobierno y Política Institucional, EJE 2: Gestión Académica, EJE 3: Investigación y Vinculación Tecnológica, EJE 4: Cooperación y Servicio Público, EJE 5: Gestión Administrativa e infraestructura, EJE 6: Comunicación); transversalizados por las 3 dimensiones de accesibilidad: Física, Comunicacional y Académica. Cada eje tiene que avanzar con la transversalización de indicadores de accesibilidad física, comunicacional y académica.

A modo de cierre, planteamos que la implementación de este dispositivo tecnológico amplía las capacidades institucionales del Programa y de la CAD – como espacios específicos que trabajan por la accesibilidad y la discapacidad – institucionalizando acciones para resolver barreras físicas, comunicacionales y académicas, y aportando a la transversalización e institucionalización de la perspectiva de discapacidad / accesibilidad en toda la dinámica de la UNLa.

Bibliografía

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

Ley n.º26206 de Educación Nacional

Ley n.º24521 de Educación Superior y su modificatoria, Ley n.º 25573

UNLa, Resolución Consejo Superior UNLa 101/21. Buenos Aires 2021. Disponible en: http://www.unla.edu.ar/resoluciones/2021/Junio/R.CS.N_%20101-21--09.06.21%20%20Aprobar%20Protocolo%20Discapacidad%20SByCU.pdf

UNLa, Resolución Consejo Superior UNLa 108/2013. Buenos Aires 2013. Disponible en: http://www.unla.edu.ar/resoluciones/2013/Mayo/R.CS.N_108-13--20.05.13%20Res.%20Creaci%C3%B3n%20Programa%20Inclusion%20Discapacidad.pdf

UNLa, Sistema de Indicadores UNLa (SIUNLa), Buenos Aires 2021. Disponible en: http://www.unla.edu.ar/institucional/planificacion-y-evaluacion-de-la-gestion

Recomendaciones generales para crear documentos digitales accesibles[1]

Autora: *Lic. Valeria Torrez*

La presente comunicación busca promover la importancia de conocer e incluir las pautas de accesibilidad en los documentos y/o artículos que se presenten en las convocatorias de editoriales.

Se organiza en 3 apartados: el primero aborda la importancia de aplicar las directrices internacionales de accesibilidad en las publicaciones de la editorial. Seguidamente se detallan las pautas a tener en cuenta para que un documento sea accesible y, por último, la bibliografía consultada.

La importancia de incluir condiciones de accesibilidad en el proceso editorial

Actualmente, las publicaciones, los catálogos o las comunicaciones de las editoriales, presentan numerosos inconvenientes para muchas personas debido a que no está contemplada la accesibilidad, lo que provoca situaciones de desigualdad y de exclusión. En este contexto, se considera a la accesibilidad como el requisito

1 Compartimos este material relacionado a recomendaciones sobre pautas de accesibilidad comunicacional para editoriales, que ha servido de guía para la presente publicación y es nuestro deseo permitir el desarrollo en las distintas universidades, de políticas editoriales accesibles. El mismo fue desarrollado por la Lic. Valeria Torrez, egresada de la Universidad Nacional de Córdoba.

básico que deben cumplir los contenidos digitales para que sean perceptibles, comprensibles y utilizables por cualquier persona independientemente de sus particularidades, sean estas lingüísticas, culturales o bio-físicas; o del dispositivo que utilice.

Existen directrices a nivel internacional impulsadas por el Consorcio Mundial de la Web[2] que orientan a que tanto los entornos digitales como la información que se dispone en ellos cuente con condiciones de accesibilidad[3]. Si bien en esta comunicación no se abordará en detalle los requisitos para que el diseño de un sitio web sea accesible, es importante resaltar que, si se alojan publicaciones accesibles en un sitio web que no lo es, se presentarán barreras para acceder a ellas. El entorno web de una editorial debe ser lo más accesible posible, para que cualquier persona pueda navegar por él sin la necesidad de solicitar ayuda, pudiendo localizar las publicaciones, el catálogo, la información institucional, los requisitos de las convocatorias, por mencionar algunos elementos que pueda contener dicho entorno.

En ese marco, se considera fundamental que las editoriales inicien un proceso de accesibilización, de manera gradual, teniendo en cuenta al menos tres aspectos:

2 El Consorcio Mundial de la Web (World Wide Web Consortium, W3C) a través de su grupo de trabajo "Iniciativa para la Accesibilidad de la Web" –*Web Accesibility Initiative* (WAI)– es el responsable de elaborar las pautas o recomendaciones para lograr la accesibilidad completa a la web. Su sitio web es: https://www.w3.org/

3 Numerosos países se han adherido a las mismas a través de legislaciones, en Argentina desde el 2010 cuenta con la Ley Nacional Nº 26.653 de "Accesibilidad de la información en las páginas web".

1. Incorporar las pautas de accesibilidad como parte de los requisitos de la presentación de artículos, así como sucede con las normas APA[4]. Además, se recomienda facilitar información de las normas con un instructivo o tutorial con formato accesible.

2. Generar instancias de capacitación. Es vital que quienes integren el equipo editorial cuenten con conocimientos sobre las pautas de accesibilidad. Es por ello que se sugiere promover espacios de formación permanente convocando a especialistas y, sobre todo, a personas usuarias, quienes además podrán hacer pruebas de usabilidad tanto de los documentos como de la navegación del sitio web donde estén alojados.

3. Incorporar en las publicaciones una breve leyenda o apartado que señale que la publicación cuenta con condiciones de accesibilidad. De esta manera se visibiliza la importancia de generar y distribuir publicaciones editoriales no excluyentes.

Pautas para la creación de documentos accesibles

La mayoría de las pautas que se detallan a continuación consiste en aplicar las herramientas de edición de contenidos al momento de crear un documento.

1. **Aplicación de estilos preestablecidos.** Todo documento debe tener una estructura definida que considere los títulos, subtítulos, imágenes, párrafos, listas, tablas, etc. A su vez, dicha

4 Las Normas APA (American Psychological Association), son un sistema estándar para seguir un formato, hacer citas y referencias bibliográficas en tu texto.

estructura no debe ser solo visual modificando de forma manual los elementos tales como el tamaño de letra de los títulos, ya que dificultará que las personas usuarias de lector de pantalla[5] no puedan percibir con claridad el esquema del texto. Es por ello que se recomienda el uso de estilos, lo que permitirá navegar fácilmente por el documento utilizando la lista de encabezados generada por el lector de pantalla, otorgando un orden lógico del documento. Además, al utilizar estilos facilita la modificación en un documento sin necesidad de hacerlo manualmente.

2. **Números de página.** La numeración de página se debe realizar desde la función correspondiente y no de manera manual. A su vez, al generarla a través de esta manera contribuye a la creación del índice que se detalla en el próximo ítem.

3. **Índice con hipervínculos.** Como regla general se debe incluir un índice al inicio del documento o publicación lo que facilitará conocer el esquema del documento de antemano de forma ordenada. Se debe evitar hacerlo de manera manual utilizando guiones o puntos que simulen un índice, ya que los lectores de pantalla leerán esos elementos de manera lineal hasta llegar al número de página. Se sugiere utilizar la función de tabla de contenido que generará un índice con enlaces de acceso directo a títulos, subtítulos o capítulos, sin la necesidad de pasar página por página manualmente.

---

5 Los lectores de pantalla son programas o software que reproducen mediante audio lo que aparece en la pantalla de un ordenador o dispositivo móvil. Fueron diseñados principalmente para personas ciegas o con baja visión. Estos programas permiten navegar en una página web, anuncian las listas con sus apartados y los cuadros, deletrean las palabras y pueden programarse para leer a velocidad rápida o cambiar de voz y de tono según los distintos tipos de contenido.

Por otra parte, el empleo de estilos permite que el índice se actualice automáticamente.

4. **Lenguaje.** Se recomienda que el lenguaje a utilizar sea sencillo, evitando terminología que resulte confusa. Emplear un lenguaje sin términos o estructuras complejas permitirá que más personas puedan comprender el escrito. Por otra parte, en el caso que la editorial permita el empleo del lenguaje no sexista, se aconseja evitar el uso de la letra x o la arroba para reemplazar la terminación de género, ya que no tiene correlato fonológico en español y representaría una barrera en la lectura para quienes utilizan lectores de pantalla.

5. **Idioma del documento.** Se debe configurar el idioma del documento, esto permite que las personas usuarias de lector de pantalla puedan escuchar el contenido con la pronunciación correcta. Si el documento está escrito en más de un idioma se deberá indicarlo, excepto los nombres propios, términos técnicos y palabras que no pertenecen al idioma general del documento, pero que su uso está ampliamente extendido.

6. **Tipografía.** En cuanto a la tipografía, utilizar las fuentes sin serifa, es decir las que no cuentan con terminaciones o adornos, ya que facilita la lectura, sobre todo, de las personas con baja visión. En cuanto al tamaño de la fuente se sugiere que sea de 12 puntos y en los casos que se necesite utilizar un tamaño menor, como por ejemplo para las notas al pie, el tamaño no debe ser menor de 10 puntos. Además, se sugiere hacer un uso moderado de la negrita y evitar, en lo posible, el uso de letra cursiva y el subrayado. Las palabras escritas en mayúsculas también deben evitarse, ya que el lector de pantalla interpreta las palabras cortas en mayúsculas como siglas y las deletrea.

7. **Alineación de texto.** Se recomienda que los textos sean alineados a la izquierda y no se justifiquen. La alineación justificada, produce espacios desiguales entre las palabras generando espacios blancos, o, por el contrario, acercamientos exagerados entre algunas palabras, de modo que resulta difícil ubicar la separación de las palabras y dificulta la lectura.

8. **Márgenes.** Los márgenes estrechos dificultan la lectura por lo que se sugiere no utilizarlos y optar por la función de margen normal o ancho.

9. **Interlineado y espacio entre párrafos.** El interlineado debe ser de 1,5 y el espacio entre párrafos de 20 puntos. Cabe aclarar que, si se crea el espacio entre párrafos a través de la tecla enter, el lector de pantalla leerá "en blanco", por lo que es preferible utilizar la función correcta.

10. **Salto de página o de sección.** Para marcar el final de una página y empezar en una nueva, se sugiere utilizar la función de salto de página o de sección según corresponda, lo que organizará mejor el documento. Ya que, si se utiliza la tecla enter para llegar a la nueva página, el lector de pantalla reproducirá "en blanco" tantas veces como se haya presionado la tecla, lo que entorpecerá la lectura.

11. **Listas con viñetas y numeradas.** Se debe evitar el uso de guiones, asteriscos o símbolos como elemento de separación, ya que el lector de pantalla no lo va a leer como una lista de elementos relacionados. En ese sentido, es preferible crear las listas desde la función correcta, y, en lo posible, elegir la lista numerada por sobre la lista de viñeta.

12. **Columnas.** Se sugiere evitar el uso de columnas en el diseño de un documento. Solo en el caso que sea imprescindible su uso, se sugiere crearlas desde la función y no hacerlas

mediante el uso del tabulador para separar texto o simularlo mediante tablas. Además, es importante ensanchar los espacios entre cada columna, lo que permitirá diferenciarlas y leerlas correctamente.

13. **Tablas.** La lectura de los datos de una tabla puede presentar una serie de dificultades, considerando que una persona ciega, usuaria de lector de pantalla, para ubicar y asociar la información dispuesta en cada fila o columna debe recorrerlas manualmente para luego obtener una estructura conceptual de la tabla. En ese sentido, como pauta general se recomienda incluir tablas solo si son imprescindibles. En el caso que se deban incluir, realizarlas a través de la función del menú de tabla y no creándolas a través de tabuladores o elementos gráficos que simulan visualmente la apariencia de una tabla. Además, es preciso:

    a. Crear tablas simples, evitando combinar celdas.

    b. No insertar tablas de gran tamaño, solo en el caso de que sea inevitable no debe pasar a la siguiente página ya que dificultará su interpretación total. Si esto no es posible, se deberá repetir el encabezado de la tabla en cada nueva página y no dividir filas al pasar de página.

    c. Proporcionar un resumen o texto descriptivo en lenguaje claro y sencillo, sobre todo para las tablas de gran tamaño o aquellas que sean combinadas. Dicho texto debe reflejar la secuencia y desagregación de los elementos de su contenido, esto se puede lograr empleando la función de lista en la misma descripción.

    d. Incorporar títulos de tabla, esto facilitará conocer qué información contiene.

14. **Uso semántico del color.** Se sugiere evitar el uso del color para referenciar. No obstante, si es necesaria su utilización, corroborar que la información transmitida a través de los colores también esté disponible sin referirse al color.

15. **Contraste.** El contraste de un documento debe ser bien definido entre el color de fondo y el texto. Por lo general en los procesadores de texto está predeterminado el contraste, no obstante, se recomienda verificarlo.

16. **Enlaces de navegación/hipervínculos.** Si se incluyen enlaces dentro del documento, se debe indicar brevemente el contenido al cual dirige el enlace (sitio web, bibliografía o contenido de multimedia, por ejemplo). Asimismo, el contenido donde direccione el enlace, tiene que contar con condiciones de accesibilidad. Por ejemplo, si se incluye un enlace que lleva a un sitio web, procurar que el mismo se pueda navegar e interactuar sin inconvenientes. Además, es preciso corroborar que el enlace insertado funcione correctamente.

17. **Imágenes.** Se recomienda incluir un título o un pie de imagen, lo que contribuirá a identificar el contenido, hacer referencias a dicha imagen y estructurar mejor el documento. Por otra parte, los lectores de pantalla no pueden describir las imágenes contenidas en un texto al igual que no pueden distinguir los colores. En ese sentido, como regla general, todas las imágenes, gráficos, fotografías, esquemas, capturas de pantalla, mapas, etc., deben ir acompañadas de una breve descripción. Dicha descripción tiene que ser objetiva, no debe ser una interpretación o valoración, ni hacer supuestos semánticos. Asimismo, debe garantizar que toda la información pueda comprenderse sin tener que recurrir a las imágenes. Tal descripción puede estar visible o incluida de manera

oculta en cada imagen, utilizando la función de texto alternativo[6]. A continuación, se menciona en qué casos se debe describir detalladamente una imagen y en cuáles no es necesario:

a. Imágenes de texto: en este tipo de imagen, se debe repetir el texto fuera de la imagen o bien insertarlo como texto alternativo. No obstante, cabe indagar si es esencial utilizar una imagen de esas características (salvo algunas excepciones como por ejemplo los logotipos). Si no lo es, se recomienda evitarlas.

b. Imagen decorativa: se admite dejar en blanco el texto alternativo o bien señalar que la misma es decorativa.

c. Imagen como ilustración del texto: si el texto se comprende sin la imagen, no es necesaria una descripción muy detallada. Un ejemplo de estas imágenes puede ser cuando se escriben tutoriales, por lo general incluyen imágenes que acompañan la explicación.

d. Imagen sin las cuales la información del contexto queda incompleta. En ese caso sí es fundamental asegurarse de que el texto alternativo detalle toda la información de la imagen.

18. **Herramientas de validación de accesibilidad de un documento.** Una vez finalizado el documento existen una serie de pasos para evaluar si efectivamente el mismo es accesible:

6 Texto alternativo (text alt) permite incorporar una descripción del contenido de una imagen de manera oculta. Para acceder al texto alternativo las personas usuarias activan una función de lector de texto u otras tecnologías de asistencia especializadas.

a. Pruebas automáticas a través de validadores[7]. Son programas que validan de acuerdo a las directrices de accesibilidad. Mediante estas pruebas se obtienen informes detallados de la validación del documento. Puede ocurrir que la comprobación de accesibilidad no se valide, en ese caso es importante revisar los errores que se indican en los informes para corregirlos. Algunos de los errores más comunes suelen ser la ausencia de textos alternativos en las imágenes o uso del color de manera incorrecta.

b. Comprobación manual. Esta comprobación se realiza para verificar posibles errores que no se detectan a través de las pruebas autonómicas, como, por ejemplo, acceder al documento solamente desde el teclado, sin activar el mouse.

c. Test de usabilidad. Finalmente se debe chequear el documento por personas usuarias, quienes verificarán si la interacción con el contenido del documento es sencilla, intuitiva y comprendida.

7 En el sitio web del W3C se puede consultar una lista de validadores automáticos. Al ingresar al enlace tener en cuenta que se puede activar la función de traducción del sitio al español, ya que la información está en idioma inglés: https://www.w3.org/WAI/ER/tools/

Bibliografía consultada

Carreras, O. y Revilla, O. (2018). Accesibilidad web. WCAG 2.1 de forma sencilla. Itokas Press

J.R. Hilera-González y E. Campo-Montalvo. (Eds.). (2015). Guía para crear contenidos digitales accesibles: Documentos, presentaciones, vídeos, audios y páginas web (1ª ed.). Alcalá de Henares, España: Universidad de Alcalá.

World Wide Web Consortium (2010). Comprender las WCAG 2.0: Una guía para comprender e implementar las Pautas de Accesibilidad para el Contenido Web 2.0. Disponible en: http://www.sidar.org/traducciones/wcag20/es/comprender-wcag20/Overview.html

ANEXO

Normas para la presentación de experiencias sobre los ejes para la publicación de la Red Universitaria en Discapacidad programada para el año 2021

Los artículos deberán contener una breve fundamentación teórica, la descripción de la experiencia, los resultados que produjo y las conclusiones a las que se llegó.

El encabezado del artículo debe presentar:

a. eje en el que se enmarca el artículo,

b. título del artículo, nombres y apellidos del autor(es),

c. nombre de la institución,

d. proyecto(s) al cual pertenece(n) el artículo (en caso de enmarcarse en alguno de tipo institucional), dirección electrónica, teléfono de contacto, vínculo con la institución.

Para el caso de trabajos de investigación deberá seguir el siguiente orden: Introducción, Método, Resultados, Discusión o conclusiones, Bibliografía.

La forma de presentación de las referencias bibliográficas deberá ser homogénea a lo largo de todo el texto. Se aconseja seguir las normas APA.

La extensión de los artículos será de no más de 7 carillas en formato A4.

Los artículos deberán redactarse, sin sangrías, ni letras capitulares en Arial , tamaño 12. No se aplicarán estilos predefinidos a títulos y subtítulos, sólo efectos visuales suficientes para permitir su identificación. Se reservará el uso de comillas para las citas textuales, debiendo utilizarse otro tipo formato para destacar fragmentos del texto con la finalidad de darle énfasis.

El envío de los originales al editor – la Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID) - supone que el autor o los autores ceden a la RID los derechos de reproducción de los textos admitidos.

La RID no se responsabiliza de las opiniones vertidas por los autores de los artículos publicados, quienes serán los responsables legales de su contenido, autenticidad y carácter inédito.

Resumen. Todos los trabajos deberán contener un resumen en español, máximo 150 palabras. El resumen debe incluir la temática, los objetivos y una síntesis del contenido del artículo.

Palabras clave. En español e inglés, entre 2 y 5 palabras.