



Universidad Nacional de La Plata

Especialización en Docencia Universitaria (Modalidad a Distancia)

Trabajo Final Integrador

Título: *PROYECTO DE CURRICULARIZACIÓN DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA.
"PRIMER PLANO: TALLER DE ELABORACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS
AUDIOVISUALES ACCESIBLES EN CLAVE INCLUSIVA Y DE DERECHOS HUMANOS"*

Autor: *Ksybala, Nadia Carolina*

Director: *Dra. Valeria Bedacarratx*

Co-Director: *Mg. Ana Ungaro*

Asesor: *Mg. Verónica Rusler*

Abril 2023

Índice

INTRODUCCIÓN	2
1. Caracterización del tema/problema, justificación y contextualización	3
1.1. Competencias docentes 4.0: hacia una educación inclusiva.....	4
1.2. La inclusión excluyente en el sistema universitario actual.....	7
1.3. La emergencia del CIPAC en medio de la fuerte apuesta extensionista de la UNPA UACO.....	10
1.4. Accesibilidad académica: experiencias previas y el nacimiento de un proyecto innovador.....	15
OBJETIVOS	
Objetivo General.....	19
Objetivos Específicos.....	19
2. Marco conceptual inicial	
2.1. Condiciones y perspectivas que estructuran las prácticas de enseñanza.....	19
2.2. Reconstruyendo el pensamiento pedagógico: hacia una formación docente que interprete la realidad diversa.....	23
2.3. Las prácticas docentes como garantes del derecho a la Educación Superior. Aportes desde la Accesibilidad Comunicacional.....	28
2.4. La Extensión Universitaria como perspectiva metodológica: La relación Universidad/justicia social como oportunidad de cambio curricular.....	31
3. Diseño de la innovación propuesta	
3.1. La necesidad de innovar.....	35
3.2. Propuesta: “Primer Plano: Taller de elaboración de materiales didácticos audiovisuales accesibles en clave inclusiva y de derechos humanos”.....	37
3.3. Objetivos y momentos de desarrollo.....	41
3.4. Contenidos.....	42
3.5. Metodología.....	43
3.6. Evaluación del taller.....	45
3.7. Evaluación de la innovación.....	47
CONCLUSIONES	48
REFERENCIAS	55
ANEXOS	

RESUMEN

La propuesta innovadora que aquí se detallará viene a cubrir un espacio de vacancia en la Unidad Académica Caleta Olivia de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral en materia de accesibilidad comunicacional. Mediante un proyecto de curricularización de la extensión universitaria, se propone el diseño, materialización e implementación de contenido audiovisual accesible que contribuya a garantizar el acceso a la información de los colectivos en situación de discapacidad sensorial -auditiva en este caso particular, en el marco de los lineamientos de la Accesibilidad Académica contenidos en el Programa Integral de Accesibilidad Académica para las Universidades Públicas. En un contexto institucional que adhiere a dichas políticas inclusivas, y frente a la necesaria capacitación de las y los docentes universitarios en el escenario actual de la democratización de la educación superior, se propende articular el recorrido investigativo del Colectivo de Investigadores y Productores de Accesibilidad Comunicacional con una propuesta extensionista crítica, en aras de modificar los vínculos homogéneos con el conocimiento y con la comunicación que caracterizaron la docencia tradicional hasta la actualidad. Bajo la premisa de integralidad de las funciones, ergo, investigación, extensión y docencia se unen para dar respuesta a una demanda latente del colectivo de personas con discapacidad sensorial: su derecho al acceso a la información. Y así, a la educación superior, favoreciendo de este modo las trayectorias educativas del cuerpo estudiantil asistente a la sede académica anteriormente mencionada mediante la implementación de herramientas que garantizan la comunicación accesible.

Palabras clave: *Accesibilidad académica, accesibilidad comunicacional, Derecho a la educación superior, Curricularización de la Extensión Universitaria*

INTRODUCCIÓN

Como podrá leerse en el apartado CARACTERIZACIÓN DEL PROBLEMA, la presente propuesta se esboza a partir del convencimiento de que la situación actual de la universidad resulta un contexto favorable para lo innovador en las prácticas de enseñanza. Como advierte Lucarelli (2004), el cuerpo docente universitario de estos tiempos líquidos y post pandémicos se encuentra atravesado por la crisis en la que la educación superior se inscribe, debiendo hacer frente día a día a una situación paradójica: factor clave en el sostén de la excelencia universitaria -desde el discurso de las políticas nacionales- y por tanto sujeto de las acciones tendientes al mejoramiento de la calidad educativa del nivel superior, debe resolver en su práctica cotidiana la preocupación por construir estrategias adecuadas que afronten las nuevas demandas y problemáticas sociales sin que cuente con una formación específica para ello. El apartado del MARCO TEÓRICO ahondará respecto de esta problemática identificada, sus dimensiones y de qué modo ha venido siendo abordada en el campo de los estudios de la formación universitaria.

Optando entonces por una perspectiva político-pedagógica democrática y orientada a la justicia educativa y social, el presente proyecto busca, al decir de Giroux (1997), educar a las y los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, empezando por convertir al mismo cuerpo docente en intelectuales transformativos. En este sentido, ergo, y como se detalla en profundidad en la sección dedicada al marco conceptual, se advierte que la Curricularización de la Extensión Universitaria se erige en tanto materialización de esa urgencia por que las y los profesionales de la educación breguen en su ejercicio cotidiano por lo que pensadores como Jurjo Torres Santomé (2011) dieron en llamar “justicia curricular”. Y que traduzcan esta mirada en un inevitable cambio de metodología.

Solo entonces podremos proponer ideas innovadoras como la esbozada en la sección DISEÑO DE LA INNOVACIÓN, sostenida en perspectivas que abogan por una reconstrucción crítica de la experiencia, propiciando la revisión de aquellos supuestos homogeneizantes que supieron guiar las prácticas docentes, y que hoy avizoramos pueden ser repensadas desde marcos de comprensión que habiliten esa tan necesaria problematización de la enseñanza y los escenarios que la atraviesan. En este caso particular, en lo que respecta a la democratización de la educación superior en clave inclusiva y accesible, atendiendo a la demanda del colectivo de estudiantes con discapacidad sensorial respecto de la urgencia de nuevos modos de relacionarse con el conocimiento y la necesidad del cuerpo docente de contar con formación y herramientas para favorecer su experiencia formativa. Como se reflexiona en las CONCLUSIONES del

presente proyecto, se entiende que el mismo viene a cubrir un espacio de vacancia advertido en la Unidad Académica Caleta Olivia (en adelante UACO) de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (en adelante UNPA) en materia de accesibilidad comunicacional, por lo que se propone la formación del cuerpo docente en materia de herramientas tecnológicas. Porque a la hora de institucionalizar las TIC en la educación se plantean retos que implican que se tomen decisiones y se adopten respuestas y alternativas que no se vuelvan excluyentes. No es una cuestión de dotar a las instituciones de recursos tecnológicos sino que prima hacer hincapié en que aquellos que tienen en sus manos la conducción de estos procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos mediados por la tecnología afiancen sus competencias. En primer lugar, su dominio de la misma, para así garantizar un uso pedagógico de las TIC -y con ello, en este caso particular, habilitar nuevas formas de comunicarse con el estudiantado, y de éste de vincularse con el conocimiento. Avanzar en un sistema de formación y actualización en el uso y aplicación de TIC en educación superior es el aspecto más saliente del presente proyecto en tanto decisión política y educativa de una institución que advierte que prima capacitar al cuerpo docente, para así transformar las prácticas educativas adaptadas a los nuevos tiempos, necesidades y pedagogías -una pedagogía inclusiva y en clave de derechos humanos.

1. Caracterización del tema/problema, justificación y contextualización

El presente Proyecto de Curricularización de la Extensión Universitaria comprende la propuesta denominada “Primer Plano: Taller de elaboración de materiales didácticos audiovisuales accesibles en clave inclusiva y de derechos humanos”. El mismo se propone el diseño, materialización e implementación de contenido didáctico audiovisual accesible que contribuya a garantizar el acceso a la información y el conocimiento de los colectivos en situación de discapacidad sensorial auditiva en el marco de los lineamientos contenidos en el Programa Integral de Accesibilidad Académica para las Universidades Públicas (CIN, 2011) al que la UNPA adhiere. Gracias al enriquecedor trabajo interdisciplinario que se propone, y sostenido en la perspectiva crítica de la extensión universitaria, el cuerpo estudiantil conformado por alumnas y alumnos de la Licenciatura en Comunicación Audiovisual, de la Licenciatura en Trabajo Social y del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación que se dictan en la UACO de la mencionada casa de altos estudios tendrá la inigualable oportunidad de construir demanda y proponer soluciones derivadas de los conocimientos adquiridos al interior del taller bajo el acompañamiento de docentes-investigadores con expertise en la materia, que oficiarán de guía en la construcción colaborativa de los materiales audiovisuales

accesibles que vengan a contribuir a la Accesibilidad Académica en la UNPA. En el marco de una planificación teórico-metodológica desde la perspectiva integral, y sostenido en la propuesta Freireana del diálogo de saberes, entonces, este proyecto propone la elaboración de contenido inclusivo mediante la implementación de las herramientas infocomunicacionales como mediadoras y el arte de la traducción accesible, que sabe transformar en otros códigos y canales la información a la que las personas con discapacidad tienen derecho a acceder, valiéndose de técnicas como la audiodescripción y el subtitulado para sordos. Y en esta tarea poner en juego aquello a lo que hacen referencia Rovira-Beleta y Tresserra Soler (2009): una buena accesibilidad. Construir nuevas estrategias para afrontar dificultades o para rediseñar caminos alternativos hacia un mismo objetivo de modo tal que pase inadvertido. Teniendo como meta final favorecer las trayectorias educativas del colectivo de estudiantes con discapacidad sensorial que forman parte de la comunidad universitaria de la Unidad Académica Caleta Olivia.

1.1. Competencias docentes 4.0: hacia una educación inclusiva

En el marco de la sociedad del conocimiento en la que nos situamos actualmente, de rápida transformación tecnológica y cultural, los sistemas educativos se han visto en la necesidad y obligación de equiparse de forma tal de acercar a docentes y estudiantes a las ventajas que la misma comporta. En este sentido, interesa puntualizar en las nuevas opciones que las tecnologías de la información y la comunicación ofrecen para el aprendizaje, trayendo así consigo nuevas oportunidades para los entornos educativos, ya que posibilitan la inclusión de la diversidad a través de la combinación de medios que, aunados a un buen diseño instruccional, ofrecen alternativas pedagógicas de gran interés e impacto.

Al respecto, interesa traer a esta propuesta las palabras de Aparici y Martínez-Pérez (2021), quienes advierten del fin de una manera de enseñar y aprender y el inicio de otros modelos pedagógicos que superen los estándares que reproducen prácticas de una realidad planetaria que ya no existe. En un mundo de datos algorítmicos y plataformas como el que habitamos en la actualidad, se cuestionan “¿Cómo desaprendemos el pasado tan presente ahora mismo en los sistemas educativos?” (p.16). Una pregunta que responden rápidamente afirmando la necesidad de que existan cambios significativos en post de incorporar los denominados saberes digitales al currículo en la formación docente, puesto que, bajo su mirada, “el mayor reto para el futuro no es tecnológico sino cultural y educativo; lo que realmente se necesita es un cambio de mentalidad” (p.17).

En este ánimo de provocar cambios significativos en la práctica educativa, la Open University publicó su noveno informe *Pedagogía Innovadora 2021* (Kukulska-Hulme, A. et al., 2021), que explora nuevas formas de enseñanza, aprendizaje y evaluación a los fines de guiar a las y los docentes del siglo XXI en el mundo interactivo en el que se desempeñan. De los diez esbozos de pedagogías innovadoras que dicho informe recopila, interesa aquí hacer hincapié en la *Pedagogía orientada a la Equidad*: una tendencia que busca desarrollar oportunidades educativas que sean inclusivas para todo el cuerpo estudiantil -lo cual conlleva repensar el proceso de aprendizaje desde múltiples perspectivas. Porque si bien se evidencia una urgente necesidad de garantizar la igualdad en las oportunidades de acceso a la educación, también es mandatorio centrarse en cómo la pedagogía puede conducir hacia la ansiada justicia social y equidad.

Para poner en práctica dicha equidad el Informe 9 propone, entre otros, adaptar la enseñanza a las y los estudiantes -y con ello inevitablemente compeler al cuerpo docente a abstenerse de incorporar en su ejercicio sus propios antecedentes y expectativas respecto del “estudiante ideal” al que refiere Araujo (2017) en sus investigaciones en materia de democratización de la educación superior. Se insta, a la vez, a aprovechar los marcos pedagógicos para apoyar la equidad, sosteniéndose en el enfoque más establecido en la actualidad: el Diseño Universal para el Aprendizaje (en adelante, DUA), entre cuyos principios de diseño curricular se destacan los múltiples medios de representación (que propicia la elaboración y utilización de materiales alternativos y adaptados).

“Hoy, cuando se pregunta ¿con qué educar?, la posibilidad de tener a la tecnología como respuesta es muy alta”, advierten Suárez-Guerrero et al (2020, p.8), en su pedido por distanciarnos del uso instrumental de las TIC, puesto que optar por una tecnología en educación se asocia a una serie de principios, conocimientos y procedimientos de valor pedagógico propios del cambio de época que atravesamos. La pregunta, ergo, debería ser una que se cuestione ¿qué nuevas funcionalidades aportan las tecnologías a la educación?, ensayando una mirada crítica y lo más holística posible para explorar, reconocer y valorar otras preguntas educativas sobre la tecnología digital. Así, los autores arriban a la pregunta de si es posible mejorar los aprendizajes a través del uso de tecnologías digitales. De allí, la propuesta contenida en el presente proyecto, que busca responder afirmativamente mediante la intención de crear contenido educativo inclusivo con las tecnologías digitales.

Al respecto, interesa puntualizar que desde el Ministerio de Educación se advierte que, si bien hace varias décadas que las y los docentes incorporan las TIC a su costumbre y rutina

educativa, las herramientas y recursos cumplían otrora un papel complementario. “Muchos y muchas docentes encontraron en las nuevas tecnologías recursos valiosos para profundizar los contenidos curriculares, innovar en sus estrategias, resolver problemas de comunicación, entre otros aspectos”, reza Marés (2021, p.6). Pero el hincapié se hace en el hecho de que 2020 condujo a las y los profesionales de la educación a una nueva relación con la tecnología, en clave obligatoria, exclusiva y repentina. Así, la llamada educación remota de emergencia “aceleró el uso de entornos virtuales en el campo educativo y la relación de docentes y estudiantes con las TIC para enseñar y aprender cambió para siempre” (p.6).

Un cambio por el que ya se bregaba en el Séptimo Simposio Internacional de Docencia Universitaria “Los docentes como agentes de cambio para la transformación social: desafíos y oportunidades”, en el que Zabalza (en UPNAjusco, 2019) hace un llamado de atención al hecho de que las universidades nunca antes como ahora fueron tan vulnerables a todo tipo de incidencias sociales, bajo la pregunta disparadora “¿Qué se espera de los docentes en este nuevo marco que la educación superior afronta?” Partiendo de la ineludible realidad de que en la actualidad la formación docente encabeza la lista de las políticas educativas, dado que la excelencia de la educación superior, como bien denuncia Zabalza (en UPNAjusco, 2019), reposa sobre los hombros de un profesorado que, se advierte, urge no sólo dominar sino hacer un uso pedagógico de las TIC. Un uso innovador que bien podría traducirse como aquel “estar preparados para ofrecer a sus estudiantes oportunidades de aprendizaje apoyadas en las TIC, para utilizarlas y saber cómo éstas pueden contribuir al aprendizaje de los alumnos” que reza en la declaración de la UNESCO (2008, p.2) que Gómez (2017) cita para evidenciar -una vez más- la posición de responsabilidad en la que el cuerpo docente se inscribe. Una responsabilidad que la UNPA asumió como parte del conjunto de acciones del plan VES (Virtualización de la Educación Superior) que busca, precisamente, el fortalecimiento de procesos formativos que permitan consolidar espacios de enseñanza y aprendizaje de calidad en escenarios digitales. Y en el marco del cual lanzó en el año 2021 la *Diplomatura Universitaria Superior en Diseños Tecnopedagógicos en Ambientes Digitales en el Ámbito de la Universidad*. Un trayecto formativo cuyo objetivo principal gravitó en torno a la formación del cuerpo docente, y que ha propiciado que se potencien proyectos orientados a la innovación educativa y a la apropiación social del conocimiento desde una perspectiva abierta y colaborativa. Pero que evidenció una alarmante vacancia en materia de discapacidad y accesibilidad comunicacional. Una accesibilidad comunicacional que se nutre y apoya en las potencialidades de las TIC en tanto garantes de la democratización de la información. Una práctica que conforma uno de los tres

ejes que sostienen la Accesibilidad Académica por la que brega el Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas (CIN, 2011). Y que abre la puerta a que aquellos que se encuentran en situación de discapacidad comiencen a avizorar la tan ansiada inclusión educativa.

1.2. La inclusión excluyente en el sistema universitario actual

Como bien ilustran Suasnábar y Rovelli (2016), la educación superior en la región ha dejado atrás la etapa de sistemas de élite para ubicarse en el tránsito de sistemas de masas. En este sentido, las últimas dos décadas de lo que podríamos denominar el ciclo vital de nuestro sistema universitario se caracteriza por el inicio de una etapa de expansión de la educación superior que realiza especial énfasis en la cuestión de la ampliación e inclusión - desprendiéndose (en apariencia) de las cualidades excluyentes que supieron signar el ingreso a las casas de altos estudios. Sin embargo, las dinámicas de expansión de la educación “conviven con rasgos estructurales que delinear su carácter contradictorio y desigual, por lo que asegurar una plena democratización de la educación superior todavía constituye un desafío para las políticas estatales y las propias instituciones universitarias” (Suasnábar y Rovelli, 2016, p.234).

Así las cosas, el hecho de que la inclusión educativa ocupe un lugar central en la actual agenda de la política educativa, sostienen los autores, toma la forma de un suspiro de alivio, al expresar la toma de conciencia de los gobiernos respecto de que la ampliación del acceso no necesariamente garantiza la democratización del nivel superior. En otras palabras, abrir las puertas de la universidad no es sinónimo de que todas y todos quienes otrora encontraron - simbólicamente- sus candados cerrados avizoren hoy la posibilidad de completar una carrera universitaria. Nuestras instituciones, sencillamente, no se encuentran preparadas para recibir de brazos abiertos a colectivos cuyas particularidades socio-culturales y necesidades educativas especiales han sido históricamente ignoradas. Urge preguntarnos entonces acerca de cuáles son los factores de la organización curricular y de las propuestas de enseñanza que se convierten en obstáculos o condicionantes para que nuestras y nuestros estudiantes hagan ejercicio pleno del derecho a la Universidad. Un derecho que ha sido definido por la Convención de Cartagena (2008) en el marco de la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (en adelante CRES) como bien social y derecho humano. Un derecho que se encuentra amparado por la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU 2006) en su artículo 24.

El dilema, ese lugar desafiante para la pedagogía universitaria, es uno que nos inscribe en la necesaria reflexión de las prácticas docentes: aquel conjunto de acciones o decisiones que operan, aunque no intencionalmente, en detrimento del derecho a una educación universitaria para todas y todos aquellos (potenciales) estudiantes destinados históricamente a la liminalidad. Y en tanto y en cuanto habiten los márgenes, su existencia no invadirá jamás las tan anheladas aulas -sean estas físicas o virtuales. Es menester, ergo, que se llame a la introspección respecto tanto de los contenidos que conforman las currícula como de la metodología de enseñanza y aprendizaje adoptada, en un gesto de flexibilidad y reconocimiento de que el cambio está, también, y principalmente, en la investidura docente. Un docente que enseña, que investiga y que hace extensión. Un docente que no puede, cual otrora se estilara, hacer correr estas últimas dos prácticas por fuera de lo que sucede en sus clases. Sino que debe de abrazar una práctica integral, que se comprometa con una producción de conocimientos que nutra su práctica de enseñanza. Un accionar en clave holística. Que salga hacia el afuera donde acostumbraron a quedarse en espera quienes hoy la institución universitaria deja súbitamente ingresar. Pero que, con su ingreso, permita que se cuelen también sus saberes.

Una petición que hace alusión a la “ecología de saberes” de Boaventura de Sousa Santos (2010), quien acuñó dicho término para dar cuenta de la necesidad de que se generen espacios -hacia el interior de la academia- en donde distintos saberes puedan interpretarse mutuamente. Lo cual lejos está, viene a denunciar Humberto Tomassino (2010), de no encontrar obstáculos y resistencias, dada la histórica legitimidad del saber académico, “pensado como un espacio válido y no interpelado por nadie durante siglos” (en prensa). Pero esta propuesta se sostiene en la creencia en la potencialidad de la universidad en la generación de procesos de democratización, y se aferra a la convicción de que desde los espacios de educación superior los derechos humanos -como el derecho a la educación superior para las personas con discapacidad- revestirán una notable mejora. Siempre y cuando el cuerpo docente sea debidamente formado y acompañado desde la órbita de la gestión institucional para comenzar a andar este vertiginoso camino hacia el cambio paradigmático que nos invita a intervenir en la comunidad -y así, de una vez por todas, romper con la práctica tradicional que supo resguardar la academia de la realidad social en la que la universidad se emplaza. Urge, en suma, deconstruir los sentidos comunes dominantes y sedimentados a lo largo del tiempo, para, en su lugar, situar a la Universidad en el marco de los proyectos políticos y pedagógicos actuales. Un análisis en torno a su lugar en relación con la construcción y crisis de su legitimidad que nos conduce, en esta particular ocasión, a revisar la producción y circulación de conocimientos expertos en

concomitancia con la mencionada “ecología de saberes”. Un marco de complejidad que tiñe al papel específicamente educativo de las casas de altos estudios de características particulares, que gravitan en torno a la definición de la educación como un derecho. Y a las prácticas que aseguran su garantía, gracias a actores universitarios que asumen el desafío de comprometerse. Es, precisamente, esta metodología de intervención comunitaria, de investigación-acción-participación, como la denomina Tomassino (2010), la que, junto con un equipo interdisciplinario de docentes investigadores, profesionales y estudiantes, se propone implementar en la UACO en aras de poner en funcionamiento los engranajes de la Curricularización de la Extensión Universitaria (Res. N°063/14-CS-UNPA en ANEXOS). Bajo el convencimiento de que mediante semejante propuesta innovadora se estaría dando respuesta a dos frentes en simultáneo: la garantía del derecho a la educación superior del colectivo de estudiantes con discapacidad sensorial de la UNPA UACO, y un cambio radical en la relación universidad-territorio, en clave de inclusión no excluyente.

Porque la universidad ahora es demandada -una demanda que se traduce en necesidad de que responda desde la lógica de problemas complejos (como lo es el abordaje interdisciplinario propuesto por el proyecto que aquí se propone) y se involucre en los problemas sociales. Una nueva relación con la comunidad que impacta directamente en la enseñanza universitaria, dado que opera en contra del otrora acostumbrado aislamiento institucional, forzando en cambio a que los procesos de transmisión de conocimientos tengan necesariamente incidencia en las condiciones que son características de ese afuera en crisis y doliente. Porque autonomía no es sinónimo de neutralidad. Y las expectativas depositadas hoy día sobre las casas de altos estudios son altas. Al igual que las depositadas sobre las y los docentes, artífices necesarios de esta nueva función social atribuida a la universidad.

Cabe recordar, en consonancia con lo expresado, que el horizonte vislumbrado por Tommasino (2010) es uno en el que los planes de estudio de las diferentes carreras incluyan la modalidad de integralidad propuesta por él. Lo que a su vez implica una modificación en la formación inicial docente, tradicionalmente signada por el trabajo áulico y una escasa (y a veces nula) actividad extensionista junto al cuerpo estudiantil. Bajo dicho paradigma, entonces, el currículum debe necesariamente nutrirse de contenidos vinculados a las problemáticas reales y concretas del territorio, de la población y de la comunidad. Algo que el proyecto de innovación aquí expuesto tiene como misión y visión, de la mano de un reclamo por la democratización de la información -como paso previo pero necesario para construir el camino hacia la democratización de la educación superior- que nos lleva a reflexionar sobre los mismísimos

rasgos democráticos de la Universidad. Un registro en el cual se advierte que, si bien la Reforma de 1918 inició un ciclo de democratización interna, la democratización externa es aún materia pendiente en nuestras casas de altos estudios (Gentili, 2008). Dicho de otro modo, si bien la lucha por la autonomía fue una batalla ganada en aquel entonces, hacia el interior de los claustros se sigue combatiendo respecto de garantizar las condiciones que hagan posible que accedan, permanezcan y egresen de la Universidad aquellos sectores tradicionalmente excluidos de la educación superior.

Un proceso de democratización externa que, de la mano de estas oleadas de ampliación del acceso a la Universidad (Ley N°26.206 y Ley N°24.521) de aquellos sectores sociales hasta hoy excluidos, vino a visibilizar conocimientos desestimados como irrelevantes, haciéndolos entrar en tensión con los agónicos saberes científicos. Lo que nos conduce, una vez más, a cuestionarnos respecto del modelo pedagógico que, en tanto docentes en clave de compromiso, queremos que organicen nuestras prácticas y propuestas. Y, lo que es más importante aún, en qué medida esa elección que hagamos -esa presencia o ausencia que decidamos adscribirle al conocimiento “no universitario”- otorgará legitimidad a nuestra práctica docente respecto de la relación que, indudablemente, la Universidad debe de sostener con las necesidades sociales.

1.3. La emergencia del CIPAC en medio de la fuerte apuesta extensionista de la UNPA UACO

La propuesta de intervención aquí esbozada se desprende del recorrido investigativo realizado al interior del Colectivo de Investigadores y Productores de Accesibilidad Comunicacional, (en adelante, CIPAC), sito en la UACO, en el marco del Proyecto de Investigación “La implementación de herramientas de accesibilidad comunicacional como giro en las prácticas de diseño y generación de los contenidos realizados desde la PCA y socializados por el PCI¹”. Cuyo objetivo es planificar diferentes estrategias comunicacionales para hacer visibles las potencialidades de las TIC por sobre las barreras de accesibilidad presentes en los contenidos audiovisuales de los cuales se vale la UNPA UACO, para difundir y comunicar

¹ La Unidad Académica Caleta Olivia cuenta con diversos medios de comunicación y difusión de sus informaciones y novedades, tanto a nivel interno como externo; y también de sus actividades Académicas, de Extensión, de Investigación y Divulgación, y Transferencia. Para ello, se vale de la página web institucional, de un boletín electrónico semanal y de las redes sociales Facebook, Twitter, YouTube e Instagram, desde el espacio que ocupa el Programa de Comunicación Institucional. A su vez, la Productora de Contenidos Audiovisuales de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral cuenta con un canal propio en Youtube y posee perfiles en las mismas redes antes mencionadas, desde donde da a conocer todas y cada una de sus realizaciones y proyectos. Desafortunadamente, y contrario a lo que establece la legislación vigente, no son accesibles completamente los contenidos que se producen.

actividades y producciones en virtud de la democratización de la información y en clave de derechos humanos. Y que encuentra su justificación en la función central de la Universidad, que es generar conocimientos a partir de los cuales se puedan implementar los cambios y desarrollos necesarios para la sociedad en la cual se inserta. Siendo la inclusión social del colectivo de personas con discapacidad (sensorial, en este caso particular) uno de los campos a atender con prioridad, mediante el acceso a la información y el conocimiento, derechos que se encuentran comprendidos en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), a la cual nuestro país adhirió en 2008 y que cuenta con rango constitucional (Ley N°26.378).

Aun cuando nos encontremos inmersos en la actualidad en una sociedad de la información y la comunicación cuyos avances tecnológicos posibiliten el acceso democrático por los múltiples y variados formatos sobre los cuales es posible equiparar condiciones de acceso, resulta mandatorio conocer las necesidades específicas de los colectivos a las que dichas acciones están dirigidas. Así como interiorizarse en las particularidades de las herramientas necesarias para garantizar su plena participación en la comunidad de la que son parte, en concordancia con lo estipulado en el articulado 66 de la Ley N°26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual, que explicita la obligatoriedad de la implementación de las herramientas de accesibilidad comunicacional -léase subtítulo para sordos, audiodescripción y lengua de señas.

Dado que uno de los objetivos del CIPAC gravita en torno a la planificación de estrategias que contribuyan a la aplicación efectiva de las herramientas previstas por dicha ley, se advierte conveniente y necesario comenzar a formar al colectivo estudiantil de las carreras de Licenciatura en Comunicación Audiovisual, Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación y Licenciatura en Trabajo Social que comprenden la oferta académica de la UNPA UACO en los conceptos sobre los que reposa el actual modelo de aproximación al fenómeno de la discapacidad. Así como también en las particularidades técnicas y protocolares que hacen a la producción y edición de accesibilidad -lo cual redundará en prácticas inclusivas, ya sea como trabajadores sociales, como docentes frente a las nuevas aulas heterogéneas o como profesionales de la comunicación prontos a salir al mercado laboral. Un mercado, una sociedad y una práctica docente, cabe aclarar, que supieron históricamente responder a normas capacitistas (Toboso y Guzmán, 2010) y que desde el CIPAC se busca desnaturalizar y deconstruir. Porque la presente es una propuesta curricular que coloca el acento en el valor de la formación universitaria en tanto proceso de configuración de perfil profesional que habilita

para el ejercicio laboral. Y para ello, se evidencia urgente la transversalización en la relación teoría-práctica de saberes y métodos que involucren problemáticas relevantes a una realidad que necesita del compromiso y la conciencia crítica de nuestras y nuestros estudiantes. Y la accesibilidad se erige en tanto temática transversal a la problemática que aborda la dimensión de la experiencia estudiantil, siendo el “derecho llave” que habilita, en este caso particular, el acceso a la información, la cultura y la educación superior, como meta final.

En relación con lo anterior, cabe señalar que el Proyecto de Curricularización que aquí se presenta, y que surge en el seno del CIPAC, no hubiera podido cobrar vida como tal de no ser por la fuerte apuesta llevada a cabo por la UNPA en el marco del “Programa de Desarrollo, Fortalecimiento y Formación Integral en Extensión, Transferencia y Vinculación Tecnológica UNPA 30 Años”. Que apunta a incrementar la participación de la comunidad universitaria, los vínculos con la sociedad y el desarrollo de competencias en docentes, nodocentes y estudiantes a través de distintas líneas de acción y actividades. Interesa, en este sentido, mencionar el Proyecto de Formación de Posgrado en Extensión, Transferencia y Vinculación Tecnológica que integra dicho programa, y que apunta al desarrollo de la carrera docente en la materia, así como a la búsqueda de una mayor participación de los diferentes claustros académicos en actividades extensionistas. Las acciones concretas para el Claustro Académico comprendieron ocho (8) cursos de Posgrado que luego fueron replicados bajo el formato de Diplomatura Universitaria Superior, para jerarquizar la formación de los y las docentes extensionistas, con ejes centrados en la integralidad de las funciones, la curricularización de la extensión, la formulación y ejecución de proyectos de extensión, transferencia y vinculación tecnológica así como la interacción con organizaciones sociales y las dinámicas para la articulación en vinculación tecnológica.

Bajo un paradigma que entiende la curricularización de la extensión universitaria como una herramienta que contribuye positivamente en el desarrollo académico de las y los estudiantes, se reafirma el valor pedagógico de la misma a los fines de que el cuerpo estudiantil pueda acompañar, juntamente con el cuerpo docente, procesos en territorio. De esta manera, aquello que se enseña al interior de las aulas no queda escindido de lo que se considera prioritario trabajar en los territorios, de la mano de organizaciones sociales y referentes en materia de discapacidad, y en un marco contextual post pandémico que puso en evidencia necesidades desatendidas.

En un debate que lleva ya más de una década y que gravita en torno a la viabilidad del modelo áulico actual, desde el CIPAC se entiende que la metodología de trabajo docente-

estudiante en un espacio cerrado y alejado del territorio en el que la institución se emplaza y, por consiguiente, de la realidad doliente que vive la sociedad en la que el estudiantado desarrollará su ejercicio profesional, ha entrado en crisis. Urge, entonces, atender a los aportes realizados desde la extensión universitaria y explicitados en la Ordenanza 175-CS-UNPA (ver ANEXOS), en tanto práctica que mejora y potencia la continua vinculación entre universidad y sociedad, entendida como factor clave en los tiempos que corren.

El CIPAC sostiene que una práctica docente cuyo fin último sea la emancipación del estudiante deberá, necesariamente, concebir el currículum según la pedagogía Freireana, abocado al maravilloso interjuego acción/reflexión. Ese que habilita al estudiante a construir significado -y apropiarse activamente del conocimiento- a partir de lo que sucede en la realidad que habita, en tanto sujeto cultural que concibe el mundo que lo rodea. Una interacción -y un método de aprendizaje- que se desprende del enfoque crítico que quien ejerce la docencia urge adoptar. Un enfoque que la nueva corriente de práctica extensionista crítica abraza y reclama, en su pedido por inaugurar el diálogo de saberes en el espacio áulico, a partir del contacto con el otro. Una práctica extensionista emancipadora en esencia que bien podría incluirse en el “...proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinada a construir un mundo más humano, justo y democrático” por el que brega Torres Santomé (2011, p. 311). Y que traduzca esta mirada en un inevitable cambio de metodología. Al decir de Zabalza (2013),

La única posibilidad de que las estructuras y las prácticas universitarias se transformen es que se coaliguen en dicho proceso las diversas instancias y que se produzca una conjunción de sinergias de personas, recursos y oportunidades de mejora de forma tal que se genere nuevo conocimiento (una nueva mentalidad) y que de él se deriven nuevos procesos y nuevas prácticas. (p.124).

Vivimos los vestigios de aquella heroica Reforma Universitaria, signada por un “torbellino de libertad, justicia y compromiso con la igualdad”, en palabras de Gentili (2008, p.38). Un estallido reformista que marcó un antes y un después, haciendo que las generaciones venideras “asumieran que la lucha por la universidad pública y la lucha por la justicia social son indivisibles, inevitables e impostergables” (p.39). Principios inspiradores que subyacen en proyectos como el que se detallará aquí, que se cuele tímidamente entre las alternativas posneoliberales que van emergiendo en las casas de altos estudios, trayendo consigo vientos de cambio y la transformación esperanzadora. Porque como advierte el autor, la necesidad de recuperar y actualizar el lego reformista resulta insoslayable, y la urgente profundización de

procesos de transformación democrática ha colocado en la agenda política el debate público acerca de la función social de nuestras universidades.

Gentili (2008) arguye que recuperar y resignificar la Reforma del 18 supone reconstruir los sentidos de una universidad que se mira a sí misma como un espacio desde donde es posible contribuir a la construcción de un futuro de justicia e igualdad. Y desde el CIPAC invitamos a las y los docentes al necesario acto de reflexión, para así “deconstruir una herencia colonial, repleta de brutales formas de discriminación, subalternización y explotación” (Gentili, 2008, p.43). En otras palabras, revolucionar nuestras universidades para revolucionar nuestras sociedades. Lo que en nuestras prácticas docentes se traduce como ponerle fin a la fragmentación y polarización que signó a la educación superior históricamente, mediante acciones que trascienden la apertura de las puertas de la universidad. Porque como nos ilustra Lenz (2016), “la mera ampliación del acceso y la existencia de dispositivos que pretenden garantizar esto no se traducen de manera directa en un mayor número de egresados” (p.250). Urge, en su lugar, avanzar en actuaciones que resultan revolucionarias por el simple hecho de animarse al cambio. Un cambio metodológico. Un cambio didáctico-pedagógico. Uno que se despoje de los vestigios de la pedagogía tradicional que aún invade las aulas y abraza la idea expresada tan claramente por Gentili (2008): “Las Universidades deben ser espacios de producción y difusión de los conocimientos socialmente necesarios para comprender y transformar el mundo en que vivimos” (p.48). Un mundo que se jacta de ser inclusivo, pero que no termina por alojar la diferencia. Un mundo que se pretende justo, pero que sigue vulnerando derechos. Un mundo que brega por la democracia, pero que falla a la hora de garantizar la igualdad de oportunidades.

Una igualdad, en materia de derecho a la educación superior, que hoy nos pone de cara con las históricas condiciones de exclusión y discriminación propias de una aspiración a la excelencia académica que supo responder a un modelo de sociedad que claramente no es el actual. Una excelencia académica que Gentili (2008) redefine en términos de democratización efectiva de las universidades -lo cual implica una democratización de las formas de producción y difusión de saberes socialmente significativos, así como la propia democratización de las posibilidades de acceso y permanencia. Una excelencia académica que es menester comenzar a utilizar como sinónimo de revolución de conciencias, de invención de utopías. Porque la universidad no podrá contribuir a pensar una sociedad diferente hasta tanto no asuma el desafío político de cambiarse a sí misma. Un cambio que, bajo los preceptos y paradigmas que el presente proyecto abraza, se dará de la mano de la adquisición, por parte de la comunidad

universitaria, de las habilidades necesarias para para trabajar como actores involucrados con el territorio, como sugiere Tommasino (2010), en un fuerte y claro pedido por que la Universidad no solo forme distinto a sus estudiantes, sino que se relacione con la población de un modo diferente y comprometido. Un horizonte que la UNPA se ha trazado como meta.

“Es pensar en una universidad cada vez más integrada a la sociedad”, sostiene Tommasino (2010), lo cual se traduce en la formación de profesionales cuyo perfil no sea netamente técnico, sino que comporten un nivel de sensibilidad y solidaridad a la hora de ejercer la profesión. Principios que el Proyecto de Curricularización de la Extensión presentado aquí comporta, en consonancia con el articulado 5^{to} de la Declaración de Cartagena que reza que “las respuestas de la Educación Superior a las demandas de la sociedad han de basarse en la capacidad reflexiva, rigurosa y crítica de la comunidad universitaria al definir sus finalidades y asumir sus compromisos” (CRES, 2008). Porque aquella autonomía que la Reforma del 18 supo conquistar hoy es sinónimo de compromiso social, y ambos deben necesariamente ir de la mano. Nuestra práctica docente, ergo, debe contribuir al bien común de la sociedad -y la garantía de derechos, en particular de aquellos que han sido, sistemáticamente, colocados al borde del currículum. La elaboración de materiales didácticos audiovisuales accesibles se erige, así, como facilitadora de equiparación de oportunidades, en aras de que dichos derechos se materialicen.

1.4. Accesibilidad académica: experiencias previas y el nacimiento de un proyecto innovador

En las últimas dos décadas las universidades nacionales de nuestro país han introducido cambios en favor del acceso de las personas con discapacidad a la educación superior, en un proceso paulatino que tiende hacia su participación como sujetos de derecho. Estas transformaciones involucran diferentes políticas como la producción de un marco regulatorio y la consolidación de espacios específicos, bajo la forma de programas o redes. Dichas modalidades de trabajo han sido recorridas por Rusler y García (2020), quienes abordan la experiencia particular del Programa de Discapacidad y Accesibilidad de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, tomando como punto de partida las formas de visibilización. En su trabajo, se proponen analizar algunos entramados vinculados con las formas de producir inclusión y accesibilidad académica, con la intención de propiciar un movimiento reflexivo de la Universidad que vuelva sobre sí misma para dar cuenta del modo en que los factores aparentemente solo endógenos influyen en -y se ven atravesados por- distintos contextos. “La implementación de la Convención”, advierten, “se mueve entre umbrales y horizontes inestables, no definidos a priori, y que necesitamos orientar hacia la

mayor igualdad de acceso, la autonomía y la participación efectivas” (Rusler y García, 2020, p.115). Un acceso y participación que también ha sido objeto de investigación de Araujo (2017), quien, entre otros, analiza aquellos programas que han estado destinados a dar respuestas a las problemáticas emergentes a partir de lo que denomina el problema de la democratización en la universidad.

Interesa, además, atender a las experiencias en universidades que, previo la pandemia por COVID-19 ya apostaban a la modalidad virtual, como es el caso de la investigación llevada adelante por López (2019). Cuyo objetivo gravita en torno a la indagación de la coherencia institucional mediante la correspondencia entre el marco normativo y la implementación de políticas institucionales orientadas a facilitar la accesibilidad académica de las y los estudiantes en el nivel superior. Dado que en una cultura digital las barreras en los ambientes virtuales cobran particular relevancia, López (2019) realiza un análisis comparativo entre las políticas institucionales y su implementación en la Universidad Nacional de Mar del Plata, haciendo foco en los servicios ofrecidos para allanar las barreras que impiden o perturban la trayectoria educativa de las y los estudiantes universitarios. Su trabajo, cabe resaltar, aporta elementos que podrían facilitar la accesibilidad académica, bajo el convencimiento de que “avanzar en estas líneas puede inspirar el diseño de políticas institucionales, servicios y protocolos de actuación tanto para la gestión como para la docencia universitaria en una cultura digital” (López, 2019, p.7).

Y si de nuevos procesos y nuevas prácticas se trata, es menester señalar las experiencias innovadoras que anteceden a la presente propuesta, surgidas al interior del CIPAC producto del contexto pandémico en el que el mundo entero se vio subsumido, y que vino a profundizar las desigualdades subyacentes en una sociedad que ya antes de la existencia del COVID-19 se presentaba para unos pocos. Fue así que, en el marco de la comprensión de la accesibilidad como un concepto multidimensional (Sasaki, 2005) y de un contexto institucional que se inscribe en las políticas inclusivas de accesibilidad académica, en el transcurso del año 2021, y luego de una exitosa experiencia extensionista en la elaboración de productos multimediales accesibles en materia de información y prevención relacionada con el COVID-19, se resolvió avanzar en la democratización de la información y el conocimiento. Gracias a una convocatoria especial desde la Secretaría de Extensión Universitaria, el equipo presentó un proyecto en consonancia con los principales lineamientos que desde la UNPA se propulsaron en aquel entonces -gracias, paradójicamente, al contexto de cambios y crisis inusitada que azotó todos los campos de acción humana -y, en particular, a la educación.

Porque en el mismo año en el que el CIPAC se conformó, la pandemia vino a poner la accesibilidad comunicacional en agenda de la manera más cruda. Y el acceso a la información se volvió no sólo un derecho, sino que vital para la supervivencia de la población entera. Y los contenidos multimediales que en ese entonces se elaboraron tuvieron al colectivo de personas con discapacidad como principales destinatarios, habiendo sido “doblemente marginados”, cual denunciaban desde diversas agrupaciones civiles, bajo prácticas comunicativas exclusivas. Una vez que lo que al interior del equipo se dio en llamar “giro en las prácticas” en lo que a la generación y difusión de contenidos audiovisuales respecta, y la urgencia se convirtió en política institucional, se presentó el Proyecto de Extensión Especial Covid-19 “Comunicación Multimedial Accesible: Compartiendo pantalla en clave de discapacidad”, bajo la Línea Prioritaria de Trabajo: Diseño de recursos audiovisuales y gráficos complementarios para la educación en entornos mediados por tecnología.

El objetivo fue facilitar el acceso a la información en post de garantizar el derecho a la educación de la población destinataria de los productos audiovisuales, en el marco de los lineamientos de la Accesibilidad Académica contenidos en el Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas (CIN, 2011). En este sentido, la elaboración del material comunicacional estuvo a cargo de estudiantes y graduados de la Licenciatura en Comunicación Audiovisual que se dicta en la UNPA UACO, en articulación con la Dirección del Programa de Educación a Distancia de la misma sede, en un proceso que se entiende en extensión universitaria como construcción de la demanda². Se propendió así una reflexión respecto de la potencialidad de las tecnologías infocomunicacionales en lo que a la información

² La Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (2015) sostiene que desde la perspectiva de extensión universitaria se promueve- entre los distintos actores involucrados (universitarios y no universitarios)- la construcción del proyecto, la definición de las ‘necesidades’ o ‘problemática’ y la generación de acuerdos, con miras a la intervención. A este proceso se lo denomina **construcción de la demanda**. Esta se elabora, reconstruye y ajusta durante el transcurso del proyecto. A pesar de ello, el ‘momento inicial’ es una etapa crucial en el desarrollo de este; aquí se establecen los primeros contactos, se identifica y define la necesidad o problemática y se realizan los acuerdos iniciales. Dicho momento inicial puede partir de tres situaciones diferentes, que tienen que ver con quién identifica la necesidad o problemática y cómo ésta se transforma en punto de partida de una intervención social:

- **La necesidad es detectada por el grupo, organización o institución, y a partir de ello, los mismos realizan un pedido al equipo universitario.**
- **La necesidad es detectada por el grupo, organización o institución, pero el pedido es realizado por un tercero al equipo de proyecto.**
- **La necesidad es detectada por el equipo universitario y éste realiza una oferta de trabajo al grupo, organización o institución.**

Esto implica que, desde el inicio de la intervención -o más estrictamente de un proyecto de intervención- nos realicemos preguntas relacionadas con la ‘necesidad’.

accesible respecta, a la vez que un llamado de atención en cuanto a las acciones en clave de inclusión que urgen ser adoptadas.

Todo ello habiendo sido explicitado, el Proyecto “Primer plano: Taller de elaboración de materiales didácticos audiovisuales accesibles en clave inclusiva y de derechos humanos” surge, entonces, producto de trabajos extensionistas previos y de la necesidad advertida de incorporar la extensión universitaria como actividad curricular en el trayecto formativo del estudiantado. En este caso particular, y conforme los propósitos del proyecto, a aquel perteneciente a la Licenciatura en Comunicación Audiovisual, el Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación y la Licenciatura en Trabajo Social, bajo el convencimiento de que de esta manera se habilita un dispositivo que propicia la real articulación e integración de la extensión con las tareas de docencia e investigación. Puesto que el objetivo primario de dicha propuesta de inserción curricular apunta a que los planes de estudio y los programas vinculen saberes disciplinares con problemas y necesidades de la realidad, y que tanto docentes como estudiantes estrechen lazos indisolubles con la realidad social.

Se propende entonces que las y los estudiantes articulen la “ida al territorio” con agentes de la Dirección de Educación a Distancia a fin de determinar las necesidades que entienden urge atender desde la UNPA UACO misma, respecto de los lineamientos de Accesibilidad Académica en los que nuestra universidad se inscribe, a los fines de elaborar material didáctico audiovisual e inclusivo. La articulación con el sector de Acceso, Permanencia y Bienestar Estudiantil de la mencionada Unidad Académica será vital a fin de recabar la información pertinente en tanto matrícula de estudiantes con discapacidad sensorial y manifestación de necesidades específicas respecto del material bibliográfico y/o audiovisual que serviría de apoyatura a su trayectoria académica. El gran desafío de la Extensión Crítica es, ergo, convertirse en una parte constitutiva del acto curricular, debiendo incorporarse como una forma de enseñar de quienes detentan el título docente -así como una forma de aprender del estudiantado. Y como docentes, es nuestra misión conducir estos procesos de diálogo de saberes en donde todos los participantes tengan un rol activo. Porque como reza Tommasino (2006),

No se puede conformar un sistema o un programa de trabajo que tenga una perspectiva de liberación sin conocer la percepción de la realidad de la población con la cual se interactúa. Incurrir en ese error implica para Freire invasión cultural y no se puede comenzar un proyecto de educación liberadora con procedimientos de educación opresora. (p. 126)

Esta intervención temprana de las y los estudiantes en el campo que hace a su ámbito de aprendizaje abona al desarrollo del pensamiento crítico, el uso de la incerteza como herramienta para crear el conflicto cognitivo y el encuentro temprano con las zonas de indeterminación de las acciones profesionales. De esta manera, tanto la posibilidad de ejercitar habilidades específicas de la carrera de grado en la que se encuentra inscripto el estudiantado de la UNPA UACO, como la de interpretar las necesidades de las comunidades donde se forman, constituyen una garantía de compromiso social universitario y parte central de la formación del sujeto en tanto ciudadano.

OBJETIVOS

Objetivo General

Favorecer la experiencia y el trayecto académico del colectivo estudiantil en situación de discapacidad de la UNPA UACO mediante un giro en las prácticas docentes en materia de comunicación accesible y en clave de extensión universitaria.

Objetivos Específicos

1. Acercar las TIC al cuerpo docente de la UNPA UACO, en tanto garantes del acceso a la información y la comunicación del colectivo estudiantil en situación de discapacidad.
2. Habilitar nuevos modos de comunicación del cuerpo docente con el estudiantado de la UNPA UACO y de éste con el conocimiento, mediante la elaboración de materiales didácticos audiovisuales accesibles
3. Formar en el campo audiovisual recurso humano en consonancia con un perfil de egresado crítico y comprometido con la realidad social.
4. Contribuir a instalar y jerarquizar la práctica extensionista entre el cuerpo docente de la UNPA UACO, rompiendo con el paradigma de la transferencia de conocimientos hacia la sociedad y propiciando un diálogo permanente en la construcción de acciones y políticas que se puedan desarrollar en conjunto con la Universidad.

2. Marco conceptual inicial

2.1. Condiciones y perspectivas que estructuran las prácticas de enseñanza

Partiendo del insoslayable hecho de que la escena del aula universitaria se ha visto tensionada por demandas y desafíos de diversa índole, así como transformada por procesos de

corte histórico, político, cultural y social -que imprimió huellas en la cotidianidad de las prácticas universitarias- interesa, a la luz de la propuesta innovadora que aquí se esboza, hacer hincapié respecto de las dimensiones singulares que atraviesan la práctica docente en materia de educación inclusiva. Ello a los fines de dar sustento teórico a la necesidad que se evidencia de arbitrar alternativas innovadoras y creativas en lo que respecta a la emergencia de nuevas formas de comunicación y de nuevos modos de vincularse con el conocimiento que surgen a partir de la democratización de la educación superior -en particular, del cuerpo estudiantil con discapacidad sensorial. Como nos insta Meirieu (2007, p.82), “hacer sitio al que llega... y ofrecerle medios para ocuparlos”.

En particular, se pretende puntualizar en la necesidad de recuperar y analizar los sentidos y decisiones que, en el contexto de la UNPA, van anclando y justificando aquellas elecciones -que desafortunadamente devienen exclusión- sobre las formas y recursos utilizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en todos y cada uno de los espacios de formación que comprenden la oferta académica de la casa de altos estudios citada, la cual se adhiere a los lineamientos establecidos por el CIN (2011) para garantizar la accesibilidad académica.

Asumiendo una perspectiva de complejidad de las prácticas de enseñanza como prácticas sociales históricamente situadas -que, como tales, “responde a necesidades y condiciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de los agentes directos de la misma” (Edelstein, 2014, p.21)- se procura hacer foco en quienes se encuentran implicados/as en dicha acción -entendida como una “intervención docente”. El propósito gravita en torno a identificar los condicionantes de las situaciones en las que, inmersos en sus prácticas, las y los docentes intervienen, asumiendo, aunque a menudo sin ser conscientes de ello, posicionamientos que implican intencionalidades. Así, en un deliberado acto de alejamiento de posiciones netamente instrumentales que conciben la tarea docente como una mera ejecución de decisiones tomadas por agentes ajenos en esferas externas, resulta oportuno recuperar las palabras de Edelstein (1995), quien focaliza en

la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos, y las situaciones y los contextos particulares que constituyen ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. La adopción por parte del docente de una perspectiva axiológica, ideológica (en el sentido de visiones del mundo), incide en las formas de vinculación

con el conocimiento cuya interiorización se propone y, por lo tanto, también tiene su expresión en la construcción metodológica (p.85).

En este sentido, y retomando el concepto de macro-decisiones del diseño de la enseñanza que la autora acuña, los interrogantes que traccionan este análisis son: ¿Cómo concebimos los vínculos pedagógicos con nuestras y nuestros estudiantes, si de accesibilidad académica se trata? ¿Qué lugar les ofrecemos en esta configuración relacional -de haber un acto efectivo que los aloje- a los estudiantes con discapacidad? ¿Qué posición adoptan las y los docentes de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral respecto de la educación inclusiva?

Cada una de las respuestas a estas preguntas iniciales comprenden y entran procesos de deliberación y toma de decisiones sobre las que se entiende urgente reflexionar, puesto que contienen dimensiones teóricas, ideológicas y político-pedagógicas que hacen a la planificación docente. Visibilizar estos procesos que forman parte del quehacer cotidiano de las y los docentes será mandatorio, en una reconstrucción de la labor que evidencia lecturas del contexto particular de la Patagonia Austral y de los condicionantes y posibilitadores que se imprimen en la cultura institucional de la UNPA.

La tradición histórica particular de cada institución, nos recuerda Ros (2022), condiciona y enmarca lo que sucede al interior de las propuestas de las cátedras, su secuencia, sus diferencias y sus vínculos. Vínculos de las y los estudiantes con la “experiencia universitaria”, cabe aclarar, que no son ajenos a las transformaciones de la relación entre la universidad y la sociedad. En particular, interesa aquí colocar la lupa sobre el enorme desafío que el estudiantado supone en relación con las condiciones de masividad y de heterogeneidad a la que se enfrentan las prácticas de enseñanza del colectivo docente actual.

Como arguye Edelstein (2011), el docente “es considerado un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender los procesos implicados en la enseñanza como las condiciones en que esta tarea tiene lugar” (p.33). Dentro de esta serie de estructurantes de la enseñanza, interesa focalizar en la concreción metodológica de la misma, asumiendo que la noción de “transmisión cultural entre generaciones” en las que las prácticas de enseñanza se inscriben así como la posición que cada docente asume en ella, hace posible la acción de instituir al estudiante como sujeto del conocer. Ros (2022) concluye así que las intencionalidades y concepciones pedagógicas y político-culturales acerca de la educación toman “existencia” en los procesos de diseño de la enseñanza que las y los docentes construyen como anticipación de la acción. En la problemática particular abordada aquí -la garantía del

acceso a la educación superior de las personas con discapacidad- dichas dimensiones estructurantes se visibilizan, paradójicamente, al invisibilizar a este colectivo históricamente marginado. Negando su condición de sujeto de derecho y cerrando simbólicamente las puertas de una Universidad que se autoproclama abierta y accesible.

Nuevas estructuras y un nuevo proceso de formación docente deben de emerger. Al decir de Contreras (1997, citado en De Lella, 1999), urge abrazar un conjunto de cualidades que conforma dimensiones del quehacer docente, en las que se definen aspiraciones respecto a la forma de concebir y vivir la actividad, así como de dar contenido concreto a la enseñanza. De entre las que rescatamos la obligación moral que todo profesional de la educación comporta, dado que el compromiso ético que implica la docencia la sitúa por encima de cualquier obligación contractual que pueda establecerse en la definición del empleo, obligándoles al desarrollo, en cuanto personas humanas libres, del alumnado. Ello pone en evidencia lo profundamente pedagógica que es la problemática de la inclusión y del compromiso que las instituciones universitarias asumen en una perspectiva de derecho a la educación universitaria (Ros, 2022). Razón por la cual sólo puede entenderse en el marco del contexto social e institucional del que forma parte.

“Pieza clave del sistema educativo, entendido como sistema cultural, las universidades públicas se expandieron durante el siglo XX y son, en el presente, depositarias de imaginarios culturales, tradiciones e ideales de distintos ciclos históricos”, sostiene Carli, (2021, p.1). Tanto la UNPA como todas y cada una de las casas de altos estudios de nuestra patria deben ser entendidas como espacios de educación de masas signados notoriamente por el cambio del tejido social del país, por lo que hacia su interior se evidencia la convivencia intergeneracional de disímiles trayectorias sociales, culturales y formativas de docentes y estudiantes. El hecho de que la universidad siga siendo productora de expectativas igualitarias en un escenario social atravesado por mayores desigualdades, advierte Carli (2012), la convierte en un problema atractivo para la investigación. Y para la elaboración de soluciones tentativas, como lo es el diseño de materiales educativos accesibles orientados a favorecer los aprendizajes de aquellas y aquellos estudiantes para quienes otros medios y lenguajes responden mejor a sus necesidades y habilidades.

El desafío es uno en clave pedagógico e institucional, de construir alternativas para la enseñanza universitaria que promuevan acercarnos al horizonte de la universidad como derecho social. En este marco, la noción de educación inclusiva se torna central, dado que como advierten Justianovich et al. (2016), supone poner en cuestión las propias condiciones

institucionales que hicieron históricamente de la universidad una institución adaptada y orientada a los sectores medios y altos de la población -y al estudiante “ideal” que denuncia Araujo (2017), a la vez que a realizar transformaciones en los resortes que sostienen dichas lógicas excluyentes.

2.2. Reconstruyendo el pensamiento pedagógico: hacia una formación docente que interprete la realidad diversa

Existe un cierto consenso generalizado, advierte Pérez Gómez (1993), respecto del carácter intuitivo, empírico y rutinario del conocimiento de las y los docentes que se construye a partir de las experiencias personales, de las ideas dominantes en la comunidad social sobre la educación y de las presiones ejercidas de modo más o menos tácito por parte de su entorno laboral y/o académico. Un conocimiento que recibe el nombre de vulgar o folklórico y que se sostiene en la práctica de la imitación de hábitos, costumbres y tradiciones arraigadas en la profesión -ofreciendo así escaso espacio a la crítica y la deliberación. Un conocimiento, por ende, considerado como permeado por la tradición y orientado a la conservación y reproducción del orden de cosas existentes en materia educativa. Frente a este panorama, Pérez Gómez (1993) se cuestiona “¿Cómo concebir la formación profesional del docente de modo que favorezca la reconstrucción de un pensamiento pedagógico capaz de interpretar la diversidad y complejidad de la realidad y de orientar racionalmente la actuación práctica?” (p.2). Un interrogante que entra en directa consonancia con la problemática que da origen a la presente propuesta innovadora, ante la vacancia en materia de discapacidad y accesibilidad que se advierte en la formación docente -ya sea inicial o continua, necesaria para atender a las nuevas demandas del escenario universitario actual. Porque como nos advierte Meirieu (1998, p.105), “esa es la finalidad de la empresa educativa: que aquel que llega al mundo, sea acompañado al mundo. Que sea introducido por quienes le han precedido... que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado”.

En este sentido, Edelstein (2022) entiende de suma importancia que el cuerpo docente se vaya acercando a una mirada especializada respecto de cuestiones educativas, puesto que el saber construido como memoria de experiencias es de un orden muy diferente en términos conceptuales cuando se han transitado relaciones con un saber especializado. Un saber, afirma, que habilita una mirada que profundiza y a la vez amplía, interpelando así el acontecer en las propias prácticas. Así, Edelstein (2022) nos advierte que en más ocasiones de aquellas que quisiéramos admitir, el o la docente, por más que se empeñe en diseñar y preparar sus clases -

de acuerdo con lo que entiende son las mejores alternativas posibles para orientar el aprendizaje de su estudiantado- no logra en este la resonancia esperada. Y es por ello que cabe traer a la discusión aquella invitación de Meireu (1998) de “poner bajo sospecha” nuestras propuestas, dado que la función última de la educación es permitirle al sujeto aprendiente construirse a sí mismo como sujeto en el mundo. Todo ello lo cual conlleva recuperar la idea de transmisión para pensarla como el acto de recibir al recién llegado, bajo el abrigo de la idea de hospitalidad y de acompañamiento, carente de pretensión alguna de moldeamiento. Entra, entonces, en juego, el concepto de alteridad.

Ocupa el centro de la tarea docente, a la luz de los autores, generar las mejores condiciones para que cada sujeto que albergan las aulas universitarias encuentre su propio camino. Lo que conduce a inscribirnos en una lógica que rompe con posiciones enquistadas respecto de cómo se resuelven tanto la distribución como el tipo de relaciones que se habilitan con el saber y el conocimiento. Relaciones que se inscriben en ese continuum que Perrenoud (1995, citado en Alliaud, s/f) observa entre la experiencia que se consolida durante el desempeño profesional docente y la previamente vivida durante la biografía escolar. Una biografía escolar caracterizada por representaciones anquilosadas en su imaginario que devienen explicaciones reduccionistas y visibilizan una impronta homogeneizadora y normativizadora que, se ha advertido, tiene pregnancia aún en el ámbito educativo, en clara desatención a la enorme diversidad de expresiones de los procesos de desarrollo del cuerpo estudiantil. Una que en la actualidad urge problematizar, en un planteo pedagógico que parta de la equidad como regla, basado en la igualdad de derechos, así como en el respeto de la multiplicidad de formas de ser y habitar que se encuentra en las aulas del sistema educativo superior.

La génesis del hábitus o de los esquemas que promueven prácticas y representaciones, explica Alliaud (s/f), proviene de la experiencia. Y considerar dichos esquemas, dichas creencias firmes y perdurables, resulta primordial para que la formación tenga oportunidades transformativas. Porque “por más que actualicemos los contenidos, la formación entendida como información resultará resbaladiza para docentes experimentados, formados y formateados por su propia experiencia escolar” (p.2). Y la problemática que aquí se aborda refiere a la necesidad de que el cuerpo docente vea sus prácticas profesionales interpeladas ante la otredad -en otras palabras, ante la presencia de la existencia diversa del cuerpo estudiantil. Porque la diversidad ha entrado en la escena educativa muy recientemente, y por ello no es tarea fácil, aún, comprender y juzgar qué es lo que haremos con ella... y qué es lo que ella hará con nosotras

y nosotros. Abordar las prácticas de enseñanza a fin de repensarlas e imaginar mejores alternativas se vuelve entonces mandatorio. Pero, tal como advierte Edelstein (2022), abrir un espacio de análisis sobre las prácticas docentes en la universidad supone, en primera instancia, la necesidad de considerar las condiciones histórico-políticas y socio-culturales en que dichas prácticas se producen. Y este siglo XXI en el que nuestras prácticas se encuentran inmersas, de globalización e internacionalización, de profundas transformaciones en las relaciones con la información y el conocimiento, nos fuerza a repensar el rol que la casa de altos estudios comporta, lo cual se resume en el siguiente interrogante: ¿Cuál es nuestra responsabilidad ante tamaño escenario que la docencia nos presenta en la actualidad?

Es así que ha cobrado fuerza el imperativo de generar estrategias e instrumentos efectivos para reorientar el trabajo académico y, para ello, la formación de las y los docentes que a diario abordan la tarea de enseñar en nivel superior. Y así conducir, como aconseja Edelstein (2022), a una potenciación y revalorización de la actividad de enseñanza como responsabilidad sustantiva en el quehacer del profesorado universitario. Un paraguas que nos trae abrigo y nos invita al mejoramiento de la calidad de los procesos que se dan al interior de la práctica educativa: la producción, difusión, circulación y recepción de conocimientos deberán, si de perfeccionamiento y profesionalización se trata, tener un fuerte anclaje en la problemática social de nuestro tiempo. Porque no se enseña en el vacío. Ni a ciegas respecto de la realidad en la que nuestras instituciones se emplazan. Y para ello se vuelve necesario y conveniente adoptar el enfoque que recupera el concepto de profesionalidad ampliada -el cual concibe al cuerpo docente en tanto agentes curriculares significativos: un docente, describe Edelstein (2022), orientado a la indagación, que no sólo actúa, sino que además es capaz de evaluar las consecuencias de sus acciones y generar cursos alternativos a partir de la ampliación permanente de sus marcos conceptuales.

Imposible no traer entonces a estas reflexiones las palabras de Freire (2008), quien en su álgida defensa por la autonomía del educando sostiene que no es posible respetar “su ser en formación, su identidad en construcción, si no se toman en cuenta las condiciones en que ellos vienen existiendo” (p.30). Y al pensar en el deber que tenemos como docentes de respetar la dignidad, autonomía e identidad en proceso de nuestras y nuestros estudiantes debemos, irreductiblemente, pensar a la vez en lograr una práctica educativa en la que dicho respeto se efectivice en lugar de ser negado. Lo que conlleva una reflexión crítica permanente sobre nuestras prácticas.

Interesa en este punto hacer especial énfasis en que el cuerpo docente no debe, a la luz de los dichos de Freire (2008), cercenar la posibilidad de un estudiante de ejercer su curiosidad. Puesto que “si existe una práctica ejemplar como negación de la experiencia formadora es la que dificulta o inhibe la curiosidad del educando y, en consecuencia, del educador” (p.39). Lo que el célebre pedagogo implica aquí es la práctica que sigue procedimientos autoritarios o paternalistas, o, partiendo del objeto del presente proyecto innovador, una práctica docente normativizante, basada en supuestos que sostenidos en la imagen del “estudiante ideal”, que aplica procedimientos homogéneos para un colectivo estudiantil que en la actualidad puede describirse como diverso y heterogéneo.

Porque el principio de la igualdad de las inteligencias al que arriba Rancière (2007) solo puede verificarse a partir de actos que realizan los individuos o ciertas partes de la sociedad en situaciones concretas. Actos de subjetivación que ponen en entredicho la asignación de lugares y funciones sociales. Un principio que no prescribe nada más allá de lo que declara: la igualdad de las inteligencias, es decir, la capacidad de cualquiera para comprender y, por añadidura, para hacer y producir. Pero esta igualdad que profesa Rancière (2007) no implica en su verificación la homogeneización de lo diferente, sino que es más bien el punto de partida de un movimiento que pone a prueba capacidades. La igualdad no es más que la inteligencia desplegando su curiosidad. Inteligencia en potencia que urge hacerse comprender, y para ello la verificación de otro debe entrar en escena. Una verificación de la igualdad que implica un esfuerzo y un compromiso de la voluntad o de la razón en su uso práctico para sostener la aventura intelectual. La exigencia de la igualdad, así entendida, implica comprobar, sostener, atender, proteger y recrear a cada paso las condiciones que la hacen posible. Implica, también y, sobre todo, responder a un llamado o desafío. Y el problema consiste, precisamente, en ese llamado, en la capacidad para dar lugar al desafío. En generar las condiciones para que ese otro -con sus fuerzas y debilidades, con su singularidad- pueda aspirar a la emancipación intelectual. Porque los debates actuales en materia de educación inclusiva se focalizan más en cómo optimizar el poder normalizador de la educación sobre individuos considerados como deficitarios, en ese acto de inscribir a las personas con discapacidad en un contexto institucional marcado por la obligación de hacerles un lugar individualmente, pero que termina condenándolos al lugar de la deficiencia. Como bien señala Edelstein (2022), en la práctica en la que el cuerpo docente interviene “se juegan muy fuertemente procesos de autorreconocimiento y reconocimiento recíproco que, de no tener lugar, tornan muy difícil tanto el aprender como el enseñar” (p.1)

Cabe interrogarnos en este punto cuántos docentes enfrentan -sin herramienta o formación previa- el desafío de alojar estudiantes con discapacidad. Porque al decir de la autora, articular el campo disciplinar específico y el pedagógico no alcanza hoy para abordar la complejidad de la tarea docente: son necesarios otros conocimientos y saberes que ayuden a comprender la contemporaneidad, las conflictividades socio-culturales, los contextos, las instituciones y las nuevas manifestaciones de la subjetividad. Ello significa inexorablemente asumir que en una clase se expresan muy diversas historias y trayectorias de vida y de formación, que es imperioso reconocer para actuar en atención a sus particularidades.

El mal social no proviene del primero al que se le ocurrió decir: «Esto es mío»; proviene del primero al que se le ocurrió decir: «Tú no eres mi igual». La desigualdad no es la consecuencia de nada, es una pasión primitiva; o, más exactamente, no tiene otra causa que la igualdad. La pasión por la desigualdad es el vértigo de la igualdad, la pereza ante la tarea infinita que ésta exige, el miedo ante lo que un ser razonable se debe a sí mismo. Es más fácil compararse, establecer el intercambio social como ese trueque de gloria y de menosprecio donde cada uno recibe una superioridad como contrapartida de la inferioridad que confiesa. Así la igualdad de los seres razonables vacila en la desigualdad social. (Rancière, 2007, pp. 105-106)

En conclusión, la emancipación de las y los estudiantes comienza toda vez que el principio de la igualdad de las inteligencias instituye y hace existir una nueva trayectoria de verificación de su propia potencia en un mundo que se presenta desigual. Dicho en otras palabras, cuando se manifiesta contra el destino socialmente construido que quiere negarla. Y para ello, se necesita dar otro paso, en tanto docentes que habiliten esa relación con el otro para que sus estudiantes descubran que si su compañero puede hacer algo, él también puede, y si él puede, entonces se vuelve su igual. Y así entrar en el círculo de poder del que hace referencia Rancière (2007). Pero entrar gracias a la relación establecida, a las condiciones generadas, a los gestos mínimos desplegados. Como afirma Freire (2008), “tan importante como la enseñanza de los contenidos es mi testamento ético al enseñarlos” (p.47). La decencia con la que ejercemos docencia. “Es el respeto nunca negado al educando, a su saber hecho de experiencia que busco superar junto con él” (p.47). Es, ni más ni menos, que recibir al recién llegado, en un acto que convoca inevitablemente a dar hospitalidad. Un concepto que se entrelaza con el de “inclusión”: uno que debe de hacerse efectivo no solo al ingreso sino a lo largo de toda la trayectoria formativa del estudiantado. De este modo, concluye Edelstein (2022), “inclusión deja de ser un concepto vacío. No se carga semánticamente solo desde la retórica de la diversidad y el

reconocimiento de derechos” (p.6). Debe, por el contrario, constituirse en propósito central de las prácticas docentes en sus manifestaciones concretas, inscribiéndonos en una lógica que rompe con posiciones enquistadas respecto de cómo se resuelve la distribución y el tipo de relaciones que se habilitan con el saber y el conocimiento.

Bajo la perspectiva de Edelstein (2016), entonces, se conmueven profundamente las visiones respecto de los saberes y conocimientos necesarios, y todo intento de codificación resulta insuficiente. Y nos pone de cara frente a la ineludible realidad de que para “hacer docencia” se requieren saberes teóricos, saberes de referencia (disciplinarios), saberes contruidos desde las prácticas cotidianas contextualizadas, saberes desde las prácticas y acerca de las prácticas, saberes de experiencia, todos ellos, sometidos a discusión y crítica. Saberes de la contemporaneidad, posibilitadores de la comprensión de los problemas y debates más importantes de la cultura, que habiliten un compromiso con la realidad epocal, aconseja Edelstein (2016). Porque prima la responsabilidad colectiva de las y los sujetos que conforman la institución educativa. Porque “cuando hablo de la educación como intervención”, nos recuerda Freire (2008), “me refiero tanto a la que procura cambios radicales en la sociedad...cuanto a la que, por el contrario, pretende reaccionariamente inmovilizar la historia y mantener el orden injusto” (p.49). Porque la neutralidad en la educación es imposible, como sostiene el autor. Porque la educación es política. Y la meta del cuerpo docente debe de ser una en clave emancipadora: un agente de la educación que toma posición en el acto pedagógico, abrazando la esencia ambigua de la institución educativa y la condición de extremada desigualdad del presente para así habilitar la emancipación en tanto posibilidad a sus estudiantes.

2.3. Las prácticas docentes como garantes del derecho a la Educación Superior. Aportes desde la Accesibilidad Comunicacional

En el marco de las particularidades que asume la Educación Superior en la provincia de Santa Cruz, interesa poner el foco en los obstáculos y/o facilitadores de la accesibilidad académica en la UNPA, a partir de las respuestas inclusivas que demanda el colectivo de estudiantes en situación de discapacidad. ¿Qué formas asume la experiencia estudiantil? ¿Cómo fortalecer sus trayectorias académicas? ¿De qué manera comunican las y los docentes y cómo se vinculan con el conocimiento sus estudiantes? Resulta clave en esta perspectiva la indagación de Ezcurra (2011) a partir de la categoría de “inclusión excluyente”, que revela la persistencia de factores y situaciones de exclusión a pesar de que se haya habilitado el ingreso a las casas de altos estudios a colectivos históricamente marginados y cancelados. Urge indagar también

en las configuraciones didácticas que resultan inclusivas o excluyentes en las prácticas y perspectivas del cuerpo docente (Pirella, 2018; Mariani, Morandii, Ros, 2019). Se torna relevante entonces revisar las prácticas docentes respecto de los modos de comunicar y de conceptualizar el vínculo con el conocimiento por parte de sus estudiantes: ¿Cómo puede la accesibilidad comunicacional contribuir a su inclusión socioeducativa? Y al responder estos interrogantes, “deconstruir una herencia colonial, repleta de brutales formas de discriminación, subalternización y explotación” (Gentili, 2008, p.43).

Como se viene señalando en diferentes investigaciones de las últimas décadas (Catino y Juarrós, 2011; Suasnábar y Rovelli; 2011; CIN, 2009, Araujo, 2017, entre otros) en el interjuego complejo que deviene de la relación entre sujetos e instituciones se evidencian las vacancias en materia de garantía de la democratización de la educación superior. Circunscribiéndonos en esta propuesta a la situación de las personas con discapacidad sensorial, interesa retomar el planteo de Araujo (2017, p.43) quien llama a tomar conciencia acerca las limitaciones de las instituciones tradicionales en su organización y funcionamiento, con propuestas académicas homogéneas, sostenidas en una representación del “estudiante ideal”. Las desigualdades devenidas de dichas expectativas institucionales constituyen lo que define como un punto de partida que la organización universitaria ha de considerar si pretende promover la igualdad de oportunidades. Punto del que se elige partir en el presente proyecto innovador.

En 2011, representantes institucionales que participaron en la reunión extraordinaria de la Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos, elaboraron un documento en el marco del Programa Integral de Accesibilidad en la Universidades Públicas cuyo espíritu y propósito es promover una universidad para todas y todos, entendiendo la educación como un derecho y como un bien público social. La discapacidad, a su vez, es concebida como una cuestión de derechos humanos, siendo el Estado, a través del sistema universitario, el responsable de la provisión de los recursos y ayudas para hacerlos efectivos. Dicha propuesta se enmarca en la Ley de Educación Superior N°24.521/95 y su modificatoria N°25.573/02, en la que fueron establecidas una serie de condiciones para atender a las personas en situación de discapacidad. En dicho programa se propone el planteo de líneas comunes que, respetando la autonomía de las universidades, apunten a que los derechos de las personas con discapacidad se hagan efectivos, estableciéndose para ello tres componentes en su implementación: uno referido a la accesibilidad física, otro de accesibilidad comunicacional y equipamiento

educativo y un tercer componente de capacitación de los distintos actores de la comunidad universitaria -estos dos últimos se enmarcan en lo que se denomina accesibilidad académica.

Será menester de la universidad, arguye Araujo (2017), atender a la necesidad de modificar la formación homogénea replanteando las maneras de enseñar, de evaluar y las formas únicas de vinculación con el conocimiento y aprendizaje. Y es precisamente a través de la accesibilidad comunicacional como se puede garantizar el acceso a la documentación, la información y la comunicación para respaldar la formación integral de las y los sujetos, en un proceso que requiere la elaboración de respuestas singulares a situaciones igualmente singulares. El fracaso académico de las personas en situación de discapacidad, entonces, no debe ser atribuido al estudiantado sino a los establecimientos -y a la presencia o ausencia de la implementación de herramientas estratégicas que contribuyan a la eliminación de las barreras- puesto que las instituciones configuran el principal condicionante para el desempeño académico y la permanencia (Ezcurra, 2011).

En relación, entonces, con el cuerpo estudiantil a cuyas necesidades este proyecto innovador pretende atender, cabe señalar que la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) sentó las bases de una nueva manera de entender la discapacidad como construcción social y en términos de interacción entre la deficiencia y la producción de barreras sociales. Siendo que la participación de las personas en situación de discapacidad no está limitada por su condición sino por el entorno mismo, la accesibilidad se ha convertido en un desafío y una necesidad para contribuir a un mundo más justo e inclusivo. Su ratificación en 2008 mediante la Ley N°26.378, expresa la finalidad de promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente. El capítulo v), en particular, reza:

Reconociendo la importancia de la accesibilidad al entorno físico, social, económico y cultural, a la salud y la educación y a la información y las comunicaciones, para que las personas con discapacidad puedan gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales. (ONU, 2006).

Y en lo que respecta al ámbito comunicativo, el reconocimiento como sujetos de derecho a grupos históricamente excluidos requirió de la modificación del marco normativo que rige las prácticas de comunicación audiovisual. La Ley N°26.522, del año 2009, en su artículo 66, prevé la inclusión en televisión de herramientas de accesibilidad para personas con

discapacidades sensoriales, adultos mayores, y otras personas que puedan tener dificultades para acceder a los contenidos.

Empero, Ferrante (2015) advierte que los cambios en las leyes no generan automáticamente modificaciones en los hábitos de percepción ni en las prácticas hacia las minorías, lo cual refuerza la idea de que habitamos un presente heterogéneo en lo que a aproximación al fenómeno de la discapacidad respecta -en una suerte de superposición inclasificable, cual la define Palacios (2008), entre el modelo médico-rehabilitador y el modelo social. Y que debemos entender las experiencias en contexto con relevancia de las percepciones e ideas que de ellas tienen quienes son sus protagonistas. En este caso particular, el cuerpo docente que comprende la comunidad universitaria UNPA UACO. Y en atención a lo expuesto por Mauricio Mareño Sempertegui (en Dell Ano, 2012), quien hace mención a un “saber convencional” sobre la discapacidad que se encuentra enraizado en el sentido común y que opera en detrimento del reconocimiento de la dignidad de las personas con discapacidad, ya que cristaliza tanto la mirada emotiva como la medicalizada sobre el fenómeno con la que se ha pensado y actuado en este campo históricamente. Una mirada que se desprende del sistema capacitista que discrimina a las personas con discapacidad por encontrarse fuera de la norma. Sempertegui (2012) advierte también sobre su implicancia en las prácticas cotidianas y nos urge a superarlo si es que se pretende diseñar e implementar estrategias de intervención que contribuyan al reconocimiento de derechos fundamentales y al mejoramiento de la calidad de vida de la población en situación de discapacidad.

2.4. La Extensión Universitaria como perspectiva metodológica: La relación Universidad/justicia social como oportunidad de cambio curricular

Inscripta en los debates que se presentan en la actual agenda universitaria, en el marco de una pretensión por mejorar la oferta educativa, Litwin (2006) ofrece nuevas dimensiones para pensar los cambios curriculares cuando la respuesta a las demandas de la sociedad urge y las propuestas universitarias deben integrarse en un sistema de Educación Superior articulado. A partir de la selección de lo que reconoce como nudos problemáticos de las universidades públicas de la Argentina, Litwin (2006) analiza los escenarios de la vida universitaria “con el interés de formar algunas propuestas de cambio y mejora en los diseños curriculares” y “se propone una serie de alternativas para incluir en los nuevos currículos” (p. 27). Alternativas como la que el presente proyecto presentará como oportunidad de materializar la pretensión de

Torres Santomé (2011) de justicia social. Alternativa metodológica, de cambio curricular. Alternativa emancipadora. Necesaria. Urgente.

En relación con los aportes teórico-conceptuales que abonan el análisis del currículo universitario, Litwin (2006) trae a consideración un postulado de Ronald Barnett (1994) que se considera propicio incorporar en el presente debate: ¿Es posible una concepción del currículo que sostenga una relación más abierta con la sociedad, a la par que sustentada también en una concepción más abierta del ser humano? La respuesta afirmativa a su propia pregunta orienta el trabajo de Barnett (y orientará el presente proyecto innovador) en la búsqueda de ideas-fuerza de un nuevo tipo, que sientan las bases para la construcción de un trabajo de renovación curricular valioso, entre las que se destacan -y caben ser mencionadas especialmente aquí- aquellas que propenden la validación de conocimiento adquirido fuera de los ámbitos académicos y la incorporación de un nuevo modelo de enseñanza. La idea que subyace es que las y los estudiantes tengan un papel activo en el proceso de construcción del conocimiento. Activo y comprometido, es preciso agregar. Una intención que quedará plasmada en el concepto que el cuerpo docente tenga del currículum y en su consecuente práctica del diseño curricular, puesto que, cual reza Grundy (1991) “la adopción de acciones informadas por un interés técnico, práctico o emancipador no es sólo cuestión de aplicar la teoría” (p. 46). En otras palabras, una práctica docente cuyo fin último sea la emancipación del estudiante deberá, necesariamente, concebir el currículum inscripto en lo que Freire dio en llamar un movimiento dialéctico: el currículum entendido en términos de praxis es uno que no se aboca a la acción práctica del estudiante sino al maravilloso interjuego acción/reflexión. Un enfoque que la nueva corriente de práctica extensionista crítica abraza y reclama, en su pedido por inaugurar el diálogo de saberes de por el que milita de Sousa Santos (2020) en el espacio áulico, a partir del contacto con el otro -y de la ida al territorio. Una práctica extensionista emancipadora en esencia que bien podría incluirse en el “proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinada a construir un mundo más humano, justo y democrático” por el que brega Torres Santomé (2010, p. 311).

Pero interesa aquí plegarse particularmente al enfoque del estudio del currículum - universitario- llevado a cabo por Alicia de Alba (1993), quien señaló el reconocimiento de contornos posibles para pensar el currículum de cara al siglo XXI en el marco de un nuevo enfoque paradigmático, constituido, entre otros, por la formación del ciudadano democrático. De Alba (1993) hace referencia a campos de conformación curricular que podrían propiciar la generación de una nueva estructura que brinde una formación universitaria dinámica y

actualizada -que es precisamente la que demandan y consideran valiosa los nuevos ejercicios profesionales, distinguiéndose la formación crítico-social. En síntesis, hace un llamado a atender al desarrollo de la ciencia, la tecnología y las necesidades sociales y de la comunidad, y mostrar cómo el currículo refleja esa atención.

Al respeto, y en su afán por discurrir respecto de los posibles cambios curriculares, Litwin (2006) hace hincapié en la necesidad de que el estudiante tome un contacto temprano con el territorio: “los currículos deberían atender a la posibilidad de ayudar a sus comprensiones, incorporando prácticas profesionales desde el inicio de los estudios” (p. 30), lo cual opera completamente a favor del reconocimiento y visualización de los temas y problemas en los campos de los que se trata. Un contacto con el otro y en territorio que es menester propiciar. Porque el fin último debería ser la formación integral del estudiantado -un aprendizaje de otros “más allá del docente”, en diálogo con la comunidad, lo cual favorecerá el desarrollo de competencias útiles para su futuro ejercicio profesional.

La interrogante que inevitablemente surge -y que dio origen al presente proyecto- es si el docente universitario, cuyo modelo pedagógico áulico-transmisivo se encuentra profundamente arraigado en su práctica, ofrecerá resistencia a la incorporación de “la otredad” como escenario protagonista privilegiado imprescindible en el proceso de enseñanza y aprendizaje, o aceptará esta invitación a repensar su práctica y, con ello, romper un eslabón más con miras a una real y efectiva educación emancipadora. Se trata, en términos de Grundy (1991) de una “orientación fundamental en relación con el currículum caracterizada por la emancipación” (p. 139) para lo cual hace falta en primer lugar “una transformación de la conciencia, es decir, una transformación de la forma de percibir y actuar en el mundo” (p. 140). Para caracterizarlo, Grundy (1991) adopta como punto de partida la obra del educador Paulo Freire, cuyas ideas y acciones permiten comprender el enfoque crítico que aquí se propone. Y lo cita, a fin de enfatizar la necesidad de adoptar el currículum como praxis: “La educación padece la enfermedad de la narración”, para luego añadir que “la narración...convierte a los alumnos en contenedores...que han de ser llenados por el profesor. Cuanto más se llene los receptáculos, mejor será el docente. Cuanto mayor sea la docilidad de los receptáculos para permitir su llenado, mejores alumnos serán” (Freire, 1972, p. 45). Valiéndose de estas particulares metáforas, Freire describe lo que Grundy (1991) da en llamar enfoque técnico (o currículum como producto), adjudicando al alumno el papel de receptor pasivo de la experiencia educativa. El suyo, por el contrario, es un interés emancipador que compromete al estudiante no sólo como “receptor” activo del saber, sino como creador del mismo junto con el docente.

De esto último se vale el presente proyecto para reforzar la idea de que no hay mejor práctica educativa para que la premisa Freireana sobre cuerpo que la práctica extensionista: porque la Extensión Universitaria -y contrario a lo que otrora se postulaba- no ha de pensarse como una cuestión meramente docente sino como una práctica de integralidad, con estudiantes que incorporan la extensión en la práctica curricular. En otras palabras, se trata de un programa de trabajo que es menester configurar y que propende una práctica en el terreno, en un espacio social donde se produzca un despliegue metodológico de diálogo de saberes.

Admitiendo que las cuestiones curriculares son siempre complejas y requieren de una multiplicidad de factores y elementos a la hora de tomar decisiones del currículo como proyecto de acción de capacitación y educación, Alicia de Camilloni (2016) se aboca a desarrollar las tendencias actuales en el currículum universitario. En particular, aborda una serie de propuestas alternativas afirmando que devienen de “los acelerados cambios en las ciencias, las tecnologías, las humanidades y las artes, a nuevas modalidades de organización del trabajo y la producción” así como “al desenvolvimiento de nuevas ideas acerca de la contribución que las universidades pueden hacer a la sociedad y a cambios culturales, económicos, políticos y sociales” (p. 86).

En su decálogo de competencias profesionales del docente universitario, Zabalza (2006) las define “como un conjunto de conocimientos, saber hacer, habilidades y aptitudes que permiten a los profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo en los niveles requeridos para el empleo” (p. 1). ¿Qué competencias entrarían en juego frente a este enfoque crítico que se pretende que el docente tome en relación al currículum en una práctica cuya línea de meta es la emancipación del estudiante? Dicho en otras palabras, ¿qué características debe comportar la práctica docente -que se verán traducidas en el diseño curricular- que contribuirán a orientar la función hacia la formación integral del alumnado y al logro de la calidad en la educación? De las expuestas por Zabalza (2006) -y a los fines de argumentar la inigualable oportunidad que la curricularización de la extensión brinda- interesa hacer hincapié en la capacidad metodológica del docente, que se solapa con la planificación así como “con la gestión de la comunicación porque también la manera en que desarrollamos el intercambio de información forma parte de la metodología” (p. 3). Al respecto, vale mencionar su visión respecto de la organización del espacio en el proceso enseñanza y aprendizaje, siendo que “los espacios de aprendizaje son mucho más que un lugar neutral y sin significado en el que llevamos a cabo tareas docentes igualmente neutras y descontextualizadas” (p. 4). Y que por ende la única posibilidad de transformar las metodologías didácticas basadas preponderantemente en la lección magistral recae en un tipo de organización diferente de los espacios y los recursos, de

forma que “lleguen a constituir auténticos ambientes de aprendizaje en los que los alumnos puedan desarrollar un estilo de aprendizaje más autónomo, más diversificado y con referentes situacionales que faciliten tanto la comprensión de los nuevos aprendizajes como su posterior evocación” (p. 4).

3. Diseño de la innovación propuesta

3.1. La necesidad de innovar

Entendiendo la innovación como una acción transformadora desde una perspectiva situada y crítica, desde el CIPAC se evidencia necesario interpelar las configuraciones actuales de los espacios en los que se desempeña la tarea educativa a los fines de desnaturalizar las prácticas que refieren a los modos de comunicar del cuerpo docente y de vincularse con el conocimiento del estudiantado. En este orden de prioridades, la presente propuesta se esboza a partir del convencimiento de que la situación actual de la universidad resulta un contexto favorable para lo innovador en las prácticas de enseñanza. Como advierte Lucarelli (2004), el colectivo docente universitario de estos tiempos líquidos y post pandémicos se encuentra atravesado por la crisis en que la que la educación superior se inscribe, debiendo hacer frente día a día a una situación paradójica: factor clave en el sostén de la excelencia universitaria -desde el discurso de las políticas nacionales- y por tanto sujeto de las acciones tendientes al mejoramiento de la calidad educativa del nivel superior, debe resolver en su práctica cotidiana la preocupación por construir estrategias adecuadas que afronten las nuevas demandas y problemáticas sociales sin que cuente con una formación específica para ello.

En efecto, se reconoce que el crecimiento acelerado de la demanda de educación, en especial desde el advenimiento de la democracia, la concurrencia a las aulas de población numerosa, heterogénea y diversa a la que tradicionalmente asistía (...) son algunos de los nuevos problemas que afectan al aula universitaria y que el docente debe considerar en la elaboración de sus propuestas de enseñanza (Lucarelli, 2004, p.2).

En este último sentido, Giroux (1990) advierte que el llamamiento actual al cambio educativo representa al mismo tiempo una amenaza y un desafío para el cuerpo docente, puesto que las reformas educativas “muestran escasa confianza en la habilidad de los profesores...para ejercer el liderazgo intelectual y moral en favor de la juventud de nuestra nación” (p.171). Una advertencia que pone énfasis en la necesidad de reivindicar el papel que las y los docentes

jugamos en la formación del cuerpo estudiantil en tanto ciudadanos críticos y activos, y el aporte que podemos realizar desde nuestra experiencia al debate de las reformas que se perfilan.

Elaborar una propuesta orientada a interpelar las configuraciones actuales de los espacios en los que desempeñamos nuestra tarea docente requiere partir del reconocimiento de una problemática desde una mirada situada y crítica, como se advirtiera inicialmente. “Los intelectuales transformativos necesitan desarrollar un discurso que conjugue el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad, de forma que los educadores sociales reconozcan que tienen la posibilidad de introducir algunos cambios” (Giroux, 1990, p.178). Ello implica, indefectiblemente, pronunciarse contra las injusticias advertidas.

La evidente y urgente necesidad de transformar la realidad observada y experimentada nos conduce al concepto de innovación en tanto propuesta que pone en tensión una práctica, reconociendo que requiere ser modificada y mejorada. Al decir de Zabalza (2004), es un proceso que plantea una mejora sobre lo establecido, alterando aquello que se encuentra naturalizado. En otras palabras, comprende un proceso de transformación que interpela la realidad educativa académica e institucional en post de un cambio que se entiende mandatario. Ahora bien,

La innovación es un proceso que se da de manera paulatina, no es una acción ni burocrática, ni forzada, ni infundada; todo lo contrario, la innovación es una práctica que implica un cambio o una mejora, pero la misma se da sobre la base de un fundamento y sobre una justificación respecto de lo que significa esa innovación. (Zabalza, 2004, p.122).

Por su parte, Macanchí Pico et al. (2020) sostienen que en el desarrollo de una cultura de la innovación descansa la calidad educativa y la extensión de una actitud proactiva y positiva de toda la comunidad universitaria hacia el progreso y la mejora. Así, la pedagogía y la didáctica de la educación superior han debido responder de manera creativa y dinámica a los problemas y desafíos de la educación de estos tiempos signados por el cambio y la incertidumbre.

La innovación, por un lado, parte del reconocimiento de una necesidad y, por el otro, requiere conocimiento técnico que puede ser resultado de una actividad investigativa que aporta originalidad y novedad al proceso objeto de la innovación (Macanchí Pico et al., p.397).

Todo ello gracias a la adopción del papel de sujeto protagonista de las orientaciones y perspectivas político-pedagógicas y teórico-metodológicas desde las que se concretan las

prácticas docentes. Porque urge asumir dicha centralidad en la definición de los aspectos medulares que conforman nuestro ejercicio, en un acto de distanciamiento y rebelión contra aquel papel de ejecutor de orientaciones pedagógicas concebidas por otras y otros agentes que otrora nos forzaran a cumplir. Solo entonces podremos proponer ideas innovadoras sostenidas en perspectivas que abogan por una reconstrucción crítica de la experiencia, propiciando la revisión de aquellos supuestos que supieron guiar las prácticas hasta la actualidad, y que hoy avizoramos pueden ser repensadas desde marcos de comprensión que habiliten esa tan necesaria problematización de la enseñanza y los escenarios que la atraviesan. Optando por perspectivas político-pedagógicas democráticas y orientadas a la justicia educativa y social. Porque como reza Giroux (1990), si el cuerpo docente ha de educar a sus estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, debería él mismo convertirse en un colectivo de intelectuales transformativos: “Un componente central de la categoría de intelectual transformativo”, concluye el autor, “es la necesidad de conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico” (p.177).

3.2. Propuesta: “Primer Plano: Taller de elaboración de materiales didácticos audiovisuales accesibles en clave inclusiva y de derechos humanos”

El Programa Integral de Accesibilidad para las Universidades Públicas (CIN, 2011), entre sus lineamientos, menciona la accesibilidad comunicacional y la capacitación de las y los actores universitarios como componentes necesarios para su implementación. Es por ello que, en lo que concierne al cuerpo estudiantil destinatario del presente taller, interesa hacer foco en el hecho de que los productos audiovisuales deben ser elaborados conforme con las disposiciones contenidas en la Ley N°26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual, que se especifican en su artículo 66 y que van en consonancia con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), procurando generar contenidos informativos, culturales y/o educativos que incorporen las herramientas de accesibilidad comunicacional detalladas en él. Garantizando así el derecho al acceso a la información -y, consecuentemente, a la educación- de este colectivo históricamente vulnerado. Ello entra en directa consonancia con lo expresado en los alcances del título de Licenciado en Comunicación Audiovisual que se dicta en la UNPA UACO, en el apartado que reza que las y los futuros/as graduados podrán “elaborar proyectos para la creación de medios con perspectiva ciudadana tomando en

consideración las dimensiones normativas, tecnológicas y las características socioculturales de los públicos destinatarios a partir de diferentes capacidades y competencias obtenidas³.

Es por ello que se procurará que el estudiantado se adentre en las prácticas que permiten convertir un texto audiovisual en uno accesible, gracias a la técnica del SPS (Subtitulado para Personas Sordas), lo cual pone de relieve una realidad no conocida por muchos. Cabe señalar que para ello el profesional debe contar con competencias lingüísticas que habiliten en él la creatividad y el manejo experto de las estrategias retórico-pragmáticas; pero, a su vez, debe contar con un acabado conocimiento acerca de la discapacidad y la accesibilidad y, en este caso en particular, del mundo de la sordera y la discapacidad auditiva. Conocer el perfil de la audiencia con la que -y para la que- se va a trabajar es mandatorio. Y permitirá que quienes tengan a cargo la elaboración de los contenidos audiovisuales realicen los ajustes semánticos y tecnológicos necesarios.

Al respecto de esto último, estar familiarizado con las convenciones del subtitulado (las cuales se dividen en convenciones espaciales, temporales, ortotipográficas y lingüísticas) será primordial para llevar adelante un trabajo eficaz, que redunde en un producto que cumpla con su propósito inicial: derribar fronteras. Tal como reza la Guía de Contenido Digital Accesible (2013), hay que tener en cuenta que la persona que usa los subtítulos está leyéndolos y viendo el video al mismo tiempo, y se debe intentar no sólo evitar que haya interferencias en la lectura, sino proveer toda aquella información supralingüística necesaria.

Se propende, entonces, en primer lugar, una reflexión respecto de la potencialidad de las tecnologías infocomunicacionales en lo que a la información respecta, a la vez que un llamado de atención en cuanto a las acciones en clave de inclusión que urgen ser adoptadas. Interesa, además, puntualizar en la formación de futuras y futuros profesionales tanto de la educación como del trabajo social y de la comunicación audiovisual respecto del derecho al acceso a la información que debe estar presente en las prácticas de generación de bienes culturales (enmarcado desde la promulgación de la ley N°26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual) y del derecho a la educación que desde la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad se defiende. El interés último será erradicar la pregnancia del modelo médico-rehabilitador (Palacios, 2008) y de una mirada capacitista

³ Plan de Estudios Licenciatura en Comunicación Audiovisual. https://drive.google.com/file/d/1q5-gQ8i198iK_DWutDE9sSCxYBmINCHR/view?usp=sharing

(Toboso y Guzmán, 2010), que reduce, margina y anula en las prácticas y configuraciones representacionales de nuestros futuros graduados.

Vale mencionar aquí que la accesibilidad debe ser pensada como una categoría relacional (Comes, 2007) en tanto no refiere a una dimensión aislada sino al encuentro del sujeto con un entorno accesible en sus múltiples dimensiones. Ampliar la mirada implica desterrar del imaginario social del grupo humano que integrará el presente proyecto la noción capacitista que ha sabido teñir las prácticas educativas tanto como comunicativas hasta la actualidad, para así “transgredir, modificar la visión heredada para modificar el hábitat” (Coriat, 2003, p.37). Las estrategias de subtítulo que se propicia incorporar en la etapa de producción de la elaboración de los contenidos no deben concebirse aisladamente, sino atendiendo a la situación específica, la dinámica social imperante y las particularidades de los sujetos intervinientes. La etapa de construcción de la demanda abonará en este último sentido en la identificación de dichas particularidades. Puesto que producir accesibilidad requiere atender su carácter multidimensional y entender la empresa a abordar en términos de interdisciplinariedad, colaboración e intersectorialidad.

Bajo una perspectiva crítica de la extensión universitaria, entonces, el Proyecto “Primer plano: Taller de elaboración de materiales didácticos audiovisuales accesibles en clave inclusiva y de derechos humanos” se propone que las y los estudiantes de las cátedras Prácticas Profesionales de la Licenciatura en Comunicación Audiovisual articulen la “ida al territorio” con quienes cursan el Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación y la Licenciatura en Trabajo Social, a fin de determinar las necesidades que urge atender desde la UNPA UACO misma, respecto de los lineamientos de accesibilidad comunicacional. La articulación con el sector de Acceso, Bienestar y Permanencia de la mencionada Unidad Académica así como con la Dirección de Educación a Distancia será vital a fin de recabar la información pertinente en tanto matrícula de estudiantes con discapacidad sensorial y manifestación de necesidades específicas respecto del material bibliográfico y/o audiovisual que serviría de apoyatura a su trayectoria académica, máxime en lo que concierne al uso del entorno UNPABimodal. La participación e involucramiento del cuerpo docente que alberga dichos estudiantes en sus aulas será primordial también en este punto, en atención al proceso que la construcción de la demanda ya referenciada implica por parte del cuerpo estudiantil.

Cabe recordar que dentro de los alcances del perfil profesional de la Licenciatura en Trabajo Social se expone que las y los graduados deberán “desarrollar actitudes para el abordaje interdisciplinario, integral, crítico de lo social, con sentido ético y democrático, respetando la

diversidad y los derechos humanos”⁴. Y que en lo que respecta a las prácticas esperadas del cuerpo estudiantil graduado del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación se destaca “que genere las condiciones para el acceso a los bienes culturales. Y que inscriba su práctica profesional en el marco de la defensa de los DDHH”⁵.

En este punto, interesa señalar que, siguiendo a Camilloni (2013), la elaboración de este proyecto se sostiene en su entendimiento en tanto propuesta de solución a un problema, mediante algún grado de diseño, que resulta en la generación de un producto. Y en tanto estrategia prolongada en el tiempo que suele extenderse a lo largo de todo un curso, incluyendo fases y actividades diversas (como la planificación, el desarrollo, la evaluación y la comunicación). Asimismo, es habitual que el proyecto implique vínculos del cuerpo estudiantil con otros actores sociales -superando de este modo el habitual trabajo pedagógico reducido al espacio áulico. Dicha estrategia didáctica puede a su vez ser concebida como un modo de incluir la educación experiencial en el currículum universitario, en tanto se aproxima al denominado “aprendizaje-servicio”, en el cual “los estudiantes aplican sus habilidades y conocimientos académicos y profesionales específicos para satisfacer necesidades sociales reales en respuesta a requerimientos explícitos de la comunidad” (Camilloni, 2013, p.17).

Gracias al enriquecedor trabajo interdisciplinario que se propone, ergo, estudiantes del área de educación, del área de comunicación audiovisual y de la órbita del trabajo social tendrán la inigualable oportunidad de construir demanda y propender soluciones derivadas de los conocimientos adquiridos en sus respectivas disciplinas y de aquellos impartidos en el taller, bajo el acompañamiento del equipo de docentes-investigadores con expertise en la materia, quienes oficiarán de guía en la construcción colaborativa del material didáctico. Y con la indiscutida participación de estudiantes con discapacidad en calidad de validadores del producto final. Porque no es posible construir conocimiento y propiciar prácticas para un/a otro/a con quien nunca se ha establecido diálogo sin que asome allí el tan temido sesgo medicalizante que tanto gusta de taxonomizar, categorizar y estereotipar aquello que no admite miradas simplificadas Aquello cuestionable pero que, como reza Angelino (en Discapacidad

⁴ Plan de Estudios Licenciatura en Trabajo Social.

<https://propuestaacademica.unpa.edu.ar/controladores/descargarPlan.php?plan=TRA01&nombre=Licenciatura%20en%20Trabajo%20Social>

⁵ Plan de Estudios Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación.

https://propuestaacademica.unpa.edu.ar/controladores/descargarPlan.php?plan=EDU03_94&nombre=Profesorado%20Universitario%20en%20Ciencias%20de%20la%20Educaci%C3%B3n

UNLP, 2020) ha sido legitimizado dentro de los espacios de construcción del saber. Después de todo, la investigación y la extensión universitarias son modos de intervención y producción en el mundo, parte de lo que se da en llamar “activismo académico”, un modo que siempre es con otros (y no sobre otros) y que urge ser “una praxis en reciprocidad”. El correlato dialógico con aquellos de los que se habla y para los que se pretende trabajar es mandatario. Algo que se logra “saliendo al territorio”.

En el marco de una planificación teórico-metodológica desde la perspectiva integral, entonces, todos saben, todos aprenden y todos enseñan en este proyecto que propone la elaboración de contenidos audiovisuales accesibles -mediante la implementación de las herramientas infocomunicacionales como mediadoras, y el arte de la traducción accesible, que sabe transformar en otros códigos y canales la información a la que las personas con discapacidad tienen derecho a acceder, valiéndose de técnicas como la audiodescripción y el subtítulo para sordos. Y en esta tarea poner en juego aquello a lo que hacen referencia Rovira-Beleta y Tresserra Soler (2009): una buena accesibilidad. Construir nuevas estrategias para afrontar dificultades o para rediseñar caminos alternativos hacia un mismo objetivo de modo tal que pase inadvertido. Un diseño universal pensado para el beneficio de todos y todas. Y si el fin último es una accesibilidad invisible -una práctica empática y en clave de derechos- cabe que sean sus directos usuarios/beneficiarios quienes dictaminen el grado de acierto y validez de tanta empresa.

3.3. Objetivos y momentos de desarrollo

El seguimiento estará a cargo de la responsable del Proyecto, quien guiará el trabajo en lo que a la elaboración de materiales audiovisuales respecta. Los mismos serán, luego, el insumo que se ponga a disposición de la Dirección de Educación a Distancia de la UNPA UACO para ser socializado, a través de su plataforma EVEA, a los fines de que el cuerpo estudiantil en situación de discapacidad pueda acceder a lo que comúnmente se da en llamar “píldoras formativas” -videos de corta duración que se focalizan en temáticas concretas, y en los que, por supuesto, se incluirán las herramientas de accesibilidad comunicacional.

Cronológicamente, entonces, las actividades propuestas serán:

MES 1: Construcción de la demanda.

MES 2: Capacitación a todo el cuerpo estudiantil (en materia de derecho a la educación y legislación vigente).

MES 3: Capacitación a todo el cuerpo estudiantil (en materia de comunicación accesible y corpus normativo nacional e internacional).

MES 4: Capacitación a estudiantes de la Licenciatura en Comunicación Audiovisual (en materia de protocolos de subtitulado)

MES 5: Elaboración de contenidos audiovisuales accesibles (Conforme la demanda construida juntamente con el cuerpo docente involucrado y el colectivo estudiantil en situación de discapacidad).

MES 6: Elaboración de contenidos audiovisuales accesibles (Incorporando las herramientas de accesibilidad comunicacional enseñadas).

MES 7: Validación de estudiantes con discapacidad y realización de los ajustes recomendados.

MES 6: Socialización de los resultados y autoevaluación del proyecto.

Propósitos

- Introducir al estudiantado en las nociones relativas a la accesibilidad y la discapacidad, contenidas en el corpus normativo nacional e internacional.
- Socializar la normativa vigente que regula el derecho a la educación superior de las personas con discapacidad.
- Instituir el subtitulado para personas sordas como una práctica obligatoria en la elaboración de contenido audiovisual.
- Promover la reflexión sobre la relevancia de la accesibilidad comunicacional en el diseño, elaboración y difusión de los contenidos audiovisuales.

Objetivos

- Conocer la legislación vigente en materia de accesibilidad académica y comunicacional.
- Adentrarse en la normativa que regula el derecho a la educación superior de las personas con discapacidad.
- Dominar las funciones principales de los editores de subtítulos.
- Entender y aplicar las principales pautas de subtitulado.

3.4. Contenidos

MÓDULO 1: La educación como un derecho. Breve historización de la Reforma Universitaria. Las Conferencias Regionales de Educación Superior: Declaración y Plan de Acción. Ley de

Educación Superior N°26.206. Programa Integral de Accesibilidad para las Universidades Públicas, elaborado en la reunión extraordinaria de la Comisión Interuniversitaria (CIN, 2011).

MÓDULO 2: Accesibilidad y discapacidad. Definición de accesibilidad. Tipos de accesibilidad. El concepto de cadena de accesibilidad. Legislación vigente. Ley N°26.522. Definición de discapacidad y modelos de aproximación. Breve historización. Normativa internacional. Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con Discapacidad.

MÓDULO 3: Aspectos teóricos del subtitulado. Carácter teórico, normativo y profesional de la subtitulación. Fases de la subtitulación: la segmentación y el pautado. Traducción y edición: las unidades de sentido. Limitaciones físicas: cambio de plano y velocidad de lectura. Convenciones ortotipográficas: la puntuación, el uso de la cursiva y de las comillas, los puntos de enlace y los puntos suspensivos, números y símbolos, el uso del guion en diálogos. Gráficos y carteles en pantalla.

MÓDULO 4: El software de edición de subtitulado. Presentación de programas informáticos para la subtitulación. Configuración de los diferentes software gratuito que hay en el mercado actualmente: Aegisub, Subtitle Edit y Subtitle Workshop. Incrustación de subtítulos en los productos audiovisuales: Format Factory.

3.5. Metodología

En cuanto a la metodología que implementa la cátedra, consiste principalmente de un trabajo a partir del cual el estudiantado identifica y analiza problemáticas propias de la población en la que está inserta (la comunidad universitaria propia de la UNPA UACO), en relación a las herramientas de accesibilidad comunicacional que pueden garantizar la inclusión socio-educativa del colectivo de personas con discapacidad, y elabora un proyecto para su abordaje (consistente en píldoras formativas para las cátedras solicitantes). El trabajo supone entonces una diversificación de los espacios de enseñanza y aprendizaje, puesto que tanto docentes como estudiantes realizarán diferentes actividades como entrevistas y reuniones durante la etapa de construcción de la demanda, de diseño y creación durante la elaboración de los contenidos y de comunicación del proyecto mediante la socialización de los contenidos en eventos académicos especializados en las temáticas contempladas. A partir de estas actividades en territorio se propone al estudiantado un trabajo en instancias áulicas donde se analizan los emergentes y se discuten las perspectivas en torno al abordaje de la problemática central que lo convoca, buscando relacionar lo observado durante el proceso de construcción de la demanda con lo leído y estudiado propio del material provisto por la cátedra.

Interesa acotar que el presente taller será dictado bajo la modalidad híbrida, alternando entre encuentros presenciales y encuentros virtuales asincrónicos en la plataforma de enseñanza y aprendizaje UNPABimodal, a lo largo de cuatro (4) módulos de dos (2) meses de duración cada uno. De esta manera, se pretende que el cuerpo estudiantil de las tres (3) carreras convocadas pueda avanzar en la lectura de los materiales bibliográficos compartidos por la cátedra, para luego proceder a su socialización y profundización mediante actividades destinadas a la reflexión profesional y la construcción colaborativa del conocimiento. De este modo, se disponen los encuentros presenciales (que tendrán lugar en el espacio físico de las aulas del Laboratorio 0, ubicado en el edificio de Ingeniería) para que el alumnado perteneciente a la carrera de Licenciatura en Comunicación Audiovisual proceda a comenzar con la elaboración de los contenidos audiovisuales, así como llevar a la práctica los conceptos y protocolos inherentes al subtítulo. De esta manera, y abonando al constructo metodológico que al que la cátedra adhiere, se propiciará un aprendizaje por problemas en el estudiantado matriculado, invitándolos a la creación de píldoras formativas a partir de la demanda enunciada por docentes respecto de estudiantes que requieran de accesibilidad comunicacional para favorecer sus trayectorias educativas. Bajo un umbral que inscribe al estudiante en el centro de su proceso de aprendizaje, se propicia su carácter activo a través de la investigación, la problematización, el cuestionamiento y la reflexión -lo cual dará la pauta de que es consciente de los conocimientos que ha obtenido, redundando en un perfil profesional de índole autogestivo y creativo.

Cabe señalar, en consonancia con esto último, el carácter de intervención social que Camilloni (2001, p.32) adscribe a la problemática de la enseñanza en tanto tarea a realizar: “en un marco que hoy los didactas tienen absolutamente claro que abarca la sociedad en su conjunto”. El rol de la educación cambia conforme la configuración social en la que tanto docentes como estudiantes se inscriben cambia también. Un cambio que, en las últimas décadas, se caracterizó como vertiginoso, dando lugar a la necesidad de una innovación educativa. Porque el contexto actual exige estrategias didáctico-pedagógicas que logren hacer frente a la imprevisión y vertiginosidad de los cambios. Que contribuyan en la formación de estudiantes y futuros/as ciudadanos/as que desarrollen el pensamiento crítico y desplieguen un profundo compromiso por las problemáticas sociales que aquejan la realidad que los alberga. En particular, en lo que concierne a temáticas como los derechos humanos y la inclusión social de colectivos históricamente marginados -máxime si en sus manos está contribuir, por medio de la accesibilidad comunicacional, a ese mundo más justo por el que se brega desde las leyes y

normativas que se abordan en el taller. La propuesta didáctica, en suma, invita tanto a la acción como a la reflexión teórica, entrelazadas en una suerte de trama que se irá confeccionando a medida que el estudiantado avance en la elaboración de los materiales didácticos.

3.6. Evaluación del taller

Entendida como un elemento vital, en tanto su función principal es la toma fundamentada de decisiones, para lo cual se realizan ponderaciones basadas en criterios, se abona al postulado de Feldman (2010), respecto de que

el propósito de la evaluación es tomar decisiones de distinto nivel, la información que se utilice, los instrumentos para obtenerla, los criterios y las pautas de valoración dependen del propósito que se quiera cumplir o, dicho de otra manera, de la decisión que se quiera tomar (p.63).

Lo cierto es que cuando se evalúa no sólo se describe un estado de cosas, sino que se lo valora en función de algún criterio que el evaluador o el sistema de evaluación fijaron. Siguiendo al autor, el establecimiento claro de los propósitos de la evaluación está ligado de manera fundamental con el establecimiento de los criterios que se utilizarán para valorar la información obtenida y proponer la base para la toma de decisiones (Feldman, 2010). En este sentido, entonces, se considera de gran importancia alinear los aspectos por evaluar con los objetivos de aprendizaje, para lo cual resulta clave que haya coherencia metodológica entre la forma de evaluar y estos últimos.

Al respecto, cabe recordar que la propuesta pedagógica adopta un enfoque socioconstructivista, mediante el cual se asigna al estudiante un lugar central en el proceso de aprendizaje, y que se intentará alcanzar los objetivos del taller mediante la realización activa de tareas que permitan el descubrimiento y la indagación por parte de las y los estudiantes, con el fin de que construyan su propio repertorio de estrategias y técnicas, y que logren autonomía en el desarrollo de su labor profesional. Es en función de esto último que a medida que se avance en la elaboración de los materiales didácticos se invitará a la autoevaluación y a la corrección entre pares. Todas las actividades que se lleven a cabo a lo largo del taller, interesa señalar, comprenden la evaluación formativa del cuerpo estudiantil, y responden a los objetivos específicos que la cátedra se ha propuesto para que las y los estudiantes puedan desarrollar capacidad para analizar la producción propia y justificar las decisiones adoptadas así como adquirir habilidades de trabajo colaborativas.

Pautas para la elaboración del Trabajo Final Integrador

Se solicitará al estudiantado que elabore un texto reflexivo que discorra respecto de la relevancia que este taller ha significado para su formación profesional, en el marco de los derechos humanos en que su dictado se ha encuadrado.

El texto no deberá exceder las 1500 palabras, y deberá redactarse en letra Arial, tamaño 11, interlineado 1.5. La bibliografía que sustente tanto la justificación como la reflexión personal deberá ser debidamente citada conforme las normas APA vigentes.

Objetivos del Trabajo Final Integrador

- Consolidar la habilidad lingüística para realizar subtítulos para personas sordas.
- Hacer un correcto uso de los protocolos vigentes en materia de traducción audiovisual.
- Desarrollar la capacidad para analizar la producción propia y justificar las decisiones adoptadas en un ejercicio de reflexión del proceso realizado.
- Profundizar el manejo de las herramientas de software de licencia libre que habilitan la realización e incrustación de subtítulo en los contenidos audiovisuales.
- Adquirir habilidades de trabajo colaborativo.

Criterios de evaluación

Explicitamos a continuación los criterios de evaluación que serán aplicados al momento de ponderar las producciones finales así como el ensayo reflexivo:

- Corrección lingüística en el producto final acorde a las necesidades lectoras del colectivo destinatario de la traducción audiovisual.
- Formulación de subtítulos adecuados a los protocolos vigentes en materia de traducción audiovisual en nuestro país.
- Comprensión y dominio de las convenciones ortotipográficas que circulan en el ámbito de la traducción audiovisual accesible.
- Justificación de las decisiones tomadas al interior del equipo para resolver las diversas limitaciones encontradas, conforme el constructo teórico provisto por la cátedra.
- Demostración de amplia destreza en el uso de la herramienta de edición de software libre elegida para la realización del subtítulo.
- Argumentación coherente y fundamentada que denote un proceso reflexivo respecto tanto del trabajo grupal realizado como del crecimiento profesional que el taller ha propiciado.

3.7. Evaluación de la innovación

Respecto de la evaluación de la propuesta aquí esbozada, interesa recuperar la perspectiva de Ungaro y Morandi (2022), quienes sostienen que la innovación educativa genera un proceso de transformación y ruptura, sustentada en el análisis crítico y reflexivo sobre diferentes problemáticas vinculadas a las prácticas de enseñanza universitaria con el propósito de ampliar, mejorar y potenciar las posibilidades de aprendizaje. En suma, la innovación requiere apertura, creatividad y actualización sostenida, que incluye un proceso de evaluación que dé continuidad a la generación de conocimientos sobre la misma, y además se generen fundamentos para generar ajustes sobre la misma. Siendo entonces ésta parte fundamental del proceso de innovación, urge crear los mecanismos pertinentes de manera previa a los fines de clarificar la información a recoger, definir cuándo y cómo se realizará el registro de datos, quién estará a cargo del mismo y cómo se llevará a cabo el análisis de los mismos, así como la manera en que se tomarán las decisiones vinculadas en los momentos intermedios (Zabalza y Zabalza, 2012). Porque habiendo acordado que la evaluación es parte fundamental del proceso de innovación, sólo a través de ella podremos reconocer con claridad y de manera sistemática aquello que sucede mientras la innovación tiene lugar -a los fines, en última instancia, de tomar decisiones respecto de su continuidad.

A los efectos de la evaluación del Taller de elaboración de materiales didácticos accesibles, se ha considerado prudente llevar adelante un proceso de recopilación de datos procedentes de técnicas diversas como:

- registro de actividades
- observación
- encuestas cerradas semiestructuradas

De esta manera, la evaluación de la innovación se realizará en clave comprensiva y en base a un corpus de criterios sostenidos en los siguientes interrogantes: ¿Cómo experimentó el taller el cuerpo estudiantil?, ¿Qué utilidad le dieron al material bibliográfico compartido por la cátedra?, ¿Qué expectativas no cumplidas manifestaron?, ¿Qué posibilidades no contempladas aparecieron?, ¿Qué comportamientos observables darán cuenta de que tanto docentes como estudiantes han logrado reflexionar respecto de las trayectorias educativas de las personas con discapacidad?, ¿Cuál fue el grado de participación del cuerpo docente demandante en los talleres?, ¿Cuál fue el grado de participación de los docentes en las actividades entre semanas?, ¿Se cumplieron los objetivos de las diferentes etapas de la innovación?, ¿Hubo

transformaciones didáctico-pedagógicas en la práctica de los docentes que participaron del taller, en cuanto al vínculo establecido con sus estudiantes al momento de socializar conocimiento?

Los instrumentos utilizados serán:

1) Registro de actividades, 2) Encuestas semi estructuradas cerradas al cuerpo docente abordado en la etapa de construcción de la demanda, que se realizarán al inicio y al final del taller de elaboración de materiales, 3) Planillas de seguimiento de procesos, y conversaciones durante la evolución del taller, 4) Registro de las percepciones del equipo docente ejecutor, 5) Diario de campo del equipo docente investigador.

CONCLUSIONES

El propósito que ha oficiado de guía al presente trabajo gravitó en torno a cubrir un área de vacancia que se evidencia en la UNPA UACO, en relación con uno de los ejes que comprenden el Programa de Accesibilidad Académica para las Universidades Públicas: la accesibilidad comunicacional.

Partiendo de la ineludible transición que el sistema universitario argentino ha atravesado en estas dos últimas décadas de nuestra historia -aquello que Suasnábar y Rovelli (2016) han dado en llamar la etapa de expansión de la educación superior con énfasis en la ampliación e inclusión -se advirtió en la problematización inicial que “asegurar una plena democratización de la educación superior todavía constituye un desafío para las políticas estatales y las propias instituciones universitarias” (p.234). En otras palabras, la ampliación de acceso no necesariamente garantiza que las universidades cuenten con las estructuras, dispositivos y políticas institucionales que garantizan el trayecto académico y la compleción de una carrera académica. Así, atendiendo particularmente a la concomitante formación docente que este escenario de heterogeneidad requiere en la actualidad, se entendió menester considerar aquellos factores de la organización curricular y de las propuestas de enseñanza que se convierten en obstáculos o condicionantes para que las y los estudiantes en situación de discapacidad hagan ejercicio pleno del derecho a la Universidad (CRES, 2008). Y reconociendo que el dilema es de índole pedagógico y que refiere a una reflexión de las prácticas docentes en clave de inclusión, se buscó diseñar una innovación curricular que apuntara específicamente a incluir la perspectiva de discapacidad en el proceso formativo del cuerpo estudiantil cuya esfera laboral abarcará los campos de la educación, la comunicación audiovisual y el trabajo social -en post

de la articulación de un trabajo de índole interdisciplinario y multiactoral que abordase la elaboración de materiales educativos digitales accesibles.

La propuesta, cabe señalar, se desprende del recorrido investigativo del CIPAC, cuyo objetivo principal reposa en la implementación de estrategias que efectivicen la democratización de la información, en consonancia con el articulado 66 de la Ley N°26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual (2009). Un corpus legal que se erige en tanto hito en materia de derechos del colectivo de personas con discapacidad, y que vino a garantizar la accesibilidad comunicacional en los procesos de generación y difusión de contenidos audiovisuales. Y que da sostén y fundamento al Proyecto de Investigación B/280-2022 que enmarca la presente propuesta innovadora, siendo su meta final la consecución del tan anhelado giro en las prácticas (Rusler y García, 2020) en materia de docencia y comunicación.

Dicho giro no es otra cosa que la consecución de las pedagogías innovadoras que se esbozan en el noveno informe de la Open University (Kukulka-Hulme et al, 2021) en el marco de la exploración de nuevas formas de enseñanza, aprendizaje y evaluación a los fines de guiar a las y los docentes del Siglo XXI en el mundo interactivo en el que se inscriben. De las propuestas que el citado informe recorre, se entendió que la innovación aquí compartida responde a la Pedagogía orientada a la Equidad: una tendencia que busca desarrollar oportunidades educativas que sean inclusivas para todas y todos quienes comprenden el cuerpo estudiantil (lo cual, se recuerda, conlleva repensar el proceso de aprendizaje desde perspectivas que conduzcan hacia la justicia social y equidad).

Como se ha observado ya a lo largo de la fundamentación de esta propuesta innovadora, poner en práctica dicha equidad implica adaptar la enseñanza a las y los estudiantes, obligando necesariamente al cuerpo docente a abstenerse de incorporar en su ejercicio aquellas expectativas que Araujo (2017) ha denominado de “estudiante ideal”. Apegándose para ello al enfoque del DUA, entre cuyos principios de diseño curricular se destacan los múltiples medios de representación canalizados en la construcción de materiales alternativos y adaptados.

Adhiriendo a la noción de innovación como acción transformadora desde una perspectiva crítica y situada, se ha manifestado que al interior de CIPAC se evidencia una fuerte necesidad de interpelar las configuraciones actuales de los espacios en los que se desempeña la tarea educativa en la actualidad, en aras de propender la desnaturalización de aquellas prácticas que comprenden los modos en que el cuerpo docente se comunica con sus estudiantes y en que este colectivo se vincula con el conocimiento -haciendo énfasis, en este caso particular, en la

necesidad de que se implementen las herramientas de accesibilidad comunicacional para el colectivo de estudiantes en situación de discapacidad sensorial. Claro está, se advirtió, que una propuesta de esta índole sólo es posible gracias a que el contexto actual resulta propicio para innovar las prácticas de enseñanza. Y mandatario. Puesto que, cual trae a nuestro conocimiento Lucarelli (2004), las y los docentes de esta actualidad post-pandémica se ven atravesados por la crisis propia de la educación superior, lo cual ubica al cuerpo docente todo en una encrucijada: siendo la excelencia universitaria una responsabilidad que reposa sobre sus hombros (Zabalza, en UPNAjusco, 2019), vive la paradoja de tener que resolver cotidianamente las problemáticas que emergen del nuevo escenario de la educación aparentemente democratizada -sin que cuente para ello con formación específica que coadyuve a atender dichas demandas.

Ahora bien, la urgencia por transformar la realidad observada -y que nos conduce al concepto de innovación en tanto propuesta que pone en tensión una práctica- inscribe al colectivo de docentes de la UNPA UACO en el rol de sujetos protagonistas de las orientaciones y perspectivas político-pedagógicas y teórico metodológicas desde las que cobran vida sus prácticas educativas. Condición sine qua non para que la pedagogía y la didáctica de la educación superior respondan en clave creativa y dinámica a la multiplicidad de desafíos a los que se enfrenta nuestro sistema educativo en la actualidad. Así, y sólo así, se advertía en los inicios de esta propuesta, cabe lugar para proyectos innovadores como el presente que, plegados a la idea de reconstrucción crítica de la experiencia, bregan por la revisión de aquellos supuestos de los que hoy intentamos distanciarnos. Y optando en cambio por perspectivas político-pedagógicas de índole democrática y cuyo horizonte abraza la justicia educativa y social. En este último sentido, se hizo hincapié en las palabras de Giroux (1990) respecto de que un docente que ansía estudiantes activos y críticos debe en primer convertirse en intelectual transformativo ella o él mismo, a los fines de “conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico” (p.177).

Evidenciando un área de vacancia en lo que respecta a la formación docente frente al nuevo escenario educativo, y retomando el modelo TPACK elaborado por Koehler y Mishra (2008), interesó aquí hacer hincapié en la integración de la tecnología en la práctica profesional docente en tanto posibilitadora del acceso a la información y el conocimiento. A partir de la premisa de los autores, quienes bregan por un uso adecuado de la tecnología sostenido en un verdadero amalgamiento del conocimiento disciplinar, tecnológico y pedagógico que el cuerpo docente debe comprender y negociar, el presente proyecto hace foco en la intersección entre el

conocimiento tecnológico y el conocimiento pedagógico -haciendo pie en el potencial de las múltiples tecnologías disponibles utilizadas en contextos de enseñanza aprendizaje.

Castañeda et al. (2020) advierten que la llegada de lo digital al ámbito educativo estuvo signada por promesas incumplidas -el aumento de la igualdad, el enfoque social, la democratización del acceso y la colaboración, entre otras. Y en base a estas promesas rotas hay realidades que en la actualidad aluden a la sociología de la educación y sobre las que es menester reflexionar: ¿Es posible distinguir las prioridades educativas de las preocupaciones del mercado? ¿Acaso el contexto pandémico no vino a poner en agenda una brecha digital tanto de primer como de segundo orden que caracterizó el acceso a la educación como uno marcado por la inequidad? Es por ello que la presente propuesta se enmarca en el modelo que elaboraron Sandholtz y Reilly (2004) en lo que atañe a la incorporación de las TIC en las prácticas educativas, enfatizando la necesidad de formar al colectivo docente en su uso en tanto garantes de derechos. Tal como lo vaticina Lion (2017), la tecnología educativa puede ser reconceptualizada a partir de la potencia que los nuevos entornos tecnológicos pueden aportar a las prácticas de la enseñanza. Es menester, para ello, “reconocer los entornos entrelazados en las diversas formas de conocer y aprender en la contemporaneidad y la necesidad de cambios profundos de las prácticas docentes concebidas desde la creación pedagógica” (p.35). La incorporación de la tecnología como tercera fuente de conocimiento en lo que a la formación de docentes respecta cobra así sentido en la actualidad, afirman y Koehler y Mishra (2008), puesto que las mismas requieren del desarrollo de habilidades y estrategias por parte de quienes se zambullen a diario en la noble tarea de educar en la virtualidad. Más aún cuando dichas tecnologías digitales tienen el potencial para modificar la naturaleza de una clase al hacer que las ideas y conceptos de una determinada disciplina sean más asequibles a sus estudiantes. La enseñanza, ergo, puede cambiar al utilizar una tecnología en particular -en este caso las herramientas de accesibilidad comunicacional en la elaboración de los contenidos educativos multimediales. Pedagogía y tecnología, concluyen los autores, se habilitan y limitan mutuamente en el acto de enseñar. O, como subyace en la fundamentación del presente proyecto, se entrelazan en un acto político que se traduce en la garantía de derechos inherentes a la persona: el derecho a la educación.

Cabe señalar, en este orden de prioridades, que la presente propuesta se nutre de las teorías decoloniales, las cuales según Rincón y Millán (2015) representan para Latinoamérica el desprendimiento de las bases eurocentradas del poder, el desenganche de la lógica de la modernidad y una alternativa epistémica que intenta romper la colonialidad en todas sus

expresiones. El proyecto decolonial abre una nueva forma de pensar, se convierte en una nueva episteme que supera las cronologías, la racionalidad única y dogmática de los paradigmas propios del modelo moderno/colonial. En contraposición, se erige como una perspectiva comprometida con la igualdad global, como una posibilidad que va tendiendo caminos hacia un ser, existir y pensar distinto, hacia una nueva vida más humana, en post de crear un mundo más solidario, menos desigual e injusto. Puesto que cual rezan los autores

La realidad planetaria está demandando nuevas configuraciones sociales, nuevas dinámicas en las cuales los seres humanos puedan encontrarse a través de un diálogo sincero, donde prime el respeto, la equidad, la justicia. Es en este anhelo que se apuesta la decolonialidad, como posibilidad de forjar un mundo más humano, un mundo más sensible” (Rincón y Millán, 2015, p.92).

Con el afán de romper con el paradigma de la transferencia de conocimientos hacia la sociedad y propiciar en cambio un diálogo permanente en la construcción de acciones y de políticas que se puedan desarrollar en conjunto con la Universidad, el presente proyecto viene a atender a las necesidades e intereses de la comunidad. Inscribe, a su vez, a las y los docentes de la UACO que abracen el desafío de curricularizar la extensión universitaria en el reclamo por el establecimiento de nuevos órdenes sociales gracias a la posibilidad de avizorar un imaginario diferente de sociedad -uno contra-hegemónico. Un abordaje del territorio que tanto estudiantes de las carreras de Profesorado en Ciencias de la Educación, Licenciatura en Comunicación Audiovisual y Licenciatura en Trabajo Social, como aquellos docentes que hayan manifestado interés y/o necesidad de reconfigurar sus prácticas en lo que a accesibilidad comunicacional refiere, harán conjuntamente. Sin la escisión de teoría-práctica que desde la Extensión Crítica se busca abolir. Mejorando y fortaleciendo la continua vinculación entre universidad y sociedad, máxime en tiempos como los acaecidos producto de la pandemia por COVID-19, que han puesto de relevancia las problemáticas sociales que urge atender.

En suma, la propuesta aquí presentada ha pretendido dar cuenta de la necesidad e importancia de incluir la perspectiva de discapacidad en la formación del cuerpo estudiantil destinatario del Taller, para contribuir a un perfil profesional capacitado con saberes teóricos y metodológicos provenientes de epistemologías del sur y anticapacitistas. Puesto que se partió del convencimiento de que de esta manera se desarrollaría en el estudiantado una perspectiva crítica y transformadora, atenta a las cuestiones de accesibilidad (académica y/o comunicacional) y así favorecer a la construcción de procesos de justicia que amplíen su radio

de acción hacia sectores aún postergados de nuestra sociedad: más específicamente, el colectivo de estudiantes en situación de discapacidad sensorial.

Ante todo lo anteriormente expuesto, se espera que esta propuesta de innovación curricular se constituya en una herramienta educativa susceptible de ser aplicada dentro de las mallas curriculares de las carreras de Profesorado en Ciencias de la Educación, Licenciatura en Comunicación Audiovisual y Licenciatura en Trabajo Social, pero a su vez su potencialidad pueda ser aprovechada por otros espacios curriculares en un futuro próximo. E invadir nuevos territorios. Y si de territorio hablamos, es necesario definir el sentido que a dicho término se otorga, en tanto espacio social y culturalmente producido que expresa relaciones de poder (Erreguerena, 2020). Se invita, entonces, a “repolitizar” el territorio, a fin de reducir los riesgos de pensar y transitar los mismos como espacios uniformes y homogéneos que alojan actores sin agencia y despolitizan las relaciones sociales allí presentes. Todo ello nos permitirá mejorar nuestras herramientas para reflexionar sobre nuestras prácticas y avanzar en los procesos de democratización del conocimiento, aportando a la construcción de una sociedad más justa y a una universidad pública incluyente involucrada en la resolución de problemas sociales relevantes.

La problemática emergente nos obliga indefectiblemente a adoptar una mirada crítica y cuestionar por qué todavía los derechos humanos resultan periféricos si desde el discurso proclamamos su centralidad. ¿Será acaso necesario pronunciarse a favor de una nueva cultura institucional que ponga en práctica la efectivización de la Convención Internacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad a partir de innovaciones curriculares como la expresada en el presente proyecto? Así y sólo así conceptos como derechos, inclusión y accesibilidad se convertirán en pilares y ejes rectores de toda política institucional en materia de discapacidad. Porque no hay igualdad en la discapacidad, sino que la misma viene de la mano de la garantía de derechos. Porque el colectivo es grande y heterogéneo, y la accesibilidad no es más que la garantía de una vida en pleno uso y goce de sus derechos. Derecho, en este caso, al acceso a la información - y consecuentemente a la educación. Y sólo a partir de la garantía de los derechos humanos podremos hablar de una Universidad democrática, inscripta a su vez en una sociedad más justa e igualitaria. Porque como reza Tommasino (2006),

No se puede conformar un sistema o un programa de trabajo que tenga una perspectiva de liberación sin conocer la percepción de la realidad de la población con la cual se interactúa. Incurrir en ese error implica para Freire invasión cultural y no se puede

comenzar un proyecto de educación liberadora con procedimientos de educación opresora. (p. 126)

¿Acaso es posible construir conocimiento y propiciar prácticas para un/a otro/a con quien nunca se ha establecido diálogo? ¿No asoma allí el tan temido sesgo medicalizante que tanto gusta de taxonomizar, categorizar y estereotipar aquello que no admite miradas simplificadas? Aquello ya cuestionado por Angelino (en Discapacidad UNLP, 2020).

Una universidad cuya estructura académica se erige sobre la cátedra unipersonal vitalicia y dominada por los sectores oligárquicos de la sociedad -como otrora supo conformarse- carece totalmente de proyección social, encerrada tras altivas paredes de pedantería que la divorcian del pueblo. Una universidad que, en cambio, opte por abrazar el paradigma crítico aquí presentado contribuirá en propender una producción del conocimiento que abandone la tradición academicista en un acto revolucionario de adhesión al giro decolonial que permea en la actualidad en las políticas curriculares de nivel superior que ordenan la generalidad de decisiones (Sacristán, 1998). La curricularización de la extensión será su estrategia. La emancipación la meta. Y la praxis docente en tanto mediación curricular la clave para “desmontar las trampas conceptuales del neoliberalismo” cual pide Torres Santomé (2011) y “sacar a la luz al debate público y democrático el currículum oculto que vehiculizan en sus filosofías y propuestas educativas”. La participación democrática de nuestras y nuestros estudiantes es vital, y para ello, urge proveerlos de los recursos conceptuales y estrategias metodológicas y actitudinales para, desde marcos de lo que Torres Santomé (2011) acuñó como justicia curricular, analizar la colonialidad de la que impera huir. Un ideal de empoderamiento que urge ser revisitado por docentes militantes, comprometidos/as con la formación integral de sus estudiantes, que se aventuren a hacer entrar la extensión a su currículum y sacar a sus estudiantes del aula. Porque el primer paso para abreviar en el paradigma del diálogo de saberes de Sousa Santos (2020) es recuperar el saber del otro. Porque hay que entender el territorio para poder luego transformarlo. Porque urge poner en tensión los saberes áulicos con los que emergen del contacto con ese otro. Con la realidad doliente y sufriente. Porque la educación será emancipadora o no será.

REFERENCIAS

- Alliaud, A. (s/f). *Narración y experiencia. Aportes para abordar la formación de los docente.s*. Mimeo.
- Angelino, A., Almeida, M., Strada, V., Acosta, S. y Sosa, E. (2018). Cartografiar historias, potenciar el reconocimiento. Investigación colaborativa con la Comunidad Sorda Argentina. *Educación y Vínculos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Educación*, (1)1, 89-101. UNER. Facultad de Ciencias de la Educación. <https://www.fcedu.uner.edu.ar/educacionyvinculos/numero-1/>
- Aparici, R. y Martínez-Pérez, J. (2021). *El algoritmo de la incertidumbre*. Editorial Gedisa S.A. ISBN: 978-84-18525-99-5
- Araujo, S. (2017). Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (27),35-61. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3845/384551991002>
- Barbero, J. (2003). Saberes Hoy: Diseminaciones, Competencias y Transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, (32), 17-34. ISSN-e 1681-5653.
- Bauman, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z., y Hermida Lazcano, P. (2007). *Vidas desperdiciadas: La modernidad y sus parias*. Paidós.
- Bordoli, E. (2010); Aportes para pensar la extensión universitaria. En *Extensión en Obra*. Ed. Extensión Universitaria. Montevideo, Uruguay. ISBN: 978-9974-0-0597-6.
- Carli, S. (2012) La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente. Instituto Gino Germani, Buenos Aires. <http://jovenesenmovimiento.celaju.net/wp-content/uploads/2012/09/ARG-03.pdf>
- Castañeda, L., Salinas, J., Adell, J. (2020). *Hacia una visión contemporánea de la Tecnología educativa*. <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.240-268>
- Catino, M. y Juarrós, F. (2011). Debates y dilemas sobre el ingreso a la Universidad pública en Argentina. Argumentos y reflexiones en perspectiva latinoamericana. En: *Democratización de la universidad. Investigaciones y experiencias sobre el acceso y la permanencia de estudiantes*. EDUCO. Neuquén.

- Comes, Y. et.al. (2006): El concepto de accesibilidad: la perspectiva relacional entre población y servicios. Anuario de Investigación. Volumen XIV. Facultad de Psicología UBA.
- Comes, Y., Solitario, R., Garbus, P., Mauro, M., Czerniecki, S., Vázquez, A., Sotelo, R., & Stolkiner, A. (2006). EL CONCEPTO DE ACCESIBILIDAD: LA PERSPECTIVA RELACIONAL ENTRE POBLACIÓN Y SERVICIOS. *Anuario de Investigaciones*, XIV(),201-209. ISSN: 0329-5885. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139943019>
- Coriat, S. (2003). *Lo Urbano y lo Humano. Hábitat y Discapacidad*. Universidad de Palermo-Fundación Rumbos. Buenos Aires.
- Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (2015). *Cuadernos de Extensión*. Grupo Editorial Maquetado. ISSN: 1688-8324 http://www.extension.udelar.edu.uy/wpcontent/uploads/2015/10/02_Cuaderno_Formulacion_de_Proyectos_de_Extension.pdf
- De Lella, C. (1999). *I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Modelos y tendencias de la formación docente*. Organización de Estados Iberoamericanos. Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Lima, Perú. <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Dell Ano, A. (2012). Perspectivas Sociales de la Discapacidad. En A. Angelino y M. Almeida (comps.), *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*, Facultad de Entre Ríos/ Trabajo social. 11-26. <http://www.unc.edu.ar/vidaestudiantil/inclusion/discapacidad/libro.-debates-y-perspectivas-en-torno-a-ladiscapacidad-en-america-latina.pdf>
- Discapacidad UNLP (2020). Investigar con otros. Diálogos de saberes en Discapacidad. [Archivo de Video] <https://youtu.be/SJF9kcWw17c>
- Dussel et.al. (2020). La educación de pasado mañana. Notas sobre la marcha. *Análisis Carolina. Serie Formación Virtual*. ISSN: 2695-4362 https://doi.org/10.33960/AC_41.2020
- Edelstein, G. (1995). Lo metodológico: un capítulo pendiente en el debate didáctico. En A. Camilloni, *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Editorial. Paidós Bs.As.
- Edelstein, G. (2007). Didáctica y orientaciones prácticas. ¿Una obstinación o un desafío? Aportes al debate. *Itinerarios Educativos*. (3), 38-59. UNL. <https://doi.org/10.14409/ie.v1i3.3913>

- Edelstein, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Editorial. Paidós Bs.As.
- Edelstein, G. (2014). Una interpelación necesaria: Enseñanza y condiciones del trabajo docente en la universidad. *Revista Política universitaria*, (1), IEC, Instituto de Estudios y Capacitación - CONADU. <https://iec.conadu.org.ar/2014/05/12/politica-universitaria-n-1-2014/>
- Edelstein, G. (2016). *La profesionalización de la enseñanza en las universidades. Un desafío del presente con mirada hacia el futuro*. Mimeo Ponencia desarrollada en Universidad Nacional De Cuyo (UNCUYO) Facultad de Ciencias Médicas Diplomatura en Educación para Profesionales de la Salud.
- Edelstein, G. (2022). *Debates pedagógicos contemporáneos y enseñanza*. Seminario Análisis de las prácticas de enseñanza. Especialización en Docencia Universitaria. Abril 2022. Universidad Nacional de La Plata.
- Erreguerena, F. (2020). Repolitizar los territorios. Reflexiones sobre los conceptos de territorio y poder en la extensión universitaria. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, (10)13. <https://doi.org/10.14409/extension.2020.13.Jul-Dic.e0012>
- Ezcurra, A. M. (2011) *Igualdad en la educación superior. Un desafío mundial*. IEC-UNGS, Los Polvorines, Argentina.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular*. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- Ferrante, C. (2015). Política de los cuerpos, discapacidad y capitalismo. La vigencia de la tragedia médica personal. *Revista Inclusiones. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales, Vol. Especial*. Julio-Septiembre 2015, 33-53.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o Comunicación?* México. Siglo XXI.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*. México. Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la Autonomía*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Gentili, P. (2008). Una vergüenza menos, una libertad más. La Reforma Universitaria en clave de futuro. En *La Reforma Universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101109074909/06gentili.pdf>
- Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales transformativos. En *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.

<https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2017/10/Los-Profesores-como-Intelectuales.pdf>

Gómez, A. (2017). La importancia del guion instruccional en el diseño de ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Academia y Virtualidad*, (10),2. Diciembre 2017.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6070497>

Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.

Joly, E. (2011). *Discapacidad y Derecho a la Salud*, Ponencia en IX Jornadas Nacionales de Debate Interdisciplinario en Salud y Población, Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales -UBA. En: Monjaime, M. (2010). *Discriminación y Mujeres con Discapacidad*: INADI.

Justianovich, S., Mariani, E., Morandi, G., Ros, M. (2016). Educación inclusiva y prácticas docentes en la universidad: perspectivas. *Actas de Periodismo y Comunicación*, Vol. 2, N.º1, diciembre. FPyCS | Universidad Nacional de La Plata, La Plata. Argentina. ISSN 2469-0910 <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas>

Katz, S. (2020). *Accesibilidad en tiempos de virtualidad*. Conversatorio en Comisión Universitaria sobre Discapacidad. Universidad Nacional de La Plata. <http://blogs.unlp.edu.ar/discapacidadunlp/2020/09/14/conversatorio-accesibilidad-en-tiempos-de-virtualidad/>

Koehler, M.J. y Mishra, P. (2008). Introducing TPCK. In AACTE Committee on Innovation and Technology (Ed.), *The handbook of technological pedagogical content knowledge (TPCK) for educators (3-29)*. New York, NY: Routledge.

Kukulka-Hulme, Agnes & Bossu, Carina & Coughlan, Tim & Ferguson, Rebecca & FitzGerald, Elizabeth & Gaved, Mark & Herodotou, Christothea & Rienties, Bart & Sargent, Julia & Scanlon,...Shuai. (2021).. *Pedagogía Innovadora 2021: Informe de Innovación de la Universidad Abierta 9*. Instituto de Tecnología Educativa, The Open University. ISBN 978-1-4730-3170-8. https://ou-iet.cdn.prismic.io/ou-iet/4e498b2d-4ed4-4991-ae20-e1e0f5975cfd_innovating-pedagogy-2021.pdf

Lenz, S. (2016). Las universidades nacionales frente al desafío de la democratización. Estrategias institucionales y dispositivos de acceso y permanencia. En: D. Del Valle, F. Montero y S. Mauro (comps.) (2016) *El derecho a la Universidad en perspectiva regional*. IEC-CONADU / CLACSO.

http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20170306103220/El_derecho_a_la_universidad.pdf

- Lion, C. (2017). Las tecnologías y las marcas en el desarrollo de la profesión e identidad docente: parches, enmiendas y nuevos tejidos. *Entramados: educación y sociedad*, (4), 33-42. ISSN-e 2422-6459
- Liston, D. y Zeichner, K.M. (1997) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Morata. Madrid.
- Litwin, E. (2006). El currículo universitario: perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio. *Revista Educación y Pedagogía*, (18), 46, 25-31.
- López, A. (2019). Accesibilidad académica en los ambientes virtuales. De las experiencias destacables a las políticas institucionales. Trabajo Final de Maestría en Gestión Universitaria. Mar del Plata, abril de 2019. <https://orcid.org/0000-0003-3471-1241>
- Lucarelli, E. (2004). La innovación en la enseñanza ¿caminos posibles hacia la transformación de la enseñanza en la universidad? Ponencia presentada en la 3º Jornadas de innovación Pedagógica en el Aula Universitaria-Universidad Nacional del Sur, junio 2004.
- Macanchí Pico, M. L., Orozco Castillo, B., Campoverde Encalada, M.A. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 12 (1), 396-403. Epub 02 de febrero de 2020. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S221836202020000100396&lng=es&tlng=es
- Marés, L. (2021). Escenarios combinados para enseñar y aprender: escuelas, hogares y pantallas / Educ.ar S.E.; dirigido por Laura Marés - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Educ.ar S.E., 2021. Libro digital, PDF. <https://www.educ.ar/recursos/155488/escenarios-complejos-para-ensenar-y-aprender-escuelas-hogare/download>
- Mariani, E., Morandi, G., Ros, M. (2019). La docencia universitaria frente al desafío de la inclusión educativa: Un análisis de las perspectivas de docentes de primer año. *Trayectorias Universitarias*, 5(8). <https://doi.org/10.24215/24690090e003>
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*, Laertes. Barcelona.
- Menéndez, G., Camilloni, A., Rafaghelli, M., Kessler, M., Boffelli, M., Sordo, S., Pellegrino, E. y Malano, D. (2013). *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de*

- aprender*. 1a ed. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2013. ISBN 978-987-657-909-4
- Mollis, M. (2008): Las reformas de la educación superior en Argentina para el nuevo milenio. *Avliacao*, (13), 2.
- Nirenberg, O., Brawerman, J. y Ruiz, V. (2005). *Evaluar para la transformación: innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Buenos Aires, Paidós (Tramas sociales).
- Nirenberg, O. (2006). *Participación de adolescentes en proyectos sociales: aportes conceptuales y pautas de intervención*. Buenos Aires, Paidós.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cermi, 38-60.
<http://www.cermi.es/esES/ColeccionesCermi/Cermi.es/Lists/Coleccion/Attachments/64/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>
- Pérez Gómez, A. (1993). *La reflexión y experimentación como ejes de la formación de profesores*. Universidad De Málaga, España.
- Pierella, M. (2018). A 100 años de la Reforma: desafíos de la enseñanza en los primeros años de la universidad. *Trayectorias universitarias*, (4), 6 – 22. La Plata.
- Posicionamiento del Grupo de Trabajo CLACSO Economía feminista emancipatoria (nodo Michoacán) frente a la crisis mundial por el Covid-19. (2020)
<https://www.clacso.org/posicionamiento-del-grupo-de-trabajo-economia-feminista-emancipatoria-nodo-michoacan-frente-a-la-crisis-mundial-por-el-covid-19/>
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante*. Editions Laertes.
<http://www.fundacion.uocra.org/documentos/recursos/articulos/El-Maestro-Ignorante-Ranciere.pdf>
- Rincón, O. y Millán, K. (2015). El asunto decolonial: conceptos y debates Perspectivas. *Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*. (3), 5/ Enero-Junio 2015, 75-95. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt.
- Ros, M. (2022). Clase 1. Taller Diseño y Coordinación de Procesos Formativos. Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de La Plata.

- Rosato, A., Angelino, A., Almeida, M. E., Angelino, C., Kippen, E., Sánchez, C., Spadillero, A., Vallejos, I., Zutti6n, B., & Priolo, M. (2009). El papel de la ideologfa de la normalidad en la producci6n de discapacidad. *Ciencia, Docencia y Tecnologfa*, (20), 39, 87-105. <https://www.redalyc.org/pdf/145/14512426004.pdf>
- Rovira- Beleta, E. y Tresserra Soler, A. (2009). *Persona, dependencia, calidad de vida y nuevas tecnologfas*, Barcelona: Hacer.
- Rusler, V. y Garcfa, C. (2020). Recorridos e interrogantes en torno a la inclusi6n en la universidad: experiencias y desaffos para una accesibilidad en contexto. *Educaci6n y Vnculos*, (5), 111 - 126. <http://pcient.uner.edu.ar/EyV/article/view/807>
- Sandholtz, J. H. y Reilly, B. (2004). Teachers, not technicians: Rethinking technical expectations for teachers. *Teachers College Record*, 106(3), 487-512. http://www.academia.edu/download/3461981/TeachersNot_Technicians.pdf
- Sasaki (2005). Capftulo 3. En C. Werneck, *Manual sobre Desarrollo Inclusivo para los Medios y Profesionales de la Comunicaci6n*. Rio de Janeiro. WVA Ed. Escola de Gente– Comunica66o em Inclus66o para el Banco Mundial.
- Sousa Santos, B. (2005) *La Universidad en el siglo XXI: Para una reforma democr6tica y emancipadora de la Universidad*. Bs As: Mi6o y D6vila. http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad_siglo_xxi-.pdf
- Sousa Santos, B. (2010) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce. http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20%20C%C3%B3pia.pdf
- Sousa Santos, B. (2020). Al sur de la cuarentena. En B. Sousa Santos, *La cruel pedagogfa del virus*. CLACSO. ISBN 978-987-722-599-0.
- Suasn6bar, C. y Rovelli, L. (2011). Polfticas universitarias en Argentina: entre los legados modernizadores y la b6squeda de una nueva agenda. *Revista Innovaci6n Educativa*, (11), 57, 21-30. ISSN: 1665-2673.
- Suasn6bar, C. y Rovelli, L. (2016). Tendencias recientes en el desarrollo universitario y las din6micas de diferenciaci6n. En: D. Del Valle, F. Montero y S. Mauro (comps.) (2016) *El derecho a la Universidad en perspectiva regional*. IEC-CONADU / CLACSO.

http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20170306103220/El_derecho_a_la_universidad.pdf

- Suárez-Guerrero, C., Rivera-Vargas, P., & Rebour, M. (2020). Preguntas educativas para la tecnología digital como respuesta. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (73), 7-22. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1733>
- Stenhouse, L. (1987) *La investigación como base de la enseñanza*. Morata. Madrid.
- Svampa, M. (2017). Movimientos Sociales, tradiciones políticas y dimensiones de la acción en América Latina. Del cambio de época al fin del ciclo. *Gobiernos progresistas, extractivismo y movimientos sociales en América Latina* 27–52. Edhasa.
- Toboso, M. y Guzmán, F. (2010b), *Diversidad funcional: hacia la deconstrucción del cuerpo funcionalmente normativo*, Libro-CD de Actas del I Congreso Internacional de Cultura y Género: La Cultura en el Cuerpo, Universidad Miguel Hernández de Elche. <http://digital.csic.es/handle/10261/23424>
- Tommasino, H. y de Hegedus, P. (2006). *Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural. Extensão: reflexões para a intervenção no meio urbano e rural*. Departamento de Publicaciones de la Facultad de Agronomía, Universidad de la República Oriental del Uruguay. Montevideo, URUGUAY. Diciembre de 2006. <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/234>
- Tommasino, H. et.al. (2010). La Extensión en la Renovación de la Enseñanza: espacios de formación integral. *Hacia la reforma Universitaria*. Mayo 2010, 25-30. Universidad de la República. Montevideo. Uruguay. https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2016/12/08_Hacia-la-reforma-universitaria_-la-extensio%CC%81n-en-la-renovacio%CC%81n-de-la-ensen%CC%83anza.pdf
- Toribio, D. (s/f): *Comunicación Científica: ¿cuál es la novedad de las nuevas universidades del conurbano bonaerense? El caso de la Universidad Nacional de Lanús*.
- Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Ediciones Morata.
- Ungaro A y Morandi G. (2022). *La innovación en la enseñanza universitaria, aproximaciones conceptuales para pensar propuestas situadas*. Clase 4. Seminario Práctica de Intervención Académica. Especialización en Docencia Universitaria. UNLP.

- UPNAjusco (2019). *Ser profesor universitario/a en el s. XXI*. [Archivo de Video]. Miguel Ángel Zabalza Berraza https://www.youtube.com/watch?v=C1WHjH_lo6E
- Wigdorovitz de Camilloni, A. (2016). Tendencias y formatos en el currículo universitario. *Itinerarios educativos*, (9),59-87
- Zabalza, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- Zabalza Beraza, M. y Zabalza Cerdeiriña, A. (2012) *Innovación y cambio en las instituciones educativas*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones
- Zabalza, M. (2013). Innovación en la enseñanza universitaria. Contextos Educativos. Revista de Educación, 0(6), 113-136. <https://doi.org/10.18172/con.531>

Normativas y documentos

- CIN (2009) Acuerdo Plenario 706/09 Desarrollo del sistema universitario en la Argentina. Creación de nuevas universidades nacionales. <https://www.cin.edu.ar/doc.php?id=1412>
- CIN (2011) Discapacidad y Derechos Humanos. Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas. Profundización y avances en su implementación. www.cud.unlp.edu.ar/uploads/docs/programacyddhh_cin20112.doc
- Convención sobre derechos de las personas con discapacidad (2006). <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>
- Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. (2008). Cartagena, Colombia. <https://conadu.org.ar/declaracion-de-la-conferencia-regional-de-educacion-superior-para-america-latina-y-el-caribe-cres2008/>
- Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (2009). Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/155000159999/158649/norma.htm>
- Ley de Educación Nacional N°26206 (2006). <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000124999/123542/norma.htm>
- Ley de Educación Superior (1995). http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leysuperior.html

Posicionamiento del Grupo de Trabajo CLACSO Economía feminista emancipatoria (nodo Michoacán) frente a la crisis mundial por el Covid-19. (2020). <https://www.clacso.org/posicionamiento-del-grupo-de-trabajo-economia-feminista-emancipatoria-nodo-michoacan-frente-a-la-tesis-mundial-por-el-covid-19/>

ANEXOS

La Extensión Universitaria se encuentra regulada en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral por la ordenanza 175/2014⁶, la cual reza que:

Que la función de extensión cobra particular importancia en la creación y multiplicación de vínculos con la sociedad, no sólo para transferir conocimientos sino también para aprender y reflexionar sobre su comportamiento y necesidades. La interacción con la sociedad facilita la elaboración de respuestas y soluciones eficaces, a la vez que contribuye a enriquecer y reorientar la docencia y la investigación;

Que la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, desde la función de extensión, impulsa actividades, entre otras, orientadas a procurar soluciones a las necesidades de la comunidad y asimismo, desarrolla una importante labor en la generación, formación y enriquecimiento de la cultura nacional;

Que los responsables de esta función han solicitado reconocimiento igualitario de dicha función con las de docencia e investigación y han planteado la necesidad de implementar acciones tendientes a promocionar proyectos de extensión y transferencia;

Que el Consejo Superior ha decidido hacer un reconocimiento expreso a dicha función a través de apoyo a la financiación de proyectos de extensión y transferencia, orientados al ámbito social y cultural;

Que desde el área de vinculación tecnológica, se desarrolla un importante esfuerzo para llevar a cabo la vinculación de la universidad con el medio social y productivo que queda evidenciado el papel fundamental que les juegan en pos del crecimiento y desarrollo social y económico de la región;

⁶ Ordenanza 175-CS-UNPA. Manual de normas y procedimientos. Programas y proyectos de Extensión, Vinculación y Transferencia.

<https://www.unpa.edu.ar/sites/default/files/editor/Ord%20N%C2%BA%20175%20CS%20UNPA%20%20mod.%20ord.140%20Manual%20de%20Normas%20y%20Procedimientos%20PE.pdf>

Acompaña a esta Ordenanza la Resolución 063/2014⁷ donde se especifica la Curricularización de la Extensión Universitaria, estableciendo:

Que la misma surge de la necesidad de la incorporación de la extensión como actividad curricular de la formación de los estudiantes y de encontrar dispositivos que propicien la real articulación e integración de la extensión con las tareas de enseñanza e investigación;

Que el objetivo de la inserción curricular de la extensión apunta a que los planes de estudio y los programas vinculen saberes disciplinares con problemas y necesidades de la realidad, y que los estudiantes y los docentes se vinculen con la realidad social;

Que la propuesta contempla considerar a la extensión como parte integrante de la estructura pedagógica de la institución formadora, como una metodología de enseñanza y educación, contribuyendo a construir un modelo educativo centrado en una formación integral, donde se complementan teoría y práctica, aula y sociedad;

Que en este marco se propicia la realización de convocatoria para la presentación de Ideas-Proyectos que incluyan la incorporación curricular de la Extensión Universitaria;

Que las actividades de extensión a curricularizar deberán estar integradas a los programas de las asignaturas que las proponen;

Que obra en los actuados una serie de lineamientos a ser considerados en la convocatoria;

Que la Comisión Extensión, Vinculación, Investigación y Capacitación del Consejo Superior recomienda en su despacho la aprobación de la propuesta de convocatoria para la presentación de Ideas-Proyectos que incluyan la incorporación curricular de la Extensión Universitaria, encomendado a la Secretaría de Extensión Universitaria su ejecución;

⁷ Res. N°063/14-CS-UNPA. Lineamientos para la presentación de ideas proyecto. Curricularización.
https://www.unpa.edu.ar/sites/default/files/editor/Res%20N%C2%BA%20063%2014%20CS%20UNPA%20lineamientos%20presentacion%20ideas%20proyectos%20curricularizacion_0.pdf

Avanzar en la discusión sobre la curricularización de la Extensión supone pensar una estrategia integral, gradual y consensuada. Interesa señalar lo que fuera el Plan Estratégico de Extensión (CIN – RexUni 2012 – 2015)⁸, a los fines de sintetizar la actualidad de problematización que de la curricularización se ha hecho en ámbito del Consejo Interuniversitario Nacional. En el mismo, se hace mención a que:

En la integración de la extensión con la investigación, se plantea como objetivo no sólo la búsqueda de la apropiación social de los conocimientos sino también la generación de nuevos conocimientos socialmente acordados. En este sentido surgen numerosos interrogantes: ¿conocimiento para qué y para quién? ¿entre quiénes circula el conocimiento? ¿quién utiliza ese conocimiento y para que ? ¿cómo se definen las agendas de investigación? ¿sólo la comunidad científica define la relevancia y la pertinencia de lo que se investiga? Estos y otros tantos son los interrogantes que se intenta responder a la hora de diseñar políticas acordadas entre extensión e investigación. En particular, las universidades públicas tienen un gran potencial para protagonizar un desarrollo científico y tecnológico nacional, fomentando que este avance se genere progresivamente y para todos los habitantes de nuestro país.

Por todo ello, es importante remarcar que, en el marco de la educación superior pública, la extensión se presente como una de las funciones sustantivas que promueve la democratización del saber y del conocimiento en profundo diálogo con la sociedad de la que forma parte y con el Estado en sus diferentes jurisdicciones. Sin lugar a dudas, el desafío permanente es resolver la compleja tensión que se produce entre calidad, pertinencia, compromiso, participación, democracia y autonomía que forman parte constitutiva de un concepto de universidad que día a día se intenta consolidar.

⁸ Disponible en <https://www.cin.edu.ar/result.php?p=7&offset=150&1=1&palabras=extension#>