



Universidad Nacional de La Plata

Especialización en Docencia Universitaria

TRABAJO FINAL INTEGRADOR

Educación superior y discapacidad: análisis y reflexiones sobre las prácticas docentes

Autor: Dr. Francisco Acuña

Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional de La Plata

Director: Dra. Laura Andrini

Co-Director: Prof. Esp. Sandra Katz

Asesora: Agustina Herrera

2023

Agradecimientos

A la y el estudiante que motivaron crear y transformar prácticas y espacios de enseñanza y aprendizaje, y que me permitieron sistematizar las experiencias que vivimos

A Laura, la primera docente con la que compartí el aula en la Facultad de Ciencias Veterinarias (FCV), por su calidez, generosidad y acompañamiento durante todo el trayecto del TFI

A Sandra, a quien conocí en una reunión de la Comisión Universitaria de Discapacidad en la FCV, por su calidez, generosidad y acompañamiento durante todo el trayecto del TFI

A Agustina Herrera, la asesora de este TFI, por acompañarme y guiarme durante el desarrollo del TFI

A mis compañeras/s, amigas/os docentes en Bahía Blanca y La Plata

A Carolina y Andrea por sus lecturas y comentarios

A la Universidad Nacional del Sur por ser el primer lugar donde inicié la carrera docente, y a la Universidad Nacional de La Plata por permitirme dar continuidad a la misma

Al equipo docente y nodocente de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata, por todo

A mi tutora Ana María Úngaro, por acompañarme y guiarme durante el desarrollo del plan del TFI

A la Universidad Pública, de Calidad, Gratuita y Accesible

A mi compañero Martín, por alentarme a finalizar el TFI

Índice

Resumen	1
Introducción	2
<i>PARTE I</i>	
Contextualización y justificación	4
Caracterización descriptiva de los escenarios y las experiencias desarrolladas	10
Objetivos del TFI	14
<i>PARTE II</i>	
Marco conceptual	15
Análisis de las experiencias	24
Conclusiones finales	50
Bibliografía	52

Resumen

Las aulas universitarias constituyen un ambiente diverso en cuanto al universo que las conforman. Aun así, la planificación de los cursos se elabora sobre un ambiente al que se considera homogéneo. Esto podría indicar que no se contemplan alternativas frente a la presencia de estudiantes con discapacidad. En este trabajo se sistematizan dos experiencias transitadas con estudiantes con discapacidad en el espacio curricular Histología de dos materias de grado, una perteneciente a la Licenciatura en Ciencias Biológicas en la Universidad Nacional del Sur y a Medicina Veterinaria en la Universidad Nacional de La Plata.

Introducción

En el presente trabajo se sistematizan dos experiencias que ocurrieron en dos universidades, la Universidad Nacional del Sur y la Universidad Nacional de La Plata, con el propósito de reflexionar sobre las prácticas docentes de la educación superior y las/os estudiantes con discapacidad.

La sistematización es una práctica que permite la observación retrospectiva de lo que se ha realizado permitiendo de este modo la identificación de aciertos y oportunidades de cambio. Es decir, consiste en aprender de la experiencia y permitir que otros aprendan de ella. El valor y el reconocimiento de la sistematización de las experiencias permiten producir conocimiento a partir de las estrategias y las prácticas pedagógicas que han demostrado tener efecto significativo en los aprendizajes.

En relación con este TFI, se observan dos experiencias en los escenarios en los que se desarrollaron, como así también se detallan los errores que fueron los puntos para mejorar las propuestas formuladas para el desarrollo de la práctica docente en clases que incluyeron a estudiantes con discapacidad.

En cada sistematización se incluyó la contextualización y la caracterización de cada universidad, facultad y espacio curricular. Por otro lado, se realizaron encuestas a las/os docentes y estudiantes para relevar sus percepciones en cuanto a la educación superior y la discapacidad. Para la confección de las encuestas se partió de los siguientes interrogantes: ¿La práctica docente contempla estrategias frente a la potencial presencia de estudiantes con discapacidad? ¿Las/os docentes se forman o reciben capacitaciones en discapacidad y educación superior? ¿Qué estrategias accesibles implementan las/os docentes para la potencial presencia de estudiantes con discapacidad? ¿Las/os estudiantes con discapacidad participan junto a sus docentes en la elaboración de nuevas estrategias que consideren sus particularidades? Los resultados de las encuestas fueron expresados en gráficos y en texto para favorecer el uso de este trabajo final por cualquier persona mediante el recurso que utilice para su lectura. También, se incluyeron fragmentos de comentarios de las/os docentes involucrados. Se incorporaron fotografías para mostrar algunos ejemplos de los esquemas y maquetas elaborados a partir de diferentes materiales y del proceso de elaboración y

curado de videos grabados. Por último, se incluyen innovaciones que promueven la creación de recursos didácticos a partir de un lenguaje universal, con la finalidad de que cualquier estudiante y en cualquier lugar del mundo pudiera interpretar los esquemas. También, como otra innovación, la disponibilidad del material videográfico en bibliotecas y/o servidores, con la finalidad de que sean accesibles para todas/os. La sistematización como metodología de trabajo permitirá mostrar cómo la implementación de otros recursos en las planificaciones de los cursos favorece la apropiación significativa de los contenidos en estudiantes con discapacidad. Además de reflejar el compromiso y la responsabilidad social de la universidad para favorecer el ingreso, el tránsito y el egreso de las personas con discapacidad.

El TFI se divide en dos partes. En la primera parte se incluye la contextualización y la justificación, la caracterización descriptiva de las experiencias desarrolladas, y los objetivos. En la segunda parte se encuentra el marco conceptual, el análisis de las experiencias y las conclusiones.

PARTE I

Contextualización y justificación

En las Universidades Públicas de la República Argentina ingresa, transita y egresa un gran número de estudiantes. Cada curso/asignatura que integra el plan de estudio de cada carrera crea, según lineamientos del Ministerio de Educación, la universidad y la facultad, una planificación. Esta planificación es pensada para un grupo homogéneo de estudiantes, es decir, suponen que todas/os las/os estudiantes son iguales. Esto implica que no se contemplan las diferentes realidades, por ejemplo, a estudiantes con discapacidad. Para garantizar que las/os estudiantes con discapacidad ingresen, transiten y egresen es necesario que las unidades académicas sean accesibilidad. La accesibilidad refiere al conjunto de características que debe tener un espacio, producto o servicio para ser utilizable y garantice condiciones de confort, seguridad e igualdad por todas las personas y, en particular, para aquellas que tienen alguna discapacidad (Peralta Morales, 2007). La accesibilidad con perspectiva de discapacidad está en relación con la accesibilidad académica, la cual atiende a dimensiones curriculares, pedagógicas y didácticas para respaldar la formación académica de las/os estudiantes con discapacidad de cada comunidad universitaria en función de los alcances de cada trayecto personal individual (RID, 2016).

El derecho a la educación superior es un bien social, público y gratuito, y un derecho humano que debe ser asegurado para todas las personas, incluidas aquellas con discapacidad (RID CIN, 2019).

Este Trabajo Final Integrador (TFI) aborda la enseñanza en el primer año de estudiantes con discapacidad en la universidad. Específicamente, el TFI consistirá en la sistematización de dos experiencias de enseñanza que provienen de instancias vividas junto a dos estudiantes con discapacidad en la Universidad Nacional del Sur (UNS) y en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP); aunque, se hará énfasis en la desarrollada en la UNLP. El motivo de sistematizar ambas experiencias es recuperar la importancia del trabajo conjunto entre docentes y estudiantes, sujetos centrales del proceso de búsqueda de alternativas pedagógicas que se ajusten a las particularidades. El trabajo de sistematización se iniciará a partir de ciertos interrogantes, entre ellos, ¿La práctica docente contempla estrategias frente a la potencial presencia de

estudiantes con discapacidad? ¿Las/os docentes se forman o reciben capacitaciones en discapacidad y educación superior? Cada sistematización se abordará por separado, sin realizar comparaciones. Para el análisis y la reflexión de cada una se tendrán en cuenta las características de cada universidad y sus políticas educativas con énfasis en las relacionadas a la educación superior, la accesibilidad y la discapacidad; también, el contexto, y las políticas estatales. Además, las percepciones y las reflexiones de estudiantes y docentes que participaron de cada experiencia mediante encuesta. Se incluyen figuras que darán cuenta del material elaborado, e innovaciones que puedan desarrollarse e implementarse para los cursos donde se desarrollaron ambas experiencias, o bien por otros en otras universidades de la Argentina o del exterior.

La sistematización como metodología de trabajo permitirá mostrar cómo la remoción de las barreras, por ejemplo, contemplar otras realidades en las planificaciones de los cursos favorece la apropiación significativa de los contenidos en estudiantes con discapacidad. Así, y mediante el compromiso y la responsabilidad social de la universidad, se favorece el ingreso, el tránsito y el egreso de las personas con discapacidad. Mediante este TFI también se pretende generar conocimiento para que pueda ser compartido por otras unidades académicas nacionales e internacionales, pudiendo ser la base para innovaciones curriculares.

La educación superior se ha remodelado, y seguirá en ese estado de remodelación. Un claro ejemplo de ello es la diversidad de personas que hoy constituyen a la universidad, ya que dejaron de ser instituciones para la educación exclusiva de algunos grupos exclusivos para transformarse en espacios para todas/os (Rama, 2009). Aun así, ciertos grupos, como las personas con discapacidad, aún encuentran limitaciones por parte de las universidades (Mella y col. 2014). La diversidad de estudiantes en la educación superior promueve la eliminación de barreras, de prejuicios y la discriminación, contribuyendo a un entorno equitativo, es decir, con igualdad de oportunidades (Gross Martínez, 2016).

El derecho a la educación superior es un bien social, público y gratuito, y un derecho humano que debe ser asegurado para todas las personas con discapacidad, sin exclusiones de ninguna naturaleza y respetando la diversidad, ya que todas las condiciones de discapacidad con sus diferentes maneras de

comprensión de la vida y del mundo que nos rodea enriquecen la condición humana y fortalecen su dignidad inherente a ella (RID CIN, 2019). En este sentido, las universidades públicas tienen el compromiso y la responsabilidad social en cumplir la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) para la remoción de las barreras que impidan el ejercicio del derecho a la educación superior, apoyando acciones de reflexión y revisión de aquellos actos que constituyan obstáculos que afecten a las personas con discapacidad y sus derechos humanos en cada institución universitaria (RID CIN, 2019). Esta Convención fue ratificada por nuestro país, bajo la ley 26.378, y tiene jerarquía constitucional por ley 27.044 (<https://www.argentina.gob.ar/justicia/derechofacil/leysimple/derechos-personas-con-discapacidad#titulo-1>)

Según el informe sobre la educación en América Latina y el Caribe 2000-2005 elaborado por la UNESCO, la Universidad sería una de las instituciones más excluyente tanto en el ingreso como en la permanencia de estos estudiantes (Misischia, 2018).

El Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) reúne a todas las universidades nacionales de la Argentina. El CIN tiene una Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID) que depende de la Comisión de Relaciones Institucionales (<https://www.cin.edu.ar/comisiones/>). La RID, en el año 2019, emitió una declaración donde se avanza en el posicionamiento desde el CIN acerca del cumplimiento y los alcances de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), con el fin de promover el diseño, la planificación y la implementación de políticas universitarias accesibles con perspectiva de discapacidad.

El campo de la accesibilidad con perspectiva de discapacidad gira en torno a varios conceptos. Uno de ellos es el de accesibilidad académica. Esta refiere a las dimensiones curriculares, pedagógicas y didácticas para respaldar la formación académica de las/os integrantes con discapacidad de cada comunidad universitaria, teniendo en cuenta los alcances de cada trayecto profesional individual, para lo cual, es imprescindible que las universidades implementen mecanismos institucionales idóneo para pensar respuestas singulares a situaciones igualmente singulares, para lograr el equilibrio entre políticas que aseguran el acceso al conocimiento, y de políticas que aseguran el

respeto a la singularidad en acceso al conocimiento. Ello implica, por un lado, titulaciones en carreras de grado y posgrado, asegurando la certificación de aprendizajes y desarrollo de las incumbencias profesionales, en condiciones de equidad, como así la promoción de formatos innovadores de saberes que posibiliten las trayectorias singulares. Así, a modo de ejemplo, la producción de accesibilidad con perspectiva de discapacidad debe transversalizar la gestión académica, los mecanismos de contratación y promoción de ascensos de trabajadores docentes y nodocentes, la política general de ingreso, permanencia, promoción y egreso de las/os estudiantes, las bibliotecas universitarias, campus universitarios, infraestructura física, páginas web, campus virtuales, comunicación institucional, señalética, centro de documentación, entre otros (CIN, 2020).

En este sentido, las Universidades Públicas de la República Argentina deben avanzar en el análisis integral del modelo social de la discapacidad, en el campo de la accesibilidad universal, transversal, transdisciplinaria, interseccional, integral e integrada, para articular con el diseño, la planificación y la implementación de una política universitaria en los ejes de docencia, investigación y extensión. Esto contribuirá a una universidad que no excluya (RID, 2016).

Dado que este TFI es una sistematización de dos experiencias transitadas en dos universidades nacionales y públicas, se realizan descripciones, no comparativas, de cada una y en relación con la accesibilidad. Tanto la UNS como la UNLP tienen un gran compromiso con los derechos humanos, entre ellos, el acceso a la educación. En relación con la educación y las personas con discapacidad, la UNS cuenta con un Programa Integral de Accesibilidad (<https://st02.uns.edu.ar/noticias/documentos/189.pdf>), que incluye una serie de acciones para evaluar la forma en que se actúa en la UNS frente a los desafíos de la discapacidad tanto de estudiantes como de docentes, y el alcance que tiene en la formación académica. Cabe mencionar que este programa se creó en el año 2020, posteriormente a la experiencia que deseo compartir. El objetivo inicial del Programa Integral de Accesibilidad fue la elaboración de un informe que visibilice la realidad de la temática al interior de la institución y sugiera un dispositivo de alcance institucional con las correspondientes fundamentaciones. Este informe fue el insumo para la implementación del mecanismo general del

programa, el cual propone una red de dispositivos institucionales que colaborarán articulada y sinérgicamente en asegurar la accesibilidad a la UNS de las/os estudiantes con discapacidad en la UNS. A partir de las gestiones conducidas por las Secretarías de Rectorado, armonizando los recursos de las dependencias que se ocupan de becas y la asistencia médica integral, se articulará con Decanas/os, Secretarías Académicas y equipos de tutoras/es de las Unidades Académicas el acompañamiento cercano de los casos.

Por su parte, la UNLP cuenta con la Dirección de Inclusión, Discapacidad y Accesibilidad, que depende de la Secretaria de Derechos Humanos y Políticas de Igualdad. También con la Comisión Universitaria de Discapacidad (CUD). La CUD constituye un espacio de gestión cuya misión es diseñar políticas y llevar a cabo estrategias y líneas de acción que contribuyan al cumplimiento de los derechos constitucionales de las personas con discapacidad, un camino para transformar las Universidades Públicas en accesibles y no excluyentes (<https://www.cud.unlp.edu.ar/>). En este sentido, los objetivos de la CUD son:

- Afirmar los derechos humanos de las personas con discapacidad promoviendo conciencia en los ámbitos académicos para erradicar definitivamente de la vida universitaria, el prejuicio y la discriminación.
- Propiciar un entorno inclusivo en todo espacio educativo y cultural, a través de acciones que permitan la accesibilidad física, académica, actitudinal y comunicacional.
- Fortalecer la formación de grado y postgrado vinculada a la temática de la discapacidad desde la perspectiva de los derechos humanos.
- Promover la producción académica sobre la temática de la discapacidad y el intercambio de experiencias y recursos que puedan fortalecer las políticas vinculadas a la docencia, la extensión y la investigación.
- Impulsar la organización de Encuentros Interuniversitarios y bregar porque las recomendaciones que de ellos surjan sean llevadas a cabo.
- Recomendar la creación de un área de accesibilidad en cada unidad académica, según las modalidades que estas determinen, propiciando la formación de equipos interdisciplinarios con representación de todos los claustros.

- Establecer intercambio de información y/o acciones de cooperación con organizaciones gubernamentales y ONG a fin de garantizar el diálogo entre la UNLP y la comunidad.

Estos avances de ambas universidades en materia de accesibilidad de las personas con discapacidad dan cuenta de la necesidad de incluir a estas personas en la política universitaria, de modo que se desarrollen herramientas de gestión para garantizar el derecho a la educación. Es función de la Universidad prestar los apoyos y garantizar la accesibilidad de estudiantes con discapacidad, tanto a docentes como personal no docente. Asimismo, formarlos para que estén sensibilizados y tengan las competencias en sus respectivos ámbitos profesionales para asegurar el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad. Todas las herramientas que desarrollen las universidades en accesibilidad no solo muestran el compromiso, sino que también incentivan a que las personas con discapacidad inicien y/o den continuidad a sus estudios.

Caracterización descriptiva de los escenarios y las experiencias desarrolladas

UNS

La UNS, ubicada en la ciudad de Bahía Blanca, es una universidad pública que recibe a aquellos estudiantes que provienen, principalmente, de zonas aledañas. Esta se encuentra dividida en departamentos académicos, entre ellos, el Departamento de Biología, Bioquímica y Farmacia (DBByF). El DBByF ofrece a las carreras de grado Licenciatura en Ciencias Biológicas (LCB), Bioquímica y Farmacia. La carrera de LCB consta de 33 asignaturas cuatrimestrales que se distribuyen en 5 años. Entre ellas se encuentra Citología, Histología y Embriología Animal (CHEA), en el segundo cuatrimestre del segundo año (<https://www.bbf.uns.edu.ar/carreras/biologia/>).

La asignatura tiene un promedio de unos 30-35 estudiantes. El plantel docente de esta asignatura consta de una profesora adjunta, una jefa de trabajos prácticos, 2-3 ayudantes A (graduados) y 1 (ayudantes alumnos). En esa asignatura fui ayudante alumno ordinario.

El objetivo de la asignatura es que las/os estudiantes aborden el estudio de los tejidos animales y cómo estos componen a los órganos de los vertebrados, mediante el uso del microscopio óptico. También, que establezcan relaciones entre estructura-función. La primera mitad de la asignatura abarca el estudio de los tejidos animales básicos, mientras que en el tiempo restante se estudian los órganos de los diferentes sistemas de los vertebrados.

Cada unidad tiene contenidos teóricos que se desarrollan mediante clases expositivas. A semana vencida se lleva a cabo el trabajo práctico en donde primero se evalúa mediante un cuestionario escrito, y luego se observan preparados histológicos mediante el microscopio óptico. A medida que se observa, las/os estudiantes pueden dibujar y colorear lo que observan. El estudio de los tejidos, debido al tamaño de las células y los componentes extracelulares que los forman, no es posible sin el uso del microscopio, el cual requiere del sentido de la visión.

En el año 2014, la LCB tuvo entre sus estudiantes a un estudiante con discapacidad visual (ceguera). Hasta ese momento, ni la asignatura ni la carrera LCB contaron con estudiantes con discapacidad visual, por lo tanto, nunca se habían implementado estrategias destinadas a ellas/os. Esta fue una de las

primeras experiencias. Considerando la imposibilidad del uso del microscopio dada la discapacidad visual del estudiante, fue necesario diseñar e implementar otras estrategias para la enseñanza.

En primera instancia, la estrategia de las/os docentes de CHEA fue la confección de algunos materiales didácticos con hojas de diferente gramaje, goma de pegar, cintas, cordones, lentejuelas, canutillos, entre otros. Posteriormente, se convocó al estudiante con ceguera para que pudiera tomar contacto con el material. Este contacto estudiante ciego-material no fue el adecuado, por ejemplo, porque el material tenía muchos detalles que generaban la no discriminación entre diferentes estructuras cuando el estudiante las intentaba percibir mediante el tacto. Esta situación nos permitió reflexionar y comprender que la construcción del material didáctico para el estudiante era junto al estudiante. Por lo tanto, este trabajo colaborativo fue una segunda estrategia. Los materiales ya elaborados fueron descartados, y se inició una nueva confección. Así, se logró la elaboración de diferentes materiales que fueron utilizados por el estudiante durante toda la cursada de CHEA.

Al culminar la cursada, las/os docentes consideramos que fue una excelente experiencia, e incluso que dicho material podría ser útil para todos las/os estudiantes, dado que al encontrarse en formato 3D facilita la comprensión de lo que se observa en 2D mediante el microscopio óptico. Sin dudas estas estrategias, el trabajo colaborativo estudiante-docente y la elaboración del material fueron muy satisfactorias.

UNLP

La UNLP es también una universidad pública, ubicada en la ciudad de La Plata. Su localización, calidad académica y políticas de inclusión facilita la llegada de un gran número de estudiantes de la Argentina, como así también de otros países de Latinoamérica. Según un trabajo de Marrone y col (2017), se estima que los estudiantes extranjeros que eligen carreras de grado en universidades argentinas representan un 2,7 % del total de estudiantes. Entre las unidades académicas de la UNLP se encuentra la Facultad de Ciencias Veterinarias (FCV).

La FCV tiene dos carreras de grado, Microbiología Clínica e Industrial y Medicina Veterinaria (MV). MV tiene una duración de 6 años, y en el segundo

cuatrimestre del primer año se encuentra el curso Histología, que, al igual que en CHEA del DBByF, se dedica al estudio de los tejidos animales.

Este curso, al ser del primer año, tiene un promedio de unos 1000 estudiantes. Al igual que CHEA, la mitad del curso aborda el estudio de los tejidos animales básicos, y posteriormente a los órganos de los sistemas de los animales domésticos.

Entre los objetivos del curso se encuentran que las/os estudiantes estudien a los tejidos y órganos, y que establezcan relaciones estructura-función. Además, aprender a utilizar el microscopio óptico. Los contenidos se dividen en Actividades Presenciales Obligatorias (APOs). En cada APO hay una clase teórica expositiva, seguida por la observación de preparados histológicos.

Durante el aislamiento por la pandemia en el año 2020, las clases teóricas y prácticas presenciales se desarrollaron en una modalidad virtual. Así, el curso de histología consistió en la visualización de videos de clases teóricas y prácticas, y de encuentros sincrónicos para consultas.

Entre los estudiantes se encontró una estudiante con discapacidad auditiva (sordera). Hasta ese momento, el curso no había tenido estudiantes sordos, o tal vez nunca lo supo. Por lo tanto, nunca se habían implementado estrategias específicas. Esta fue una de las primeras experiencias. Esto motivó a que las/os docentes implementaran estrategias para la enseñanza de la histología y la apropiación de contenidos por parte de la estudiante. Además, del trabajo colaborativo entre estudiante-docentes-intérprete.

Entre las estrategias implementadas se encontró la presencia de una intérprete de Lengua de Señas que fue proporcionada por rectorado, y el trabajo coordinado entre la/el docente y la intérprete, y el desarrollo de videos subtítulos grabados por los docentes. Esto último involucró crear un canal del curso en YouTube, saber cómo subtítular con la herramienta de este sitio web y curar el material subtítulado.

Generalmente, en el ámbito de la FCV-UNLP donde desarrollo mis tareas de docencia e investigación, no nos enteramos de la presencia de estudiantes con discapacidad mediante vías formales. Así, la práctica docente se piensa para un común de estudiantes, sin tener en cuenta si la misma es accesible para todos. Algunas veces son los mismos estudiantes quienes se nos acercan para plantearnos su discapacidad.

El presente trabajo se propone abordar la enseñanza y el aprendizaje en el primer recorrido de las/os estudiantes con discapacidad en la universidad mediante la sistematización de dos experiencias vividas junto a dos estudiantes con discapacidad en la UNS y en la UNLP; aunque se hará énfasis en la desarrollada en la UNLP.

La sistematización de las experiencias involucra a las reflexiones conceptuales, analíticas y críticas de lo acontecido en una experiencia pedagógica generalmente innovadora, ya puesta en marcha, a partir de su reconstrucción sistemática. Es su propósito recuperar las experiencias como fuente para elaborar y compartir conocimiento pedagógico, e identificar en ellas tanto problemáticas y líneas de transformación de las prácticas y los procesos de formación.

El interés explicitado surge a partir del propio análisis de la práctica docente, y cómo fue necesaria la participación de cada estudiante en dicha práctica para su aprendizaje significativo.

Esta sistematización, según Jara Holliday (2011), será una interpretación crítica de los procesos vividos que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, posibilitará identificar aquellos aprendizajes significativos que deben comunicarse y compartirse para alimentar la propia experiencia o para inspirar a otras en una perspectiva transformadora.

Junto a ambos estudiantes se repensó la práctica docente, e introdujeron modificaciones para que su tránsito por el curso pueda ser exitoso, es decir, que puedan apropiarse de los contenidos, sin perder de vista su discapacidad. Esto refuerza las características de flexible y dinámica de la práctica docente.

Considero que compartir estas experiencias servirá para otros docentes como así también para mostrar el rol de las universidades públicas en garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de todas las personas.

Objetivos del TFI

Objetivo general:

Reflexionar sobre la práctica docente con relación a los estudiantes con discapacidad en la universidad a partir de la experiencia de trabajo transitada en la UNS y la UNLP.

Objetivos específicos:

- Contextualizar ambas experiencias transitadas en dos universidades públicas diferentes
- Caracterizar los espacios curriculares donde ocurrieron ambas experiencias
- Releva las percepciones de estudiantes y docentes que participaron de la experiencia a fin de analizar y caracterizar las prácticas de enseñanzas propuestas
- Analizar la información recabada y reflexionar sobre las prácticas docentes desplegadas a partir del trabajo con las/los estudiantes con discapacidad en la educación superior
- Generar conocimiento sobre prácticas docentes que incluyan la problemática de la discapacidad para que el mismo pueda ser de aporte para la enseñanza en la universidad

PARTE II

Marco conceptual

La sistematización es un proceso en el que las personas que participan deben ser las principales protagonistas de su propia sistematización, aunque puedan requerir del apoyo y/o la asesoría de otras personas para llevarla a cabo (Jara, 2018). En el ámbito de las ciencias de la educación, la sistematización de experiencias es una actividad de investigación determinada por la experiencia de la práctica docente y de las/os estudiantes como sujetos de la acción (Ortiz, 2012). En este sentido, este TFI se construye a partir de la participación las/os propios protagonistas, docentes y estudiantes.

La sistematización consiste en observar, analizar, reflexionar y aprender de la experiencia vivida y permitir que otras/os aprendan de ella. Es necesario reconocer el valor de las experiencias en la práctica docente para producir conocimiento a partir de las estrategias pedagógicas que mostrado tener efecto significativo en los aprendizajes. Cada experiencia es única, por lo tanto, la sistematización no consiste en replicar las experiencias, sino en fomentar lo aprendido para que otras/os docentes puedan hacer uso y adaptarlo con la finalidad de mejorar sus prácticas docentes (Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana, 2014).

El proceso de sistematizar experiencias involucra observar, escuchar, preguntar, registrar, interpretar y escribir sobre procesos o eventos finalizados. Es un tipo de investigación de naturaleza cualitativa que propicia los espacios para que las/os docentes puedan ser las/os sistematizadores de su propia práctica, como así también relatores de su propia experiencia (Messina y Osorio, 2016). La sistematización tiene función educadora ya que, al compartir las experiencias, otra/os pueden aprender a recuperar y valorar sus propias prácticas, y así como construir nuevos conocimientos para mejorarlas (Unesco, 2016a). En relación con esta función educadora de la sistematización, este TFI comparte imágenes del material elaborado, con la finalidad que puede ser recuperado, modificado y utilizado por otras/os docentes.

La enseñanza es una práctica viva, activa y compleja (Kap y Mate, 2019). Además, se la considera una práctica social, históricamente determinada, que se origina en un tiempo y espacio concreto. Es una actividad intencional que

pone en juego un proceso de mediaciones y que suele desarrollarse en ámbitos educativos institucionalizados, incidiendo en su desarrollo las particularidades propias de los contextos y las culturas en las que se inscribe. También, es siempre de carácter político, ya que es una práctica que remite a la esfera de lo público y sólo puede entenderse considerando el contexto histórico, social e institucional del que forma parte y en atención a los/las sujetos involucrados/as en cada caso (Edelstein, 2021).

Como práctica social, la enseñanza responde a necesidades y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de quienes participan en ella. No obstante, al menos en algún sentido, siempre cobra forma de propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que las/os docentes concretan en torno a una dimensión central y constitutiva en su trabajo: el problema del conocimiento, cómo se comparte y construye en el aula (Edelstein, 2011).

Resulta importante considerar la distinción entre prácticas docentes y prácticas de enseñanza, ya que a las primeras se las suele situar casi exclusivamente en el aula, como único espacio de acción (Edelstein, 2021). Es importante comprender que la enseñanza es una parte de la práctica docente. No debemos perder de vista que además de enseñar (parte central de nuestro trabajo), tenemos otras responsabilidades que varían según nuestro cargo docente, tales como la investigación, la extensión y/o trabajo socio comunitario, además de la participación en otras instancias colegiadas.

Por otra parte, haciendo referencia a las prácticas educativas, consideramos que es una labor que se comparte con diferentes agencias que educan. Su ámbito de desarrollo no es únicamente la escuela o la universidad; también lo son los clubes, las familias, las organizaciones sociales, etc. En este sentido, Edelstein (2021) plantea que las prácticas de la enseñanza son responsables de transmitir contenidos seleccionados como valiosos dentro de un universo de contenidos factibles de ser enseñados (Edelstein, 2021).

Según Edelstein (2021), podemos considerar a las prácticas de la enseñanza como parte de la práctica docente y de prácticas educativas que se inscriben social y culturalmente en un contexto histórico (condicionante macro), en marcos institucionales y organizacionales que las regulan (condicionantes meso), y en espacios de concreción de procesos interactivos entre docentes y

estudiantes en relación a saberes y conocimientos (condicionantes micros). En este sentido, podemos situarnos en una clase concreta y analizarla sin olvidar que existen condicionantes que influyen sobre ella, y que a veces se desestiman. Por ejemplo, la presencia de estudiantes con discapacidad, la no contemplación de diferentes estrategias de enseñanza y de aprendizaje para un aula que es pensada, como así también la planificación de las clases, como homogénea.

El espacio del aula es el lugar en el cual se produce la práctica pedagógica, entendida según menciona Achili (1986), como el proceso donde se manifiesta la relación maestro-conocimiento-estudiante, centrada en el “enseñar” y el “aprender” y también constituye un ámbito de circulación de poder en el interior de la red de relaciones que los/las docentes establecen con las/os estudiantes, manejos sutiles en muchos casos, donde el nexo saber-poder resulta significativo. En ese espacio podemos observar las características de la práctica docente y visualizar las dos estructuraciones que abordan Dussel y Caruso (1999): “material” y “comunicacional”. A la primera la vemos reflejada en las características y la distribución del mobiliario, como el pizarrón y los bancos. También, en otras características como el tamaño y la luminosidad del aula, sumado a los instrumentos y/o las herramientas que son utilizadas en la clase (proyectores, material de laboratorio, computadoras, guardapolvos, entre otros). Se trata de un recurso sujeto a un presupuesto, a la vez que de un espacio configurado social e históricamente. Las características de este espacio en el que se trabaja, además de intentar favorecer el desarrollo de la clase desde un punto de vista técnico, guardan muchas veces relación con cuestiones no tan visibles, como diferenciar jerarquías y demostrar autoridad. Por su parte, la estructuración comunicacional se observa en la localización específica del docente y de las/os estudiantes, en el flujo y la distribución de las comunicaciones. En este sentido, en muchos casos, la disposición espacial de las/os mismas/os no solo tiene la finalidad de que el sonido llegue uniformemente a quienes toman la clase, y de que los participantes tengan una mejor visión de lo que acontece durante la misma, sino también para marcar posiciones jerárquicas y permitir cierto control. Estos aspectos se relacionan con los análisis de Foucault (2002), en cuanto a la arquitectura del aula como instrumento para disciplinar, vigilar y controlar a los cuerpos. En relación con las interacciones entre docentes y estudiantes, y las características del aula, resulta interesante

preguntarnos si estas contemplan a la accesibilidad. Es decir, si los materiales audiovisuales son acordes, si los espacios donde las clases acontecen tienen obstáculos, entre otros.

En un trabajo desarrollado por Leguizamón y col., (2019), se plasman algunos resultados, entre los que se encuentra la demanda por parte de los docentes para ser capacitados en accesibilidad. Particularmente en la UNLP, la CUD realiza capacitaciones, reflexiones y debates en torno a la discapacidad, la accesibilidad y las prácticas docentes.

Además, las dos estructuraciones están vinculadas con las categorías analíticas de “ocupar” y “habitar” el aula, considerando que ocupar no es sinónimo de habitar, debido a que la primera implica demarcación espacial, ubicaciones y desplazamientos, mobiliario, entre otros. Mientras que “habitar el aula”, significa armar, desarmar y rearmar el espacio en función de opciones, desde criterios construidos por los propios sujetos sobre la base de ponderar alternativas y asumir decisiones (Dussel y Caruso, 1999). En este sentido es interesante preguntarnos, ¿cómo ocupamos y habitamos el aula con estudiantes con discapacidad? ¿Existen espacios dentro del aula (presencial y virtual) que permiten ser ocupados por los estudiantes con discapacidad?

Teniendo en cuenta las características antes mencionadas, la/el docente planifica la clase y toma decisiones sobre lo que quiere ofrecer durante la misma. En ese sentido, podemos hablar de macrodecisiones y microdecisiones (Edelstein, 2021). Las macrodecisiones son aquellas que se toman durante la planificación de la clase y podemos considerar que están influenciadas, en general, por las características del aula, pero que también derivan de las intencionalidades, los propósitos y las adscripciones teórico-metodológicas acerca del enseñar, el aprender, la disciplina o el área de conocimiento de que se trate, entre otras. En cambio, las microdecisiones no condicionan la clase durante su planificación, más bien lo harán cuando esta se vaya ejecutando y, por lo tanto, permitirán que la propuesta vaya mutando sin que se pierda el objetivo de la clase. Tienen que ver con cuestiones que no podemos prever y que acontecen en el transcurrir de la actividad.

Estos puntos resultan interesantes considerando las dos experiencias que se sistematizan en este TFI. Por un lado, entre las macrodecisiones podrían pensarse aquellas respuestas que se obtuvieron para las preguntas previas al

desarrollo del material accesible; qué hacer, cómo, para qué, servirá? Y, en cuanto a las microdecisiones, aquí podrían enmarcarse aquellas respuestas a las preguntas ¿Cómo estamos avanzando? ¿Logramos los objetivos propuestos? ¿Qué percepciones tenemos sobre el uso del material por parte de los estudiantes?

Una cuestión que es visibilizada durante el acontecer de las clases, por ejemplo, es la respuesta de las/os estudiantes a nuestra propuesta. Estos/as no siempre responden de la manera esperada, y cuando eso sucede, las/os docentes debemos controlar la tentación de erradicar esa resistencia que manifiestan, porque la resistencia es "... un signo de que allí hay alguien" (Meirieu, 1998:105-106). Ese "alguien" tal vez no esté receptivo a lo que queremos que aprenda, o no se ha visto interpelado por aquello que intentamos enseñar y debemos reconocerlo para poder mejorar nuestras prácticas; ya que hay una "... diferencia esencial entre la fabricación de un objeto y la formación de una persona" (Merieu, 1998: 105). Así, muchas veces sucede que, aunque nos esforcemos en preparar lo que consideramos una buena clase, no siempre los resultados son los buscados, porque ello no garantiza procesos de apropiación significativos y relevantes por parte de los otros/os (Edelstein, 2021). En este sentido podría pensarse que el material accesible elaborado para los estudiantes con discapacidad tal vez no sirva.

En relación con lo anterior, a la hora de posicionarnos en el rol docente nos parece que resulta fundamental entender el concepto de "alteridad", es decir, reconocer que estamos frente a grupos heterogéneos de personas, con distintas realidades e intereses, con distintos mecanismos de aprendizaje, que suponen todo un desafío. Consideramos que resulta fundamental, teniendo en cuenta lo mencionado, desdibujar la imagen del docente como el portador de la verdad absoluta y transformarla en la de aquel que acerca sus saberes a los/las estudiantes y los pone en diálogo al permitir que aquellos los enlacen con sus propios conocimientos y experiencias, transformándolos. Viéndolo desde esa perspectiva es posible vislumbrar una alternativa que permita que la propuesta sea interesante, algo de lo que el estudiante se pueda apropiarse (Edelstein, 2021).

Asimismo, considero que el concepto de transmisión (utilizado con la idea de acompañamiento, sin ninguna pretensión de moldeamiento), desde el lugar

del educador, debe generar las condiciones de aprendizaje, acompañamiento y el apoyo necesario para que el estudiante encuentre su camino (Diker, 2004).

Recuperando parcialmente al texto de Martínez Bonafé (1998), sobre la estructura del puesto de “trabajo docente”, el autor asegura que la fuerza de trabajo no es solo la capacidad de desarrollar un trabajo útil y valorado, sino también, la capacidad de desempeñar cualquier actividad que le sea útil al otro. Es ese el punto en el que radica nuestro trabajo diario como docentes. Por eso mismo, es necesario que entendamos que la/el estudiante debe saber qué hacer con eso que nosotros le damos en bandeja (Berisso, 2015), que sepa qué está haciendo y que entienda el valor de lo que ponemos en sus manos, el conocimiento. De esta manera, se diferencia el acto de apropiación por parte del sujeto en la experiencia del conocimiento del consumir información, logrando, en consecuencia, aprendizajes emancipadores.

Teniendo en cuenta los puntos abordados, podemos pensar diversos cuestionamientos sobre nuestros estudiantes, pero también sobre nuestras clases: qué elementos utilizamos, cómo las abordamos, en qué contexto se realizan, con qué herramientas contamos, cuáles son nuestros objetivos de enseñanza, qué prejuicios invaden nuestra propuesta, a qué cultura académica pertenecemos, y más. Algunos aspectos podremos considerarlos a la hora de elaborar la clase, al pensar qué macrodecisiones vamos a tomar y otros serán tenidos en cuenta para las microdecisiones que tomemos durante el transcurso de la misma, quedando un registro a tener en cuenta para clases futuras. ¿Todas las decisiones son aplicables a ese universo heterogéneo que es el aula?

Las dimensiones curriculares, pedagógicas y didácticas están contenidas en la enseñanza. La enseñanza es una práctica viva, activa y compleja (Kap y Mate, 2019: 97). Asimismo, es considerada como una práctica social, históricamente determinada, que se origina en un tiempo y espacio concreto (Edelstein, 2011). Las prácticas de la enseñanza despliegan dispositivos que generan las condiciones para la transmisión de aquellos contenidos que han sido seleccionados dentro de un universo más amplio de contenidos factibles de ser enseñados, que por lo mismo pasan a constituir el currículo para diferentes niveles y modalidades (Edelstein, 2021). Aquí podríamos pensar que esos contenidos seleccionados se trabajarán con estudiantes que se encuentran en

iguales condiciones y en una clase en la que no se tienen en cuenta condicionantes que influyen sobre ella, como podrían ser la accesibilidad.

Estos aspectos se relacionan con los análisis de Foucault (2002), en cuanto a la arquitectura del aula como instrumento para disciplinar, vigilar y controlar a los cuerpos. Aquí se podría pensar cómo el espacio físico establece ciertos límites al desarrollo de las prácticas docentes, creando restricciones y, por lo tanto, sitios inaccesibles.

Teniendo en cuenta las características antes mencionadas, la/el docente planifica la clase y toma una serie de decisiones sobre lo que quiere ofrecer durante la misma.

En todo lo anterior se observa que, en el aula y la clase, se arma, piensa y desarrolla, bajo una mirada homogénea. En relación con lo anterior, resulta fundamental incorporar el concepto de “alteridad”, es decir, reconocer que estamos frente a grupos heterogéneos de personas, con distintas realidades e intereses, con distintos mecanismos de aprendizaje, que suponen todo un desafío. Así, y en relación con la enseñanza y el aprendizaje en el primer recorrido de las/os estudiantes con discapacidad en la universidad, las personas con discapacidad que culminan sus estudios, llegan a la universidad, y continúan encontrando barreras, prejuicios, miradas despectivas y prácticas excluyentes (Katz y Miranda, 2021). La denominación de prácticas excluyentes hace referencia a que la institución y sus habitantes, como los docentes, sin pensarlo ni darse cuenta, construyen un formato en sus prácticas que no puede ser usado por las personas con discapacidad, ya que no son accesibles.

La inclusión se fundamenta en principios para el desarrollo de la educación y la colectividad (Booth y Ainscow, 2015). Además, surge con el fin de erradicar las distintas formas de opresión y de luchar por alcanzar un sistema educativo para todos, a través de la igualdad, participación y la no discriminación, en una sociedad que sea verdaderamente democrática (Arnaiz, 2003).

En relación con el punto anterior, resulta interesante incorporar el concepto de *educación inclusiva*, aquella que está orientada a garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todas/os las/os estudiantes con especial énfasis en aquellas/os que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje

y la participación y que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las prácticas (CIN, 2020).

Dietz y col. (2010) precisan algunas dimensiones desde las que debe abordarse la educación inclusiva. Entre estas dimensiones se encuentran:

-La educación inclusiva como educación para todas/os. Esta dimensión se vincula con la necesidad real de respetar la diferencia ya que las diferencias contribuyen a la riqueza de las sociedades y por lo tanto deben estar reflejadas en los sistemas educativos.

-La educación inclusiva como valor. Las/os autores del trabajo consideran que el ideal de la educación inclusiva desde esta dimensión sería el de un sistema educativo en el que sus miembros, docentes, nodocentes y estudiantes, se sintieran miembros de pleno derechos, valorados e importantes para su comunidad.

-La educación inclusiva como participación. Esta dimensión se relaciona con el proceso de aumentar la participación de las/os estudiantes en la curricula, lo que reduce su exclusión.

Barletta (2023) en el trabajo *“Inclusión y accesibilidad en la Educación Superior: estrategias para promover un entorno educativo inclusivo”* propone algunas estrategias y prácticas para fomentar la construcción de espacios inclusivos en el ámbito de la educación superior. Entre esas estrategias y prácticas se encuentran:

- Políticas y prácticas inclusivas
- Formación y sensibilización del personal
- Tecnologías y recursos educativos accesibles
- Diseño y adaptación de entornos físicos
- Participación y colaboración estudiantil
- Evaluación y mejora continua

En la educación superior, hay una insuficiente producción científica que brinde información de estudiantes en situación de discapacidad (Villafañe y col, 2016), como así también en las estrategias e innovaciones realizadas por las/os docentes para los estudiantes con discapacidad. En un estudio realizado por Paz-Maldonado (2020), cuyo objetivo fue realizar una revisión sistemática para dar a conocer los trabajos realizados acerca de la inclusión educativa del

estudiantado en situación de discapacidad en la enseñanza superior latinoamericana, se concluyó que las dependencias de establecer mecanismos inclusivos en favor de las personas con discapacidad no han incorporado a dichas personas, por lo cual estas no participan en las tomas de decisiones que las involucra.

La accesibilidad en la enseñanza superior aún es un proceso difícil de afrontar. Uno de los mayores obstáculos es el desconocimiento relacionado con la discapacidad. La falta de capacitaciones para sensibilizar y crear competencias en las/os profesionales docentes y nodocentes dificulta la participación de las/os estudiantes en situación de discapacidad, como así también la promoción de las acciones inclusivas por parte de la comunidad universitaria (Delgado-Sanoja y Blanco-Gómez, 2015; Pérez-Castro, 2019).

En el sistema educativo de Argentina hay variados ejemplos de experiencias que abordan a la educación superior y la inclusión (Abascal y col., 2021; Rodríguez, 2021). Los trabajos de sistematización de esas experiencias, considerando la función educadora, permite visualizar como las prácticas docentes se reformulan y adaptan a las aulas heterogéneas, cómo se buscan otras formas de abordar los contenidos y la apropiación de los contenidos de cada disciplina.

Análisis de la experiencia

Esta sección del TFI se divide en tres secciones:

Primera parte: encuestas y reflexiones de docentes y estudiantes

Segunda parte: recursos didácticos elaborados para cada curso

Tercera parte: potenciales innovaciones

Primera parte: ENCUESTAS A DOCENTES Y ESTUDIANTES, Y REFLEXIONES

Previo a la recopilación de la información para la sistematización de las experiencias en ambas universidades, se tomó contacto con ambos estudiantes con discapacidad y las/os docentes con la finalidad de determinar que sean factibles los objetivos propuestos. Todos los actores estuvieron de acuerdo.

Para la recopilación de la información se elaboraron dos encuestas; una para estudiantes y otra para docentes. La elaboración de la encuesta se basó en los siguientes interrogantes:

Docentes

- En caso de que la inscripción en ambas universidades incluya preguntas relacionadas con la discapacidad, ¿cada curso recibe esta información?
- ¿La práctica docente contempla estrategias frente a la potencial presencia de estudiantes con discapacidad? ¿Las/os docentes se forman en discapacidad y educación superior? ¿Los recursos de la práctica docente (PowerPoint, guías, videos, entre otros) son pensados en clave con la discapacidad? En otras palabras, ¿son accesibles? ¿Cada curso considera que la discapacidad del estudiante impedirá la apropiación de contenidos?
- Frente a estudiantes con discapacidad ¿Los cursos reflexionan la metodología propuesta y realizan adecuaciones?
- ¿Son las/os estudiantes quienes informan su discapacidad al docente? ¿Trabajan los estudiantes junto a sus docentes en la reelaboración de la propuesta docente y/o en la confección de materiales accesibles?

Estudiantes

- ¿Tuviste que informar tu discapacidad? ¿Trabajaste colaborativamente junto a tus docentes para implementar estrategias de enseñanza y de aprendizaje? ¿El material elaborado únicamente por las/os docentes fue el adecuado? ¿Cómo fue

la recepción de las/os docente frente a la posibilidad de que la o el estudiante participe en la elaboración de las adecuaciones?

Cada encuesta se construyó a partir de la herramienta *Formularios de Google*. Al final de cada encuesta se dejó un espacio para que cada estudiante y docente realice comentarios y reflexiones.

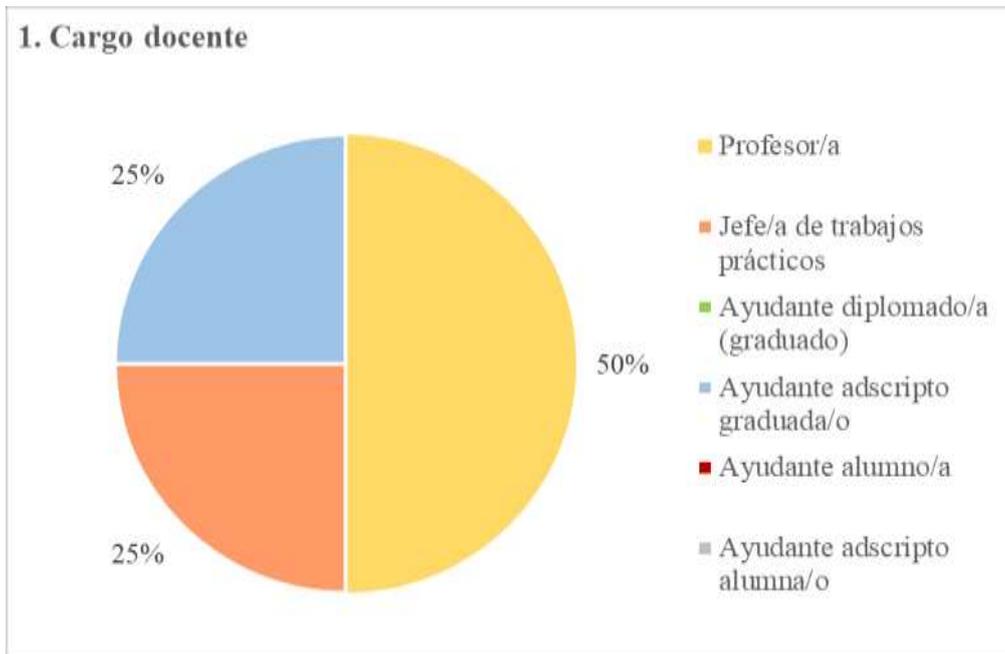
A continuación, se incluyen la interpretación de los resultados para la sistematización en el DBByF-UNS, y luego la FCV-UNLP.

Sistematización DBByF-UNS.

Docentes

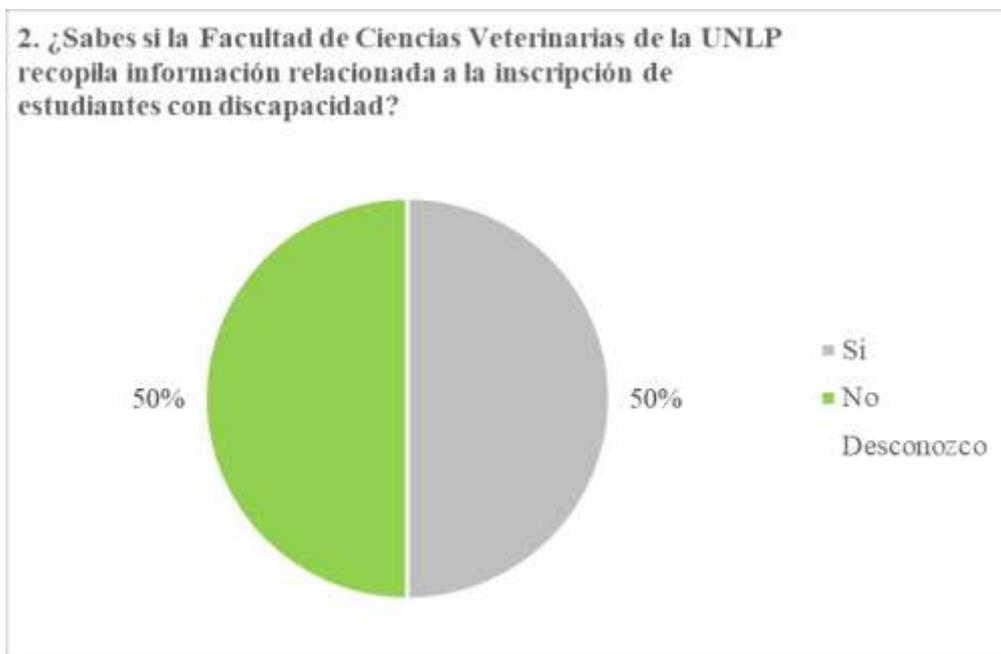
Pregunta 1.

La encuesta para docentes de las cátedras de Citología, Histología y Embriología Animal fue respondida por 4 personas, el total de la cátedra. De ellas, la mitad fueron profesoras, mientras que jefa de trabajos prácticos y ayudante diplomada las otras dos.



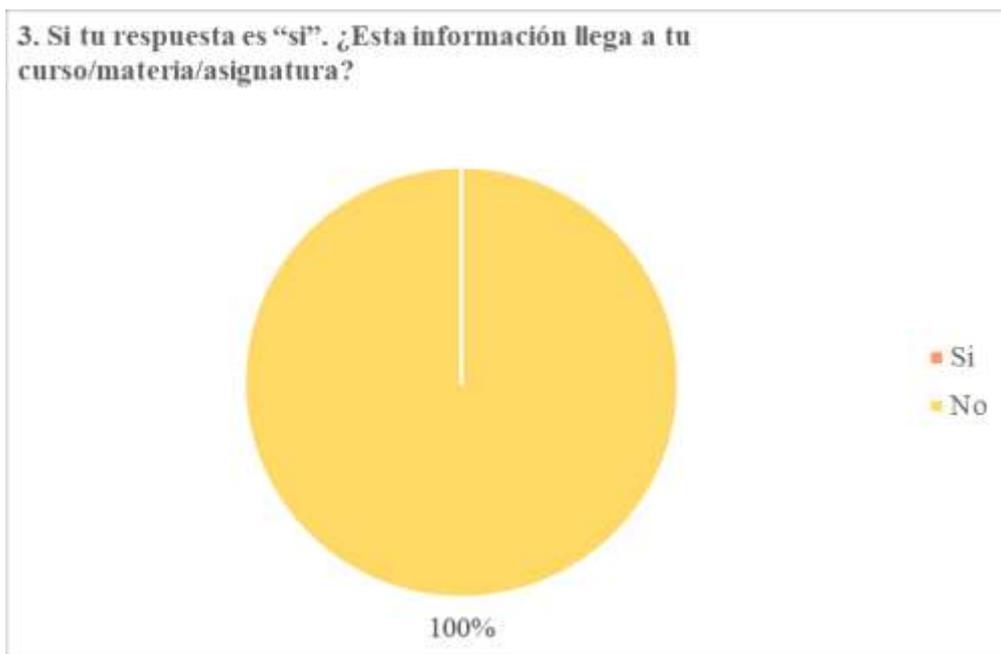
Pregunta 2.

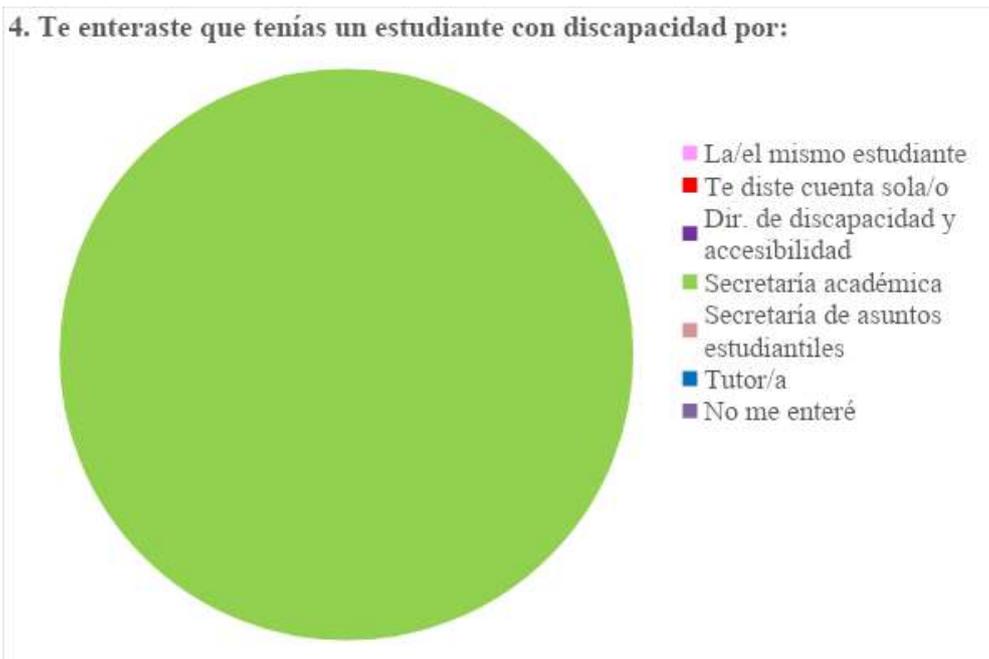
La mitad de las docentes sabe que la UNS recopila información relacionada con la inscripción de estudiantes con discapacidad. En cambio, la otra mitad lo desconoce.



Preguntas 3 y 4.

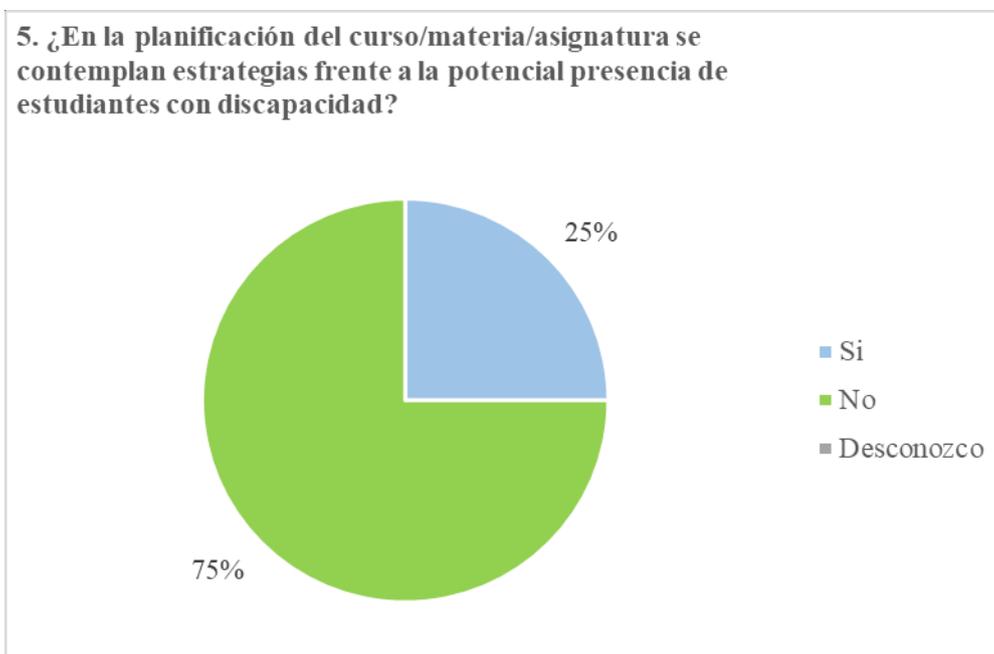
Aunque existe desconocimiento por parte de dos de las docentes, todas se enteran de la presencia de estudiantes con discapacidad por la secretaría académica.

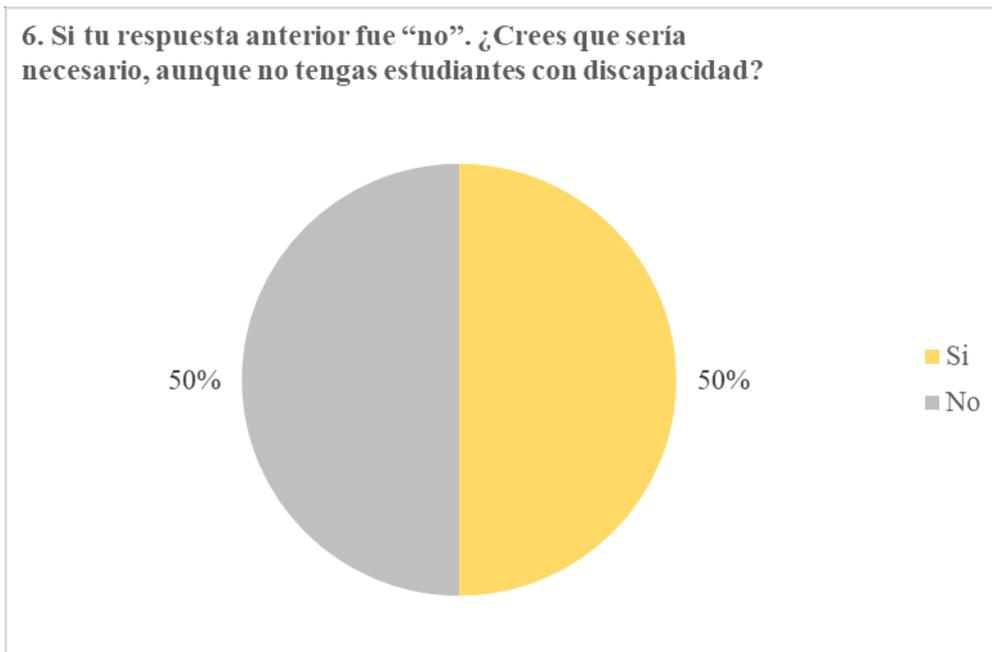




Preguntas 5 y 6.

El 75% de las docentes encuestadas no incluye el uso de estrategias en sus planificaciones que pudieran implementarse durante la potencial presencia de estudiantes con discapacidad en sus cursos. De ese 75%, la mitad piensa que si es necesario incluirlas; en cambio, la otra mitad considera que tal vez.



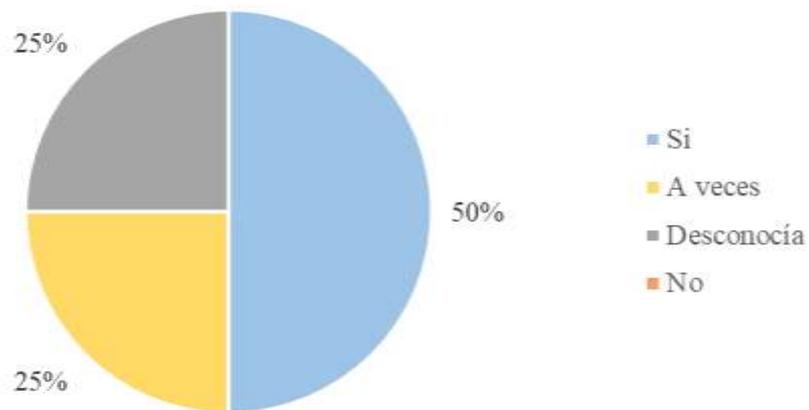


Preguntas 7, 8 y 9.

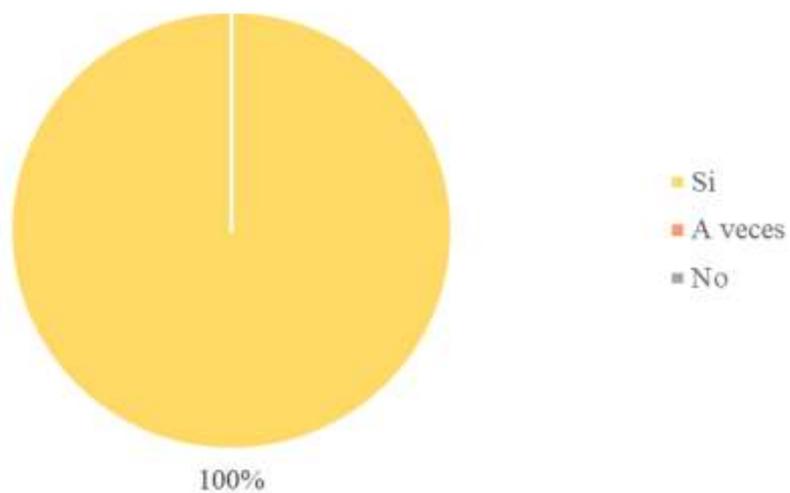
Ninguna de las encuestadas recibió formación en educación superior y discapacidad, ya sea por la unidad académica a la que pertenece u otros. Aunque las docentes no recibieron formación, la mitad de ellas utiliza presentaciones de PowerPoint accesibles, el 25% a veces, mientras que el restante 25 % desconocía que esta herramienta podía construirse en formato accesible. Considerando a otros recursos accesibles como los videos subtitulados, todas/os las/os docentes los emplearon.



8. ¿Utilizas presentaciones power point accesibles? Es decir, con contraste de colores, letras en tamaño legible, descripción de imágenes, etc.

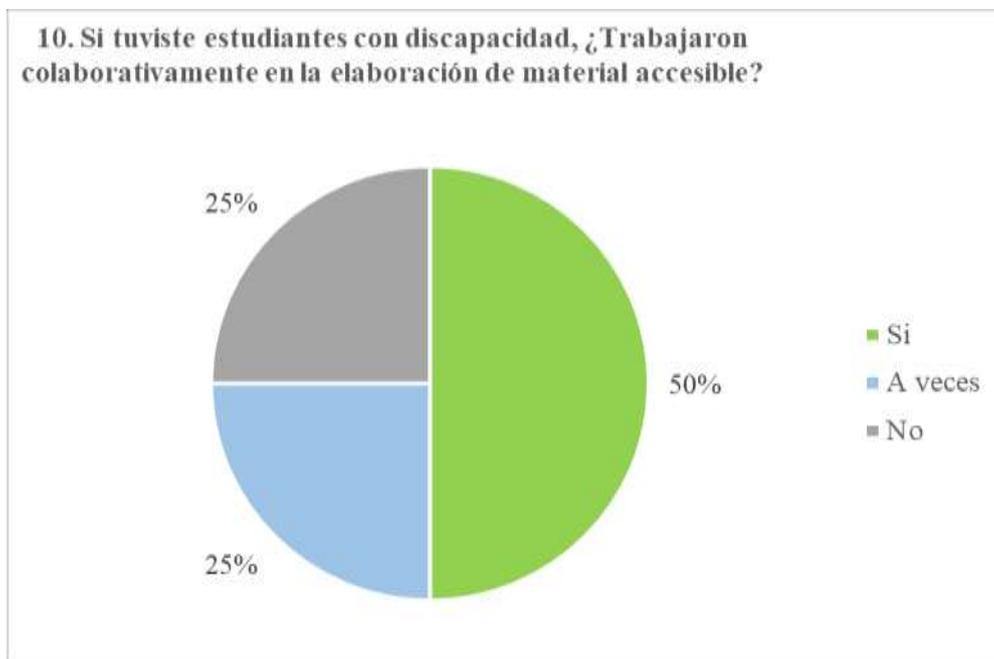


9. ¿Creaste videos accesibles? Por ejemplo, con subtítulos o con intérprete de lengua de señas



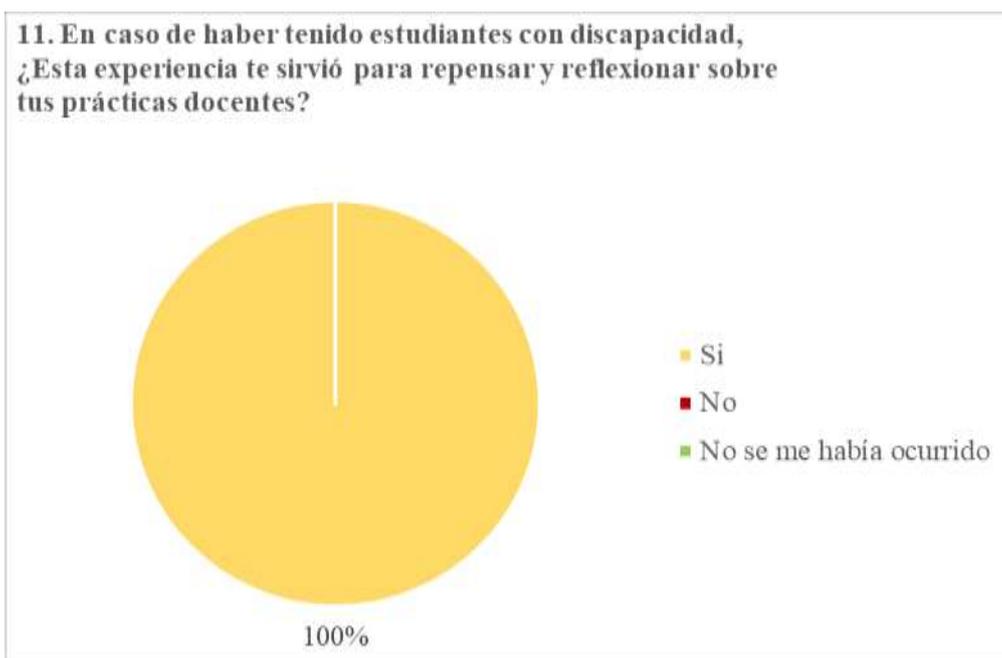
Pregunta 10.

En relación con el trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes con discapacidad, el 50 % de las encuestadas implementó esta forma de trabajo, en cambio un 25 % solo a veces y el otro 25 % nunca.



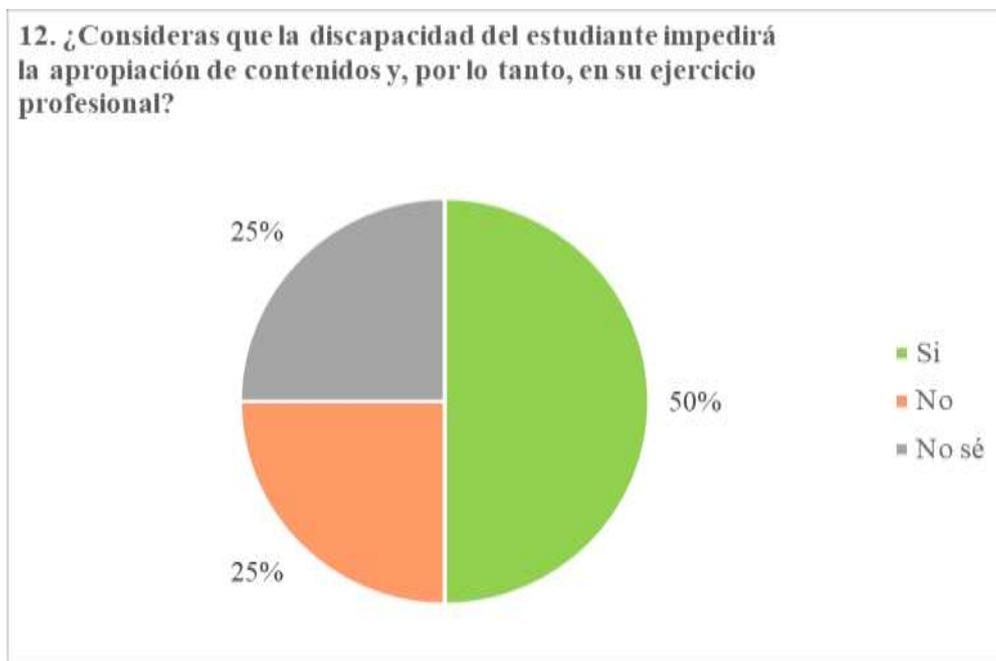
Pregunta 11.

Para quienes realizaron trabajo colaborativo (siempre o a veces) consideran que esto les sirvió para repensar y reflexionar sobre las propias prácticas docentes.



Pregunta 12.

El 50 % de las encuestadas considera que la discapacidad del estudiante impedirá la apropiación de contenidos y, por lo tanto, en su ejercicio profesional. En cambio, un 25 % piensa que no, y el otro 25 % no lo sabe.



En el espacio destinado a comentarios finales, un/a de las docentes reflexionó “Cómo en otros aspectos (herramientas digitales, herramientas pedagógicas, uso de tic) los docentes Universitarios estamos muy desactualizados. Algunos cursos o actualizaciones son muy largos, costosos y/o escasos. Lo mismo ocurre con el trabajo con estudiantes con alguna discapacidad. Ni siquiera los edificios (laboratorios, aulas) están adaptados para poder trabajar con ellos. Falta muchísimo para ser inclusivos en este aspecto”

Estudiante ciego

El estudiante en este momento no recuerda si al momento de inscribirse el formulario incluía una sección en la que le preguntara si tenía alguna discapacidad (Pregunta 1), y en tal caso si pudo aclarar cuál (Pregunta 2). En lo que se refiere a cómo prefería que se enteraran sus docentes, seleccionó la opción “otros”, y luego aclaró “En términos de preferir, siempre prefiero no decir porque espero que las propuestas contemplen la mayor diversidad posible de circunstancias. En relación con mi trayectoria pasada, en un comienzo personalmente me contactaba con las cátedras para explicarles mi situación y qué tipo de ajustes necesitaba porque me daba seguridad en términos

operativos, saber que iba a poder cursar sin problemas... Hoy por hoy estoy cursando materias muy teóricas y ya tengo muchas más herramientas entonces casi siempre termino resolviendo cualquier dificultad que aparezca sin necesidad de conservar con las cátedras” (Pregunta 3). Por otro lado, el estudiante consideró que las clases de sus docentes siempre fueron accesibles (Pregunta 4). Luego, frente a la pregunta ¿por qué fueron accesibles?, detalló: “Porque siempre había mucha comunicación con el docente y amigos que podían resolver cualquier duda (sobre el contenido de la presentación, etc.), y también porque los docentes proveían muchos apoyos como diapositivas en relieve para seguir el contenido visual de las presentaciones” (Pregunta 5). La pregunta 6 no aplica, ya que no se desprendió de la respuesta previa. El estudiante trabajó colaborativamente junto a sus docentes (Pregunta 7), y pudo expresar sus necesidades (Pregunta 8). La pregunta 9 no aplica porque no se desprendió de la respuesta previa. También respondió que algunas veces le sirvió lo que elaboraron sus docentes (Pregunta 10). Por otra parte, respondió que no iba a poder ejercer su profesión (Pregunta 11). En cuanto al recorrido, respondió que no siempre fue accesible. Además, escribió “El ámbito académico y laboral forman parte de un contexto social más amplio en donde la accesibilidad, en mi caso visual) es muy heterogénea, no todos los dispositivos digitales tienen lector de pantalla ni todas las aplicaciones tienen interfaces accesibles, por ejemplo. Entonces, estos ámbitos no escapan a esta realidad global, ciertos espacios como la investigación por medio de entrevistas me resultan accesibles, pero cuando pienso en usar una micropipeta o un microscopio me siento mucho más limitado” (Pregunta 12). Al preguntarle si sus docentes tenían formación en inclusión, accesibilidad y discapacidad, respondió que algunos (Pregunta 13). Al preguntarle si todos los docentes debieran formarse en esta temática, dijo “Opino que los docentes deberían formarse en términos de accesibilidad porque eso redundaría en una educación más accesible. Por supuesto que a esto se le suman las condiciones estructurales, etc. Pero que los docentes estén capacitados para diseñar sus propuestas y llevar adelante sus cursadas contemplando la diversidad de estudiantes me parece clave”

Además de las respuestas obtenidas por el estudiante, el mismo incluyó el siguiente comentario final “Opino que los docentes deberían formarse en

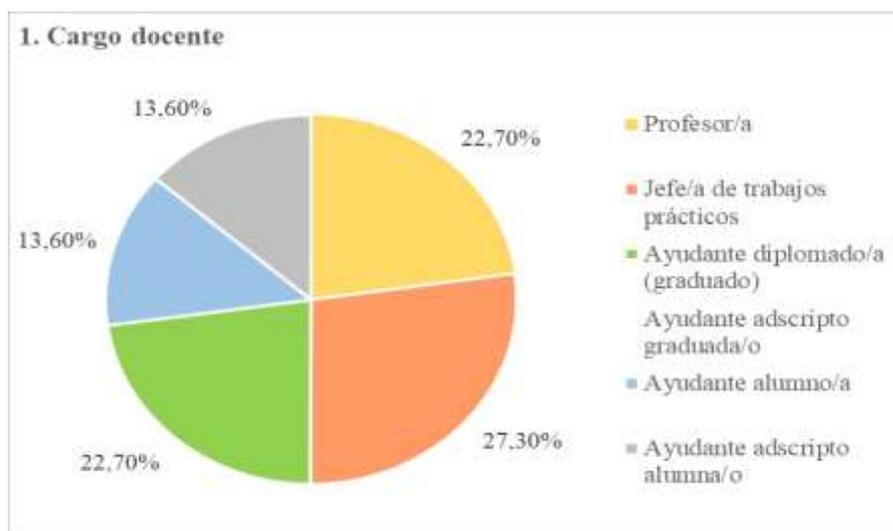
términos de accesibilidad porque eso redundaría en una educación más accesible. Por supuesto que a esto se le suman las condiciones estructurales, etc. Pero que les docentes estén capacitados para diseñar sus propuestas y llevar adelante sus cursadas contemplando la diversidad de estudiantes me parece clave”

Sistematización FCV-UNLP.

Docentes

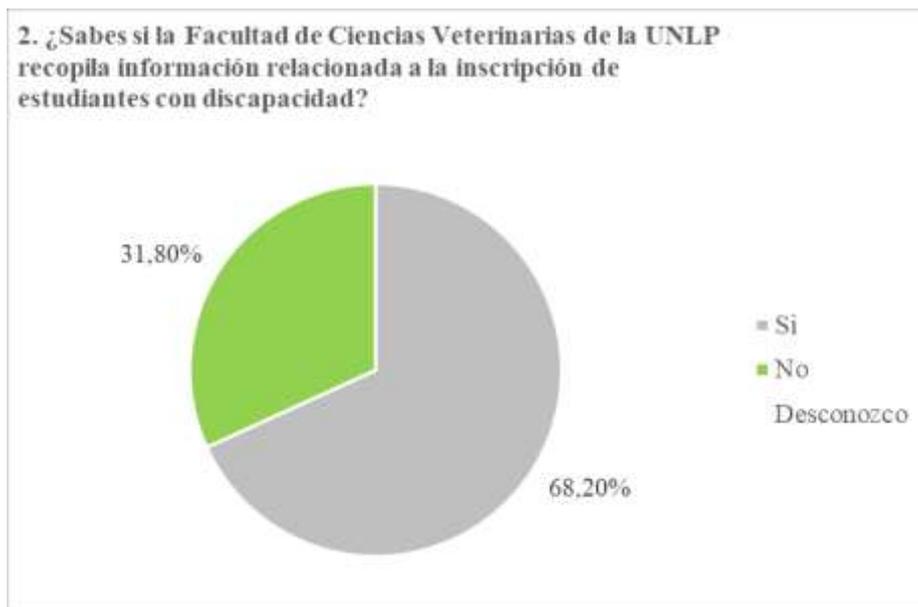
Pregunta 1.

La encuesta para docentes de los cursos Biología Celular y del Desarrollo e Histología fue respondida por 22 personas, de un total de 38 que participan de ambos cursos. Las respuestas provinieron de jefe/a de trabajos prácticos (27,3 %), profesores y ayudantes diplomados (22,7 %) y ayudantes alumnos y adscriptos (13,6 %).



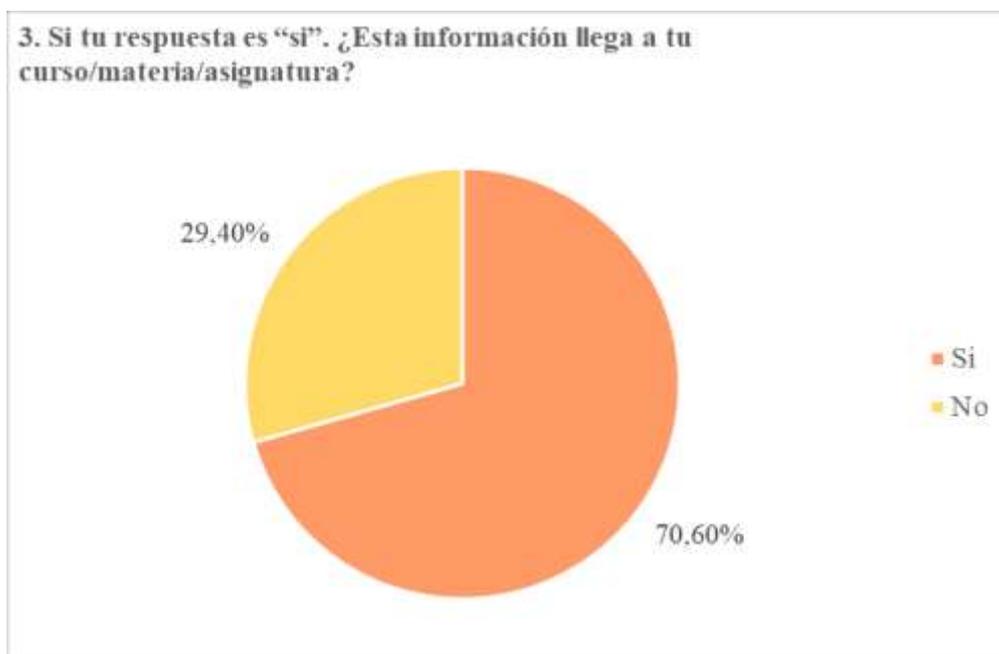
Pregunta 2.

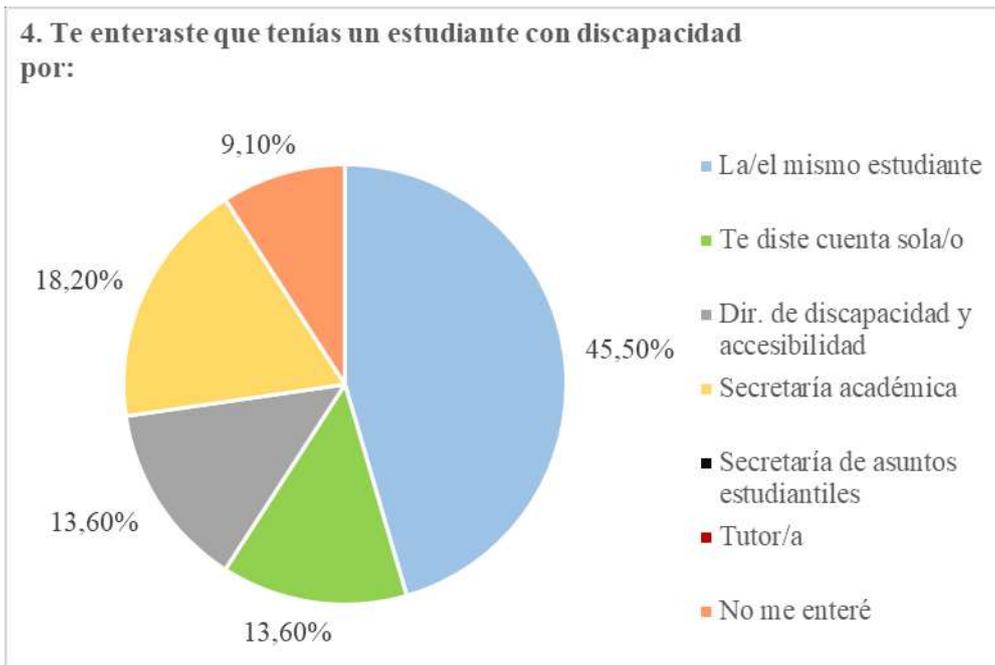
El 68,2 % de las/os encuestados desconocía si la FCV recopila información relacionada con la inscripción de estudiantes con discapacidad, a diferencia del 31,8 % que estaba al tanto.



Preguntas 3 y 4.

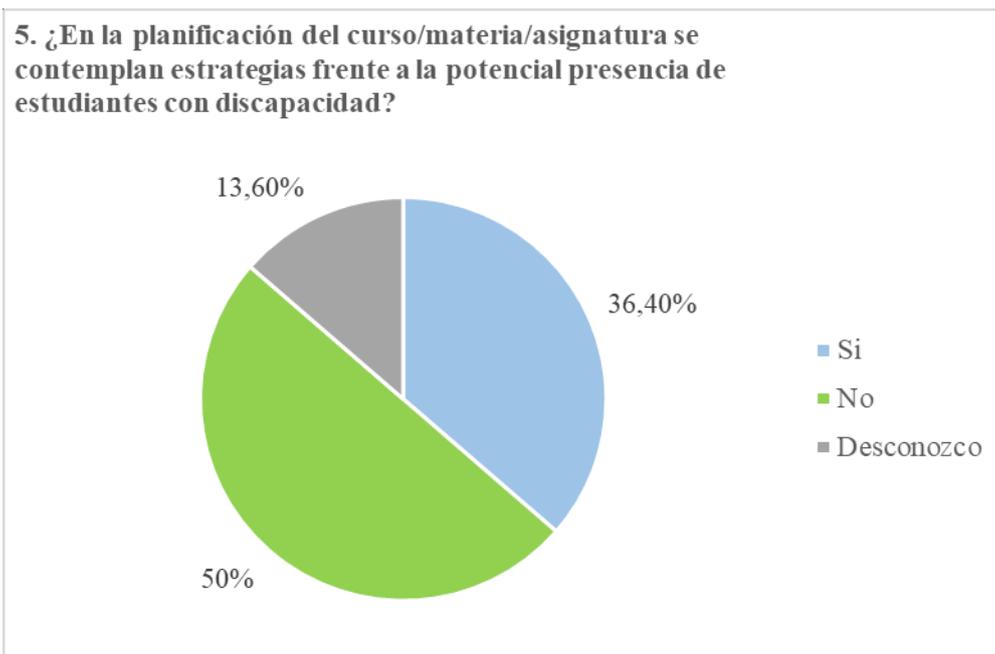
En relación con la pregunta 2, del 68,2%, el 70,6 % sabía que esa información llega al curso; en cambio, el 29,4 % no. Si bien la información de la presencia de un/a estudiante con discapacidad llega a los cursos, los docentes se enteran en gran parte por la/el mismo estudiante (45,5 %), luego por secretaría académica (18,2 %), en iguales cantidades por la dirección de derechos humanos de la facultad o bien el mismo docente se dio cuenta de ello (13,6 %), y muy pocos docentes no se enteran (9,1 %).

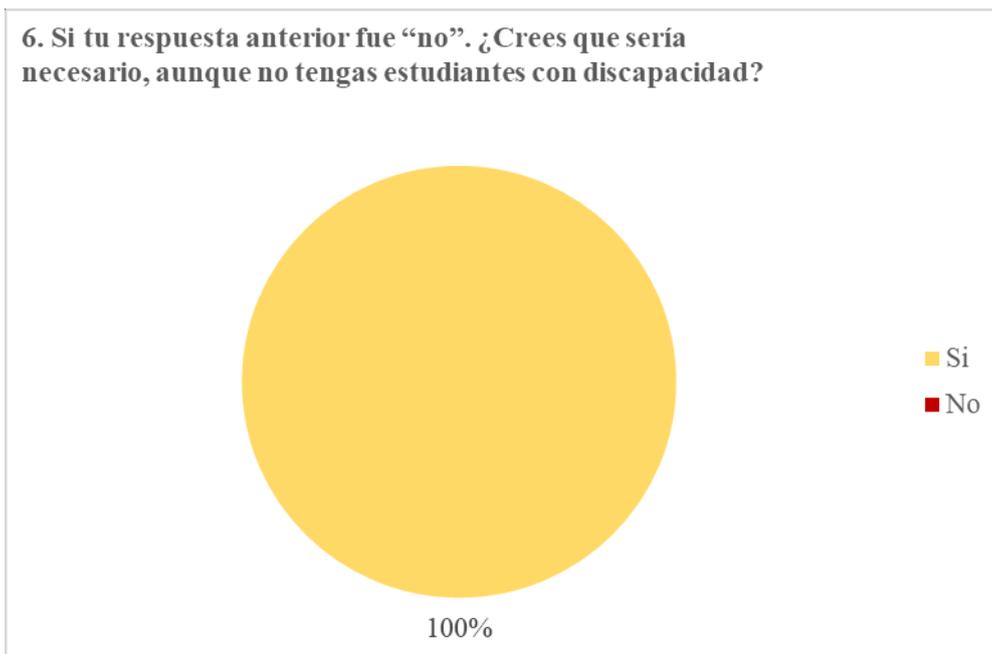




Preguntas 5 y 6.

En relación con la planificación de los cursos, el 50 % de las/os encuestados no contempla estrategias frente a la potencial presencia de estudiantes con discapacidad en el aula, un 36,4% si, mientras que no un 13,6 %. Aunque la mitad de las/os encuestados no contempla estrategias, ese 50 % considera que sería necesario incluir esas estrategias.

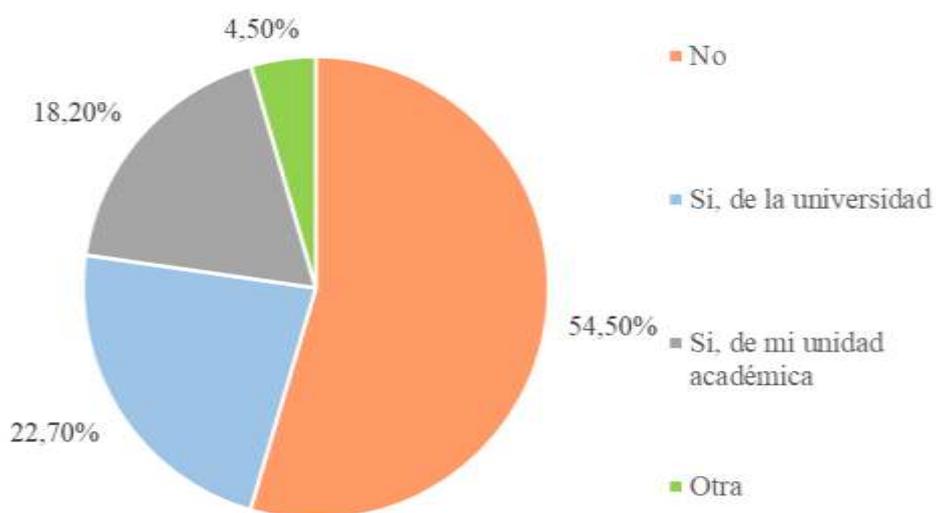




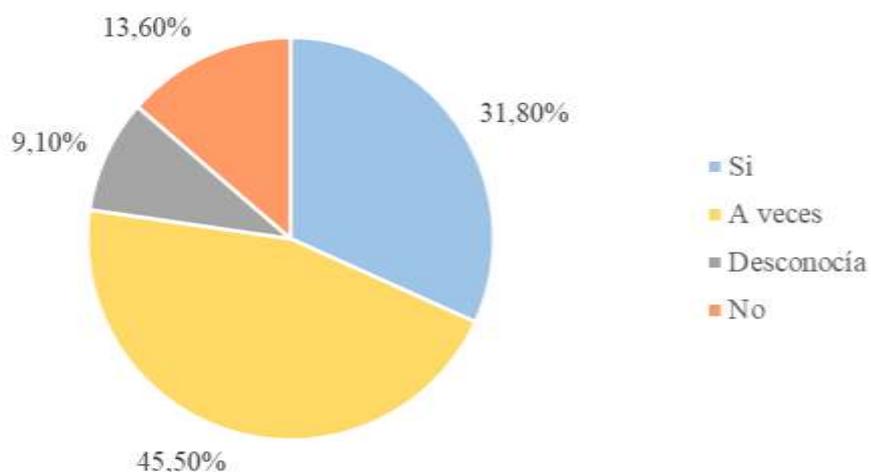
Preguntas 7, 8 y 9.

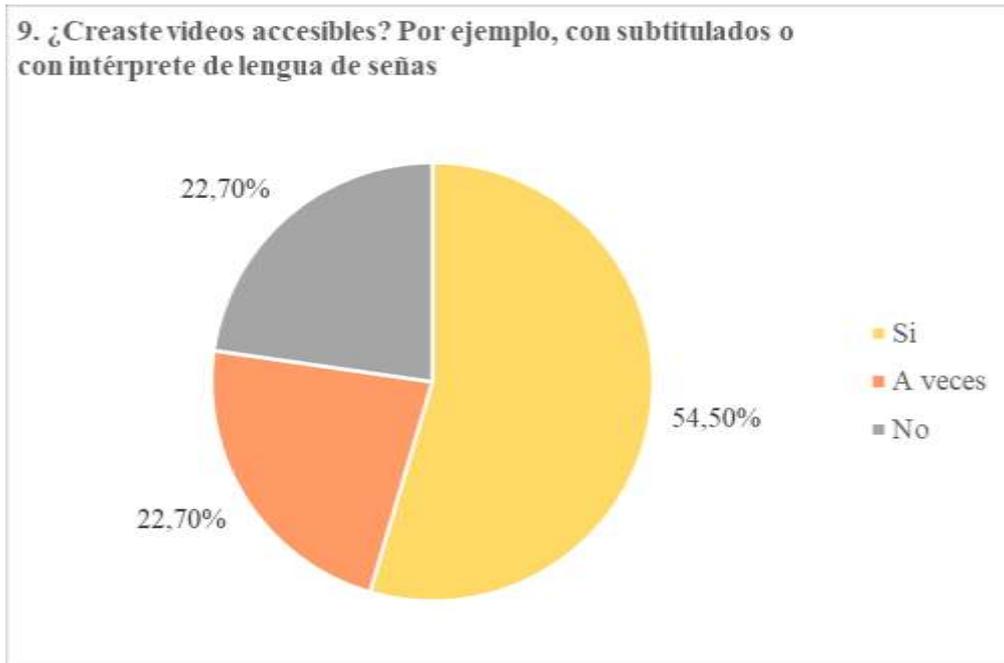
El 54,50 % de las/os docentes no cuenta con formación en educación superior y discapacidad, frente a un 22,70 % que se formó en la universidad (22,7 %), en la facultad (18,2 %), o en otros espacios (4,5 %). En la indagación del uso de recursos con formato accesible, el 45,5 % a veces utiliza presentaciones PowerPoint accesibles, el 31,8 % siempre, el 13,6 % nunca; mientras que el 9,1 % desconoce que las presentaciones se pueden confeccionar con ese formato. Otros recursos accesibles como el subtítulo de videos o videos con intérprete de lengua de señas fue creado por el 54,5% de las/os encuestados, mientras que a veces por el 22,70 % y nunca por el 22,7 % restante.

7. ¿Recibiste formación en educación superior y discapacidad?



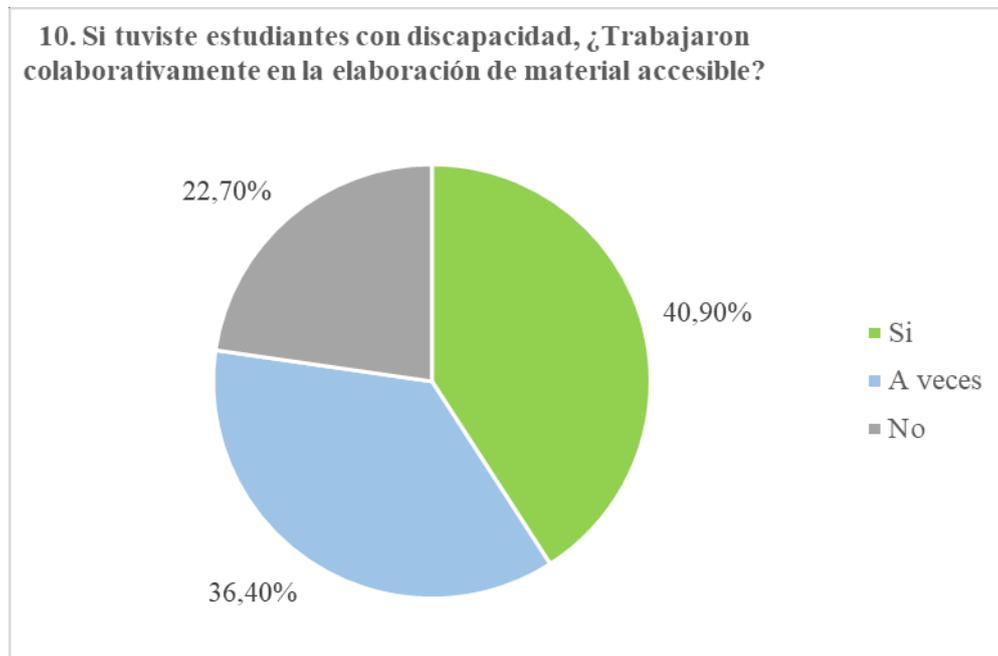
8. ¿Utilizas presentaciones power point accesibles? Es decir, con contraste de colores, letras en tamaño legible, descripción de imágenes, etc.





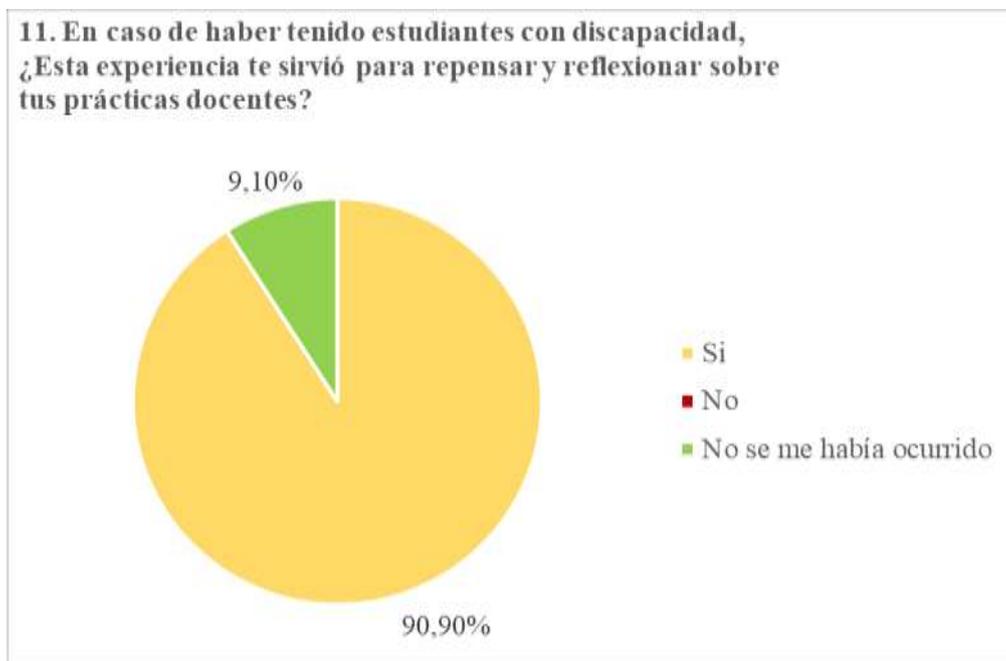
Preguntas 10 y 11.

En la elaboración de material accesible, el 40,90 % trabajó de manera colaborativa con la estudiante, a veces el 36,40 %, mientras que el 22,7 % de las/os docentes lo hizo solo.



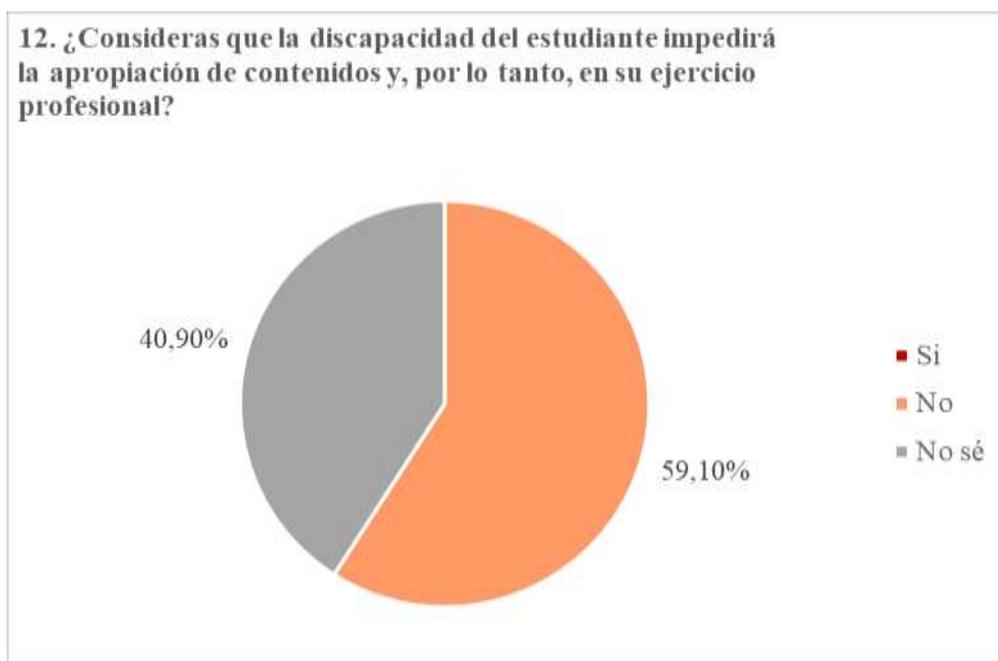
Pregunta 11.

El 90,9 % de las/os docentes encuestados considera que el haber tenido estudiantes con discapacidad le permitió repensar y reflexionar sobre sus prácticas docentes.



Pregunta 12

Frente a la pregunta, ¿consideras que la discapacidad del estudiante impedirá la apropiación de contenidos y, por lo tanto, su ejercicio profesional?, el 59,1 % piensa que no; en cambio, el 40,9 % considera que sí.



Estudiante sorda hablante en lengua de señas

La estudiante recordó que al momento de la inscripción a la carrera le preguntaron si tenía alguna discapacidad (Pregunta 1). Además, pudo aclarar su discapacidad al momento de la inscripción (Pregunta 2). Al comenzar cada curso, ella se acercaba a sus docentes y les comentaba sobre su discapacidad (Pregunta 3). Por otro lado, la estudiante plantea que las clases casi siempre le resultaron accesibles (Pregunta 4), ya que algunos temas tenían palabras accesibles y la intérprete de Lengua de Señas Argentinas (LSA) tuvo que deletrear porque no había señas exactas. Esto implicaba a que la estudiante debiera estar atenta a la intérprete y no pudiera tomar notas para confeccionar resúmenes (Pregunta 5). En relación con las clases, la estudiante planteó que siempre trabajó de manera colaborativa junto a sus docentes (Pregunta 7), ya que siempre pudo compartir qué necesitaba (Pregunta 8).

En cuanto al recorrido por la carrera de Medicina Veterinaria, la estudiante plantea que este no siempre es accesible (Pregunta 12). También que algunos docentes están formados en accesibilidad (Pregunta 13), pero que todos deberían estar en formación (Pregunta 14).

Segunda parte: RECURSOS DIDÁCTICOS ELABORADOS PARA CADA CURSO

Sistematización DBByF-UNS

La confección del material didáctico fue un desafío. Tradicionalmente la/os docentes nos juntábamos todos los miércoles en el primer cuatrimestre, donde no se dictaba la asignatura, para revisar las guías y los preparados histológicos. Al enterarnos de la presencia del estudiante ciego en el segundo cuatrimestre se decidió dar inicio a la búsqueda de estrategias para la enseñanza de los contenidos del curso. Entonces, las/os docentes comenzamos a preguntarnos qué hacer. Primeramente, se nos ocurrió imprimir esquemas para contornear las líneas de impresión con lapiceras. Al realizar las primeras impresiones tuvimos la necesidad de utilizar hojas de un gramaje superior al de una hoja A4 para evitar que la punta de la lapicera rompiera la hoja y que además se pudiera lograr

un relieve más perceptivo. Realizamos algunos esquemas y se nos ocurrió convocar al estudiante para que pudiera decirnos qué le parecía (Figura 1).

La recepción del material por parte del estudiante fue muy buena, aunque nos indicó, por ejemplo, que los trazos próximos resultan confusos porque no resultaban discernibles. En este punto reflexionamos que nuestro error fue el no haber trabajado junto al estudiante. Así, junto a las recomendaciones que realizó el estudiante, pudimos reflexionar y dar un nuevo inicio a la confección de material didáctico (Figuras 2-3). Algunas de las recomendaciones fueron: los esquemas deben tener pocas estructuras; las estructuras se pueden descomponer en distintas hojas; los trazos no deben estar pegados para evitar la no percepción. Por otro lado, incluimos el uso de materiales con diferentes texturas, entre ellos, arena, yerba, cordones, cintas, etilvinilacetato (“goma-eva”), lentejuelas, cables, entre otros, para pegarlos sobre esquemas o armar maquetas de modo que el estudiante pudiera diferenciar estructuras mediante el sentido del tacto. Además, acordamos que las/os docentes elaborarían los esquemas y los listados de los rótulos que incluirían en los esquemas. Estos listados fueron entregados al estudiante para que se encargara de confeccionar los rótulos en Braille. Cada rótulo en Braille se pegó en cada esquema, con la finalidad de identificar una estructura en particular. (Figuras 3-8).

El material elaborado fue numerado en Braille, y se elaboró una lista para que el estudiante tuviera un orden de los esquemas. El material se entregaba con anterioridad al estudiante para que pudiera trabajar antes de concurrir al trabajo práctico. Al momento del práctico, el estudiante trabajaba con el material y consultaba a sus compañeros como a sus docentes.

A continuación, se incluyen fotografías del material elaborado.

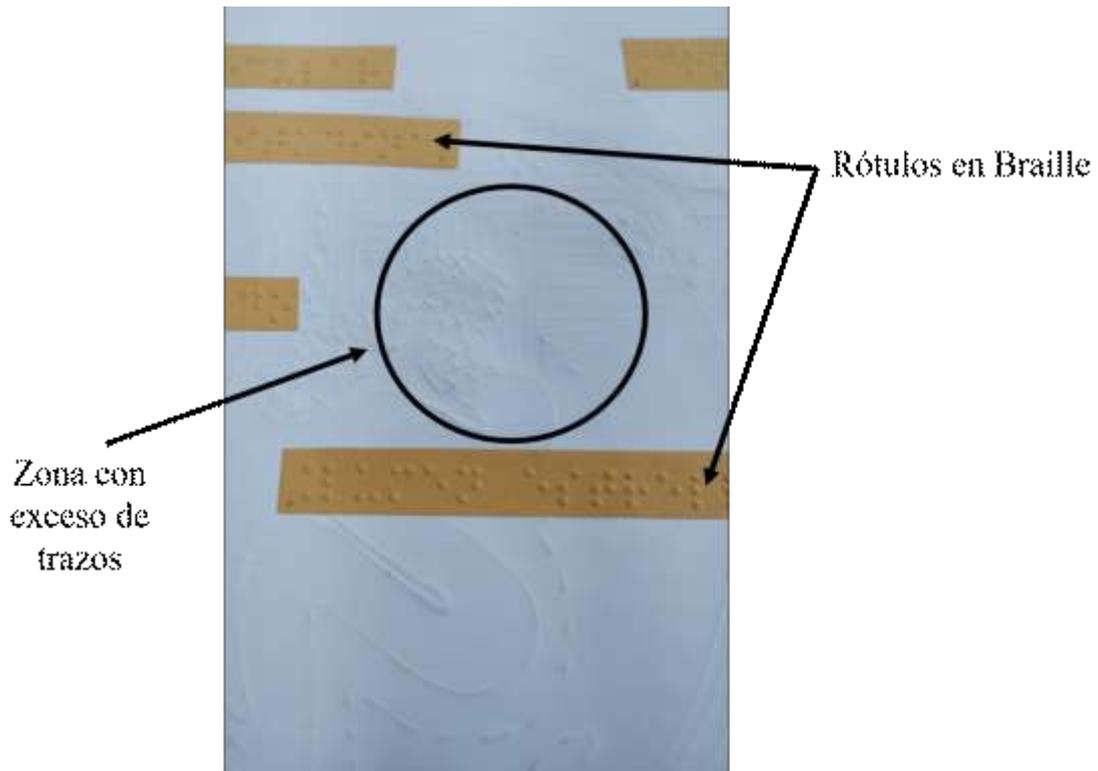


Figura 1. Uno de los primeros esquemas elaborados para poner de relieve a diferentes estructuras de órganos del sistema digestivo. En el área delimitada por el círculo se observan diferentes relieves en donde los trazos están muy próximos entre sí, dificultando la percepción.

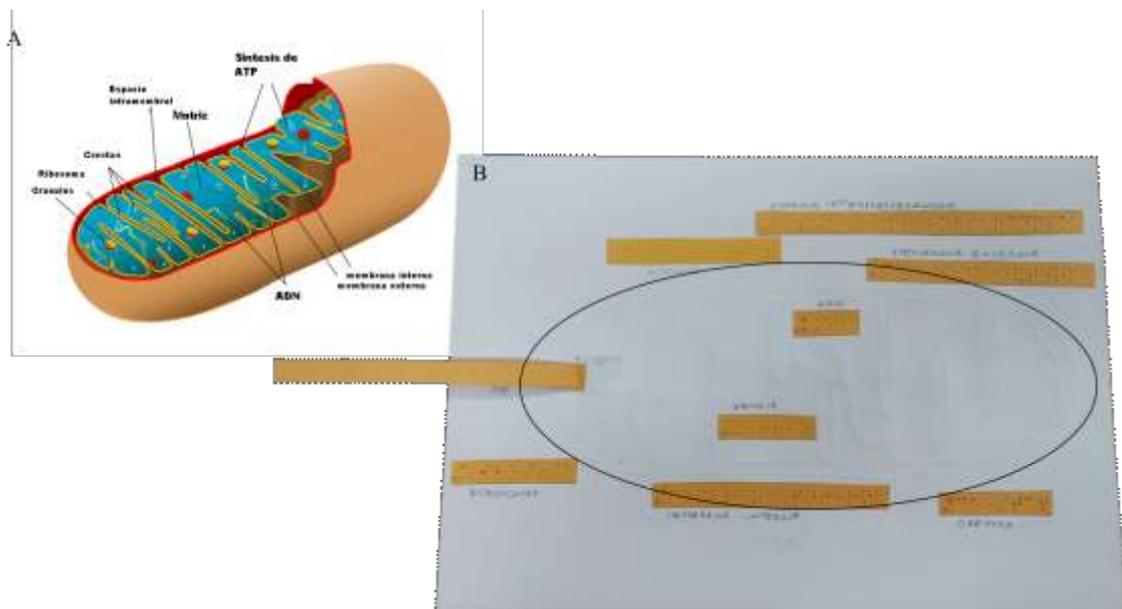


Figura 2. A. Representación de una mitocondria (Licencia Creative Commons). B. Representación de la mitocondria con trazos (óvalo), y rotulado en Braille de sus componentes (etiquetas).

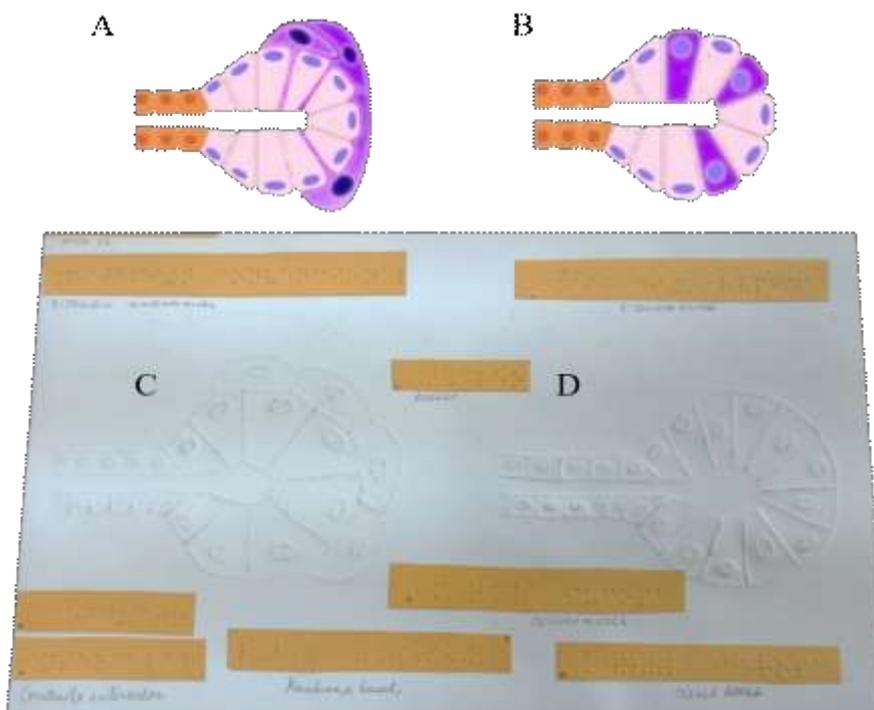


Figura 3. Acinos glandulares, células mucosas y serosas. A. Disposición en semiluna (artefacto de técnica). B. Disposición alternada de las células de secreción mucosa y serosa en los acinos mixtos. C-D. Representación en relieve de A y B, y rotulado en Braille de sus componentes (etiquetas). A-B, imágenes modificadas de Diessler y Falcón (2022).



Figura 4. Representación de los componentes fibrilares de la matriz extracelular: fibras colágenas (cintas planas y con recorrido recto), elásticas (cordones con recorrido tortuoso) y reticulares (cordones con recorrido casi recto), y rótulos en Braille (etiquetas).

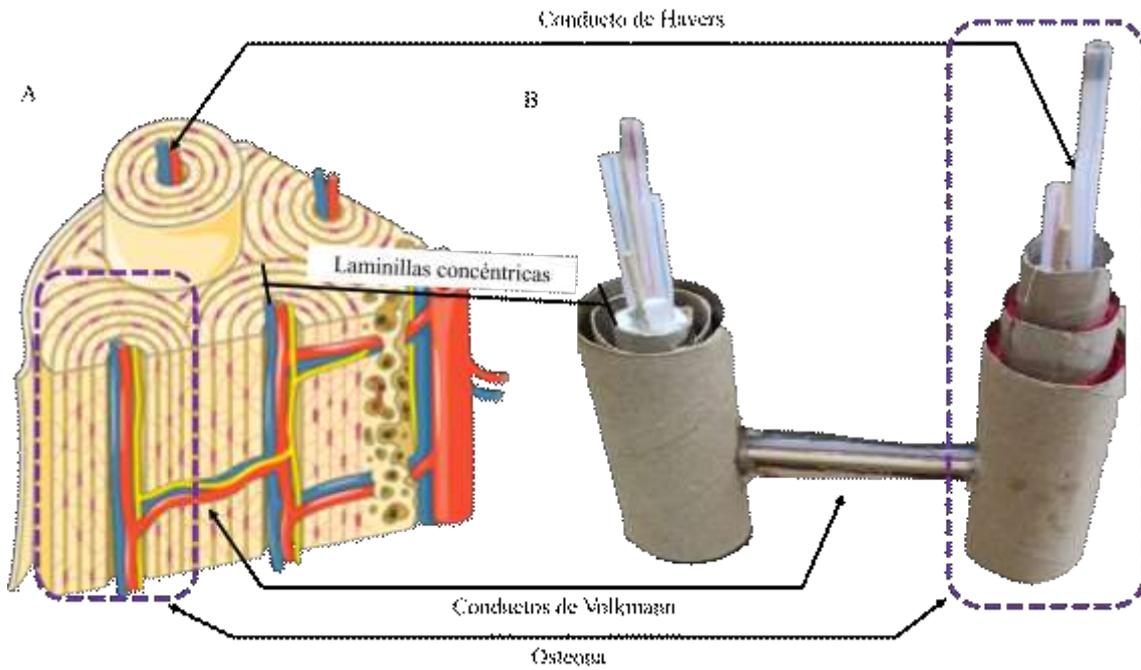


Figura 5. A. Tejido óseo compacto (Licencia Creative Commons). B. Representación esquemática simplificada de A. Se utilizaron rollos de cartón separados uno de otros con lana, y sorbetes plásticos.

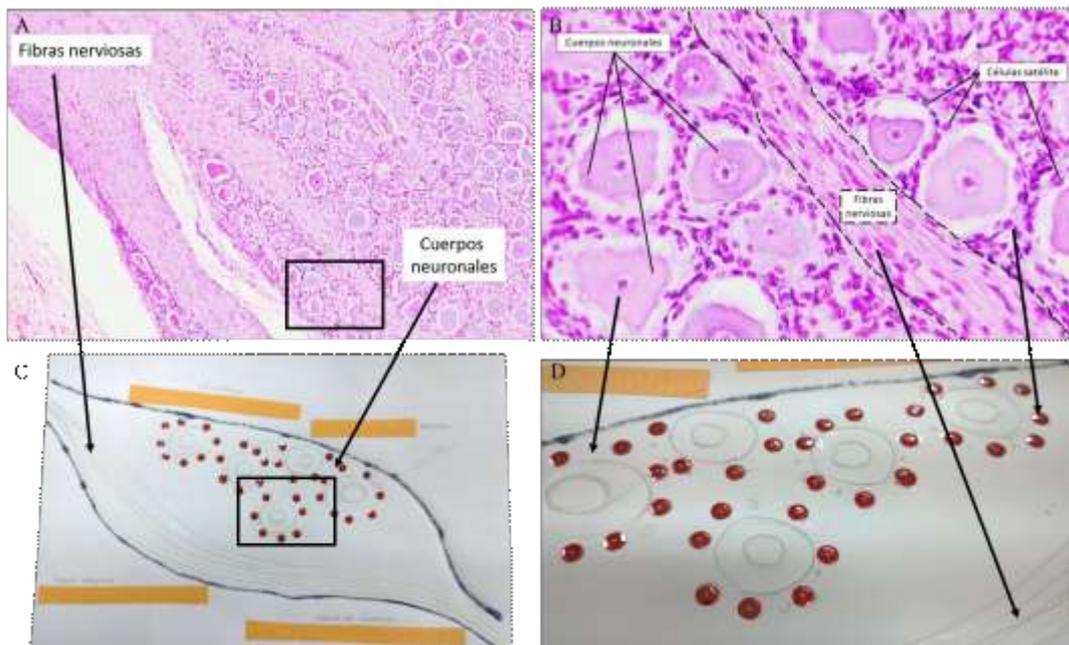


Figura 6. Ganglio nervioso. A-B. Imágenes histológicas. C-D. Esquemas equivalentes a A-B. Los cuerpos neuronales fueron trazados, mientras que las células satélite representadas con lentejuelas y las fibras nerviosas con goma de pegar para relieve. A-B imágenes modificadas de Barbeito y col. 2022.

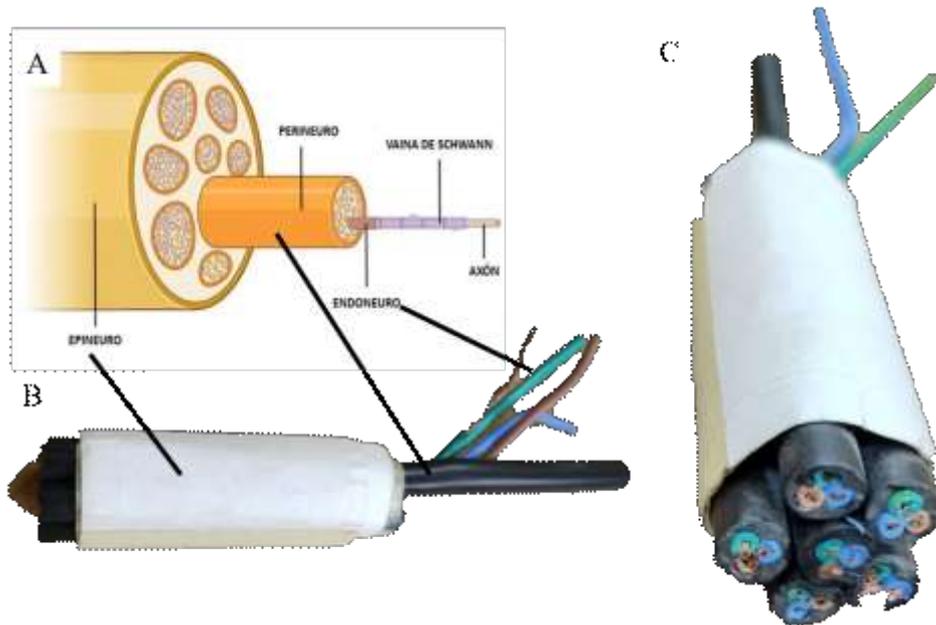


Figura 7. Nervio periférico. A. Capas de tejido conectivo alrededor de estructuras nerviosas: epineuro, perineuro y endoneuro. B. Maqueta con sus respectivos equivalentes de A. C. Vista transversal de B. Se utilizaron cables, cinta de papel y rollo de cartón. A modificada de Barbeito y col. 2022.

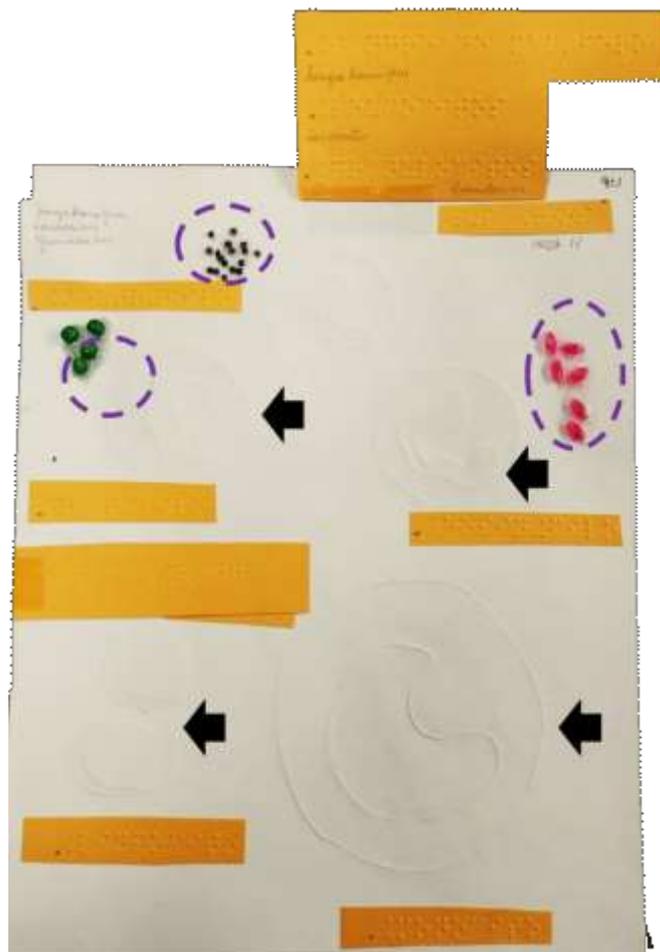


Figura 8. Representación de algunas células sanguíneas (flechas) y de gránulos (encerrados por los óvalos de línea discontinua). Los gránulos no se incluyeron en los citoplasmas para evitar que el esquema de la célula quede recargado.

Sistematización FCV-UNLP

La parte práctica del curso de histología consiste en la explicación de los preparados histológicos mediante una presentación en PowerPoint a las/os estudiantes para que luego puedan observar los preparados al microscopio óptico. El confinamiento por la pandemia conllevó, entre otras modificaciones, a la implementación de diferentes herramientas para la enseñanza. En nuestro caso, se creó un canal en YouTube (Figura 9) para alojar en él la explicación de dichos preparados. Los videos obtenidos con algún programa, entre ellos, Zoom® fueron depositados en el canal (Figura 10A), y se utilizó la herramienta subtítular de YouTube para crear de manera automática al subtítulo de cada video. Sin embargo, los subtítulos debieron curarse, debido a que el programa no lograba traducir las palabras disciplinares específicas. Una vez realizado el curado, los videos se compartieron en el espacio virtual que tiene el curso de Histología en la plataforma Moodle de la FCV-UNLP. Así, la estudiante sorda hablante de lengua de señas podría visualizar los videos con las explicaciones subtituladas (Figura 10B).

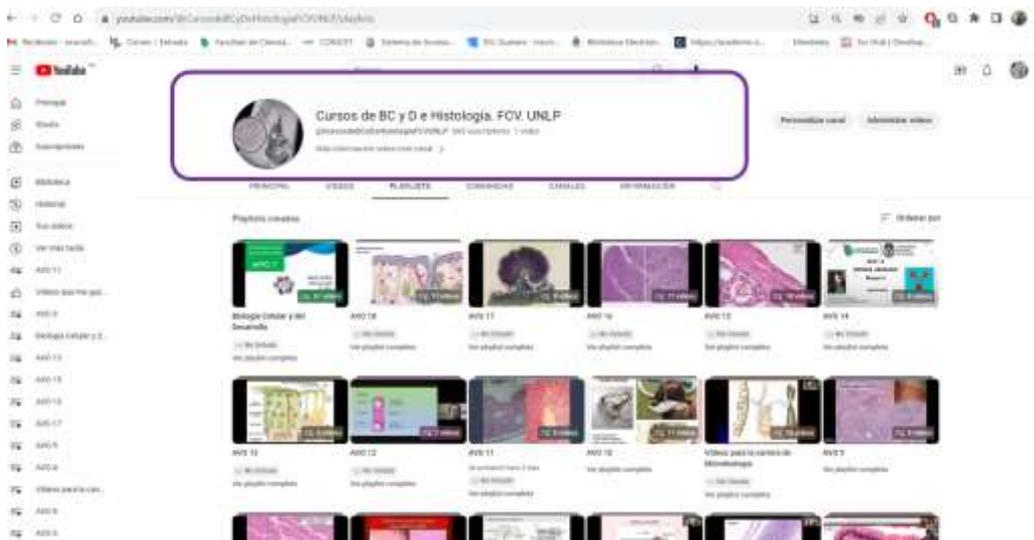


Figura 9. Canal de YouTube creado para los cursos de Biología Celular y del Desarrollo e Histología, FCV-UNLP.

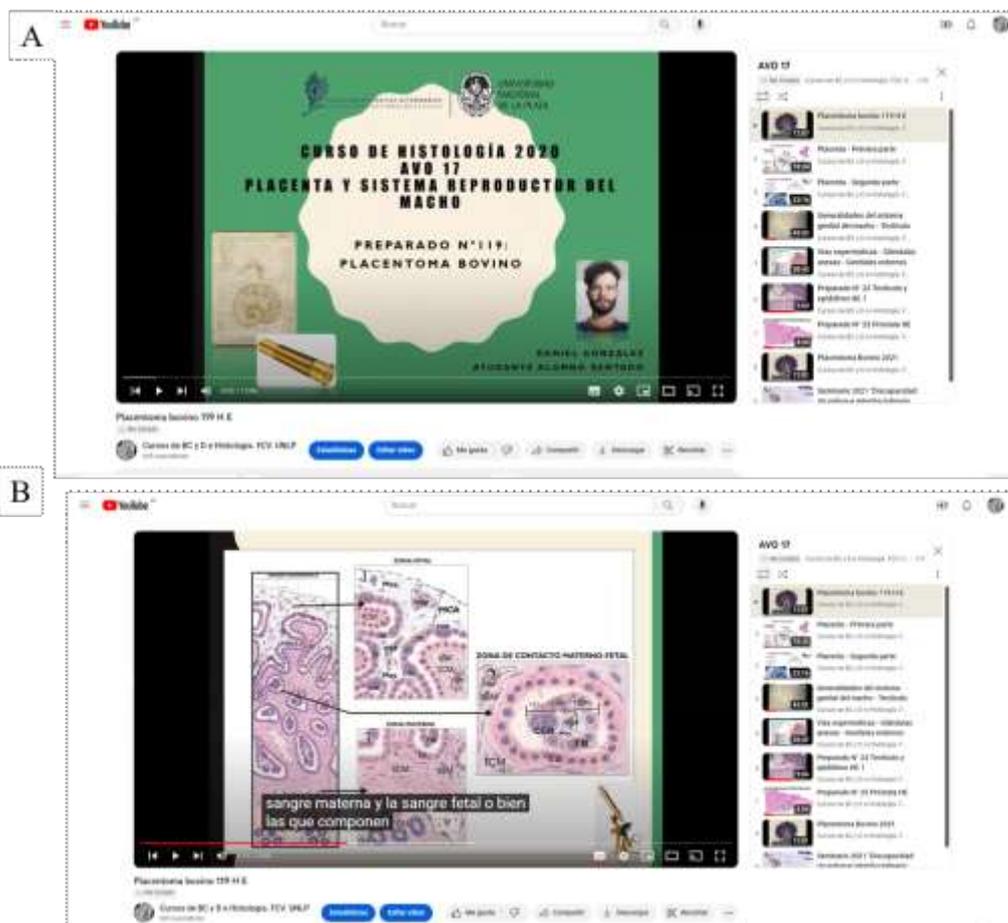


Figura 10. A. Video alojado en el canal de YouTube de la cátedra. B. Video subtulado curado.

Tercera parte: POTENCIALES INNOVACIONES

En relación con lo realizado, resulta interesante el poder compartir el material didáctico generado para cada experiencia, como así también las reflexiones de la/el estudiante, y de las/os docentes. De este modo, podría servir como ejemplos para otras instituciones, ya sean nacionales como internacionales.

Lo anterior podría guardar relación con el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). El DUA pretende que todas/os las/os estudiantes puedan acceder a los contenidos y objetivos del currículum, promoviendo la creación de diseños y materiales flexibles para facilitar el aprendizaje de todos los estudiantes. Uno de los aportes que hace el DUA es romper con la dicotomía entre estudiante con discapacidad y sin discapacidad (CAST, 2008). Por lo tanto, ofrecer distintas alternativas para acceder al aprendizaje no solo beneficia al estudiante con discapacidad, sino que también permite que cada estudiante escoja aquella opción con la que aprender. En relación con las experiencias de

la sistematización, tanto los videos como las maquetas elaboradas servirían para todas/os.

Como innovaciones podrían plantearse la disponibilidad de los recursos creados para otras instituciones. En este punto, las bibliotecas y/o los repositorios de las universidades tendrían un rol central, ya que podrían tener en su colección los videos subtítulos, a las maquetas, e incluso a fotografías de ellas que pudieran inspirar a otras/os docentes. Así, estos recursos serían accesibles para todas/os.

Una posible innovación podría ser la creación de un sistema universal para enseñar y aprender histología animal, de modo que cualquier persona en cualquier lugar del mundo pudiera interpretar el material de estudio que esté utilizando. Un ejemplo de estos sistemas es la simbología de Metcalfe y Chalk (1950). Esta simbología universal se emplea en morfología vegetal para representar mediante símbolos a tejidos vegetales específicos. De tal manera, cualquier morfoloга/o vegetal del mundo podría interpretar de la misma manera a un preparado histológico vegetal (Figura 11).

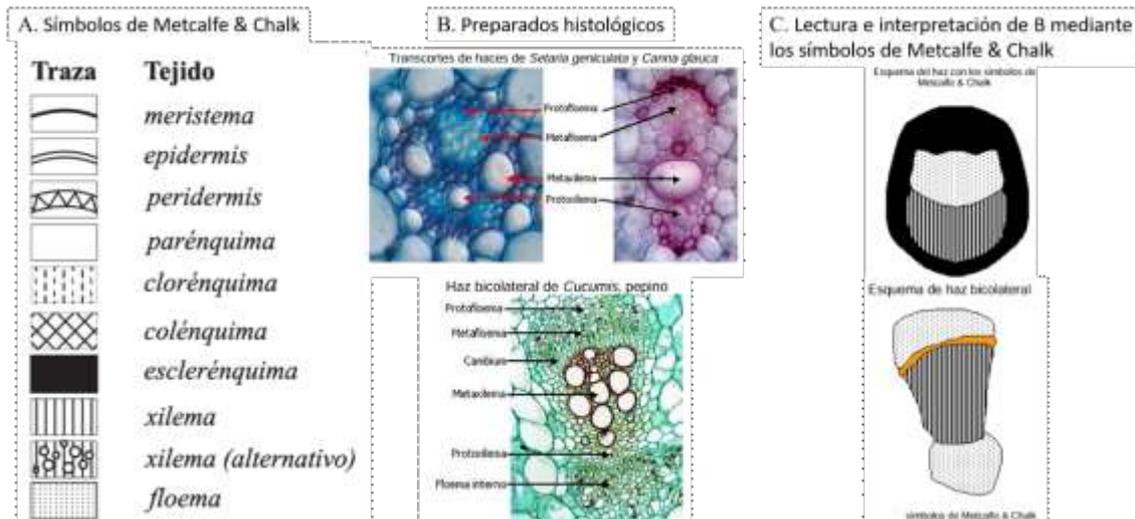


Figura 11. Interpretación de cortes histológicos vegetales a partir de la simbología universal de Metcalfe & Chalk (1950). A. modificada de Cabanillas (2016). B y C, modificado de Morfología de Plantas Vasculares, Facultad de Ciencias Agrarias, Universidad Nacional del Nordeste. <http://www.biologia.edu.ar/botanica/tema17/17-1haces.htm>

Entonces, una simbología similar se podría plantear para su uso universal en la enseñanza y el aprendizaje de los preparados histológicos animales. Así, esta simbología podría incorporarse a las presentaciones de PowerPoint y ser

un recurso para aquellas/os estudiantes con discapacidades visuales, quienes no pueden discernir a la distancia los detalles muy finos, o bien distinguir colores.

Para implementar esta estrategia será necesario debatir y reflexionar su planificación. Por ejemplo, definir diferentes los símbolos para los tejidos animales (epitelial, conectivo, muscular, nervioso y sanguíneo) y las pautas de su uso. Luego, implementar dicha simbología desde la clase 1 con la finalidad de que las/os estudiantes se vayan familiarizando, y utilizándolas para la identificación de los tejidos y para interpretar cómo los tejidos se disponen y conforman a un órgano.

Esta estrategia, basada en el uso de una simbología universal para preparados histológicos, permitiría que cualquier estudiante pudiera interpretar un esquema de un preparado histológico, ya sea mediante su visualización o percepción táctil.

En cuanto a la disponibilidad de los recursos creados en formato video, estos podrían ser alojados digitalmente en bibliotecas y/o servidores para estar a disposición para cualquier estudiante. La limitante del idioma quedaría saldada, porque entre las múltiples herramientas que tiene YouTube se encuentra la opción del cambio de idioma.

Conclusiones finales

La educación inclusiva constituye una perspectiva que promueve la educación para todas/os en cada uno de los niveles y las modalidades de la educación (Rusler y García, 2020). Es imprescindible que las instituciones desarrollen e implementen políticas y prácticas que promuevan y posibiliten la calidad de la educación durante el ingreso, la permanencia, el tránsito y el egreso de las/os estudiantes en situación de discapacidad.

Según Abascal y col. (2019), las/os docentes en presencia de estudiantes con discapacidad en la universidad creen saber acerca de su condición y sin establecer diálogo con ellas/os toman decisiones en relación con sus posibilidades, aprendizajes, prácticas, o formas de evaluar. Por ejemplo, o mencionado ocurrió en la elaboración de recursos para el estudiante ciego. Sin embargo, esto fue subsanado mediante el diálogo docentes-estudiante.

La caracterización de cada unidad académica mostró el compromiso de cada una de ellas en la creación de políticas educativas que garanticen el acceso a la educación de las personas con discapacidad

No podría afirmar si las estrategias implementadas mediante la creación de recursos accesibles fueron las más adecuadas, pero sí que las mismas resultaron útiles según las valoraciones que realizó cada estudiante. Las encuestas pusieron de manifiesto el interés y el compromiso de las/os docentes en la creación de espacios accesibles para todas/os. También, la necesidad de formarse en discapacidad y accesibilidad para introducir modificaciones en sus prácticas que contemplen la enseñanza en aulas que son heterogéneas. Las experiencias resultantes en los momentos previos a la creación de material pedagógico accesible y también durante su uso, indican que el conocimiento se construye entre docentes y estudiantes, y que la/el estudiante como un todo es el eje central. Las valoraciones de ambos estudiantes muestran que las/os docentes aseguraron la apropiación de los contenidos de los espacios curriculares. En este sentido, podemos decir que se aseguró educación de calidad, ya que se crearon nuevos recursos, nuevos en comparación a los tradicionales, para estar en igualdad de condiciones de beneficiarse de las oportunidades educativas y ejercer el derecho a la educación. Es una obligación

del sistema educativo asegurar la equidad en el acceso, en los procesos y en los resultados.

Uno de los objetivos de este TFI fue crear conocimiento sobre las prácticas docentes que incluyan la problemática de la discapacidad para aportar a la enseñanza en la universidad. Compartir las dos experiencias visibiliza, por un lado, del compromiso de los docentes de las universidades nacionales; por otro, pone a disposición herramientas diversas para que “lleguen” a todas las personas. Que las universidades sean para todas/os, que más personas con discapacidad puedan llegar, permanecer y egresar, y que todas/os juntos podamos convivir. Esto está en relación con lo que plantea Brogna, a partir de una entrevista realizada por Prezio & Perez (2022), en cuanto a que, si la educación no es inclusiva, no es educación; porque un/una estudiante no va a aprender sólo contenidos teóricos y práctico, también aprenderá a convivir con otras/os. En ese convivir toma relevancia la diferencia entre todas/os y el reconocernos como diferentes. Skliar (2002), señala que “El valor de la diferencia, es la diferencia”.

Las sistematizaciones de ambas experiencias, como así también la propuesta de innovaciones, reflejan el compromiso de las/os docentes de las Universidades Públicas con la enseñanza, y en particular con la educación superior y la accesibilidad.

Bibliografía

Abascal, M., Migueltorena, G., & Vidal, A. (2019). La accesibilidad como oportunidad de cambio cultural en la Universidad Provincial de Córdoba. *INVESTIGA*, 2(2), 61-72.

Abascal, M. S., Chauvet, M. L., Ávalos, C., Díaz, C. M., Mabres, M., y Ruiz, G. (2021). Discapacidad y educación superior. Panorama del acceso a los estudios y su terminalidad. *Diálogos Pedagógicos*, 19(37), 96–111.

Achilli, E. L. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. En Cuadernos de Formación Docente N° 1, Universidad Nacional de Rosario.

Arnaiz, P. (2003). Multiculturalidad y diversidad en las aulas. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 4, 9-30.

Barbeito, C. G., Falcón, J. E., & Magallanes, V. (2022). Tejido nervioso y sistema nervioso. En Barbeito, C. G. y Diessler, M. E. (Comps.). *Introducción a la Histología Veterinaria*. EDULP. Buenos Aires

Barletta, C. M. (2023). Inclusión y accesibilidad en la Educación Superior: estrategias para promover un entorno educativo inclusivo. *Trayectorias Universitarias*, 9 (16). <https://doi.org/10.24215/24690090e129>

Berisso, D. (2015). ¿Qué clase de dar es el dar clase"? Alteridad, donación y contextualidad. Buenos Aires: Antropofagia.

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Madrid, España: OEI, FUHEM.

Cabanillas, P. A. (2016). Nuevo método para la interpretación ontogénica de tallos con variantes cambiales. *Lilloa*, 53(2), 173-185.

CAST. (2008). Guía para el diseño universal del aprendizaje (DUA) Versión 1.0. Wakefield

Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES) 2008.

Departamento de Biología, Bioquímica y Farmacia, Universidad Nacional del Sur. <https://www.bbf.uns.edu.ar/carreras/biologia/>

Diessler, M., & Falcón, J. E. (2022). Tejido epitelial. En Barbeito, C. G. y Diessler, M. E. (Comps.). *Introducción a la Histología Veterinaria*. EDULP. Buenos Aires

Diker, G. (2004). Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión?. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.). *La transmisión en las sociedades, las*

instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Novedades educativas. Buenos Aires.

Delgado-Sanoja, H., & Blanco-Gómez, G. (2015). Acercando la brecha entre la equidad y la igualdad en las oportunidades. La inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3), 67-88.

Dietz, M. C., Locatelli, J., Partal, C., Pezzutti, A., Segurado, V. (2010). Educación Inclusiva. Una propuesta de educación inclusiva en el sistema universitario.

Congreso Iberoamericano de Educación.

Dussel, I., & Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar.* Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Edelstein, G. (2011). *Formar y Formarse en la enseñanza.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Edelstein, G. (2021). *Aula y Clase: aproximaciones para su comprensión desde un enfoque multirreferencial.* Taller de Análisis de las Prácticas de Enseñanza, Especialización en Docencia Universitaria. UNLP.

Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana. (2014). *En el corazón de la escuela palpita la innovación. Una propuesta para aprender a sistematizar experiencias de innovación y buenas prácticas educativas.* Ministerio de Educación, Gobierno de Perú.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión.* Buenos Aires, Argentina: Siglo. XXI Editores Argentina.

Gross Martínez, Martha. (2016). Accesibilidad al proceso educativo en el entorno universitario. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1-17. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.21920>

Jara, O. (2011). La sistematización de experiencias: aspectos teóricos y metodológicos. *Revista Decisio Saberes para la acción en educación de adultos*, 28, 67-74.

Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos. CINDE.

Kap, M., & Maté, S. (2019). Sobre la complejidad de la práctica de la enseñanza. Observar para rediseñar. En M. Kap, O. Margaría, V. Mertens y G. Sabulsky (Eds.), *Prácticas y relatos sobre la enseñanza. Memorias de las 1as. Jornadas Virtuales de Aulas Abiertas y 2as. Jornadas de Aulas Abiertas* (pp. 97-107). Mar del Plata: UNMDP, FCEyS. ISBN 978-987-544-910-7

Katz, S.L., & Miranda, L. (2021). De prácticas expulsivas a construcciones colectivas: relato de experiencias de transversalidades en clave

de discapacidad/accesibilidad en la UNLP. *Trayectorias Universitarias*, 7(13), 066. <https://doi.org/10.24215/24690090e066>

Leguizamón, M., Katz, S., Giglio, M., Arouxet, B., Innaro, M., Musicco, D., ... & González, E. (2019). Universidad inclusiva: La visión de los docentes. Actas de las "9º Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales (JIDAP)", La Plata, FBA. UNLP. en: <http://www.fba.unlp.edu.ar/JornadasSecyt/JIDAP2019/index.html>

Martínez Bonafé, J. (1998). Capítulo 4: "El análisis de la estructura del puesto de trabajo docente" en Trabajar en la escuela. *Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Miño y Dávila. Madrid.

Marrone, L., Olmos Álvarez, A.L., Wernicke, F., & Molnar, S. (2017). Nuevos actores en la universidad argentina: estudiantes latinoamericanos. El caso de la Universidad Nacional de Avellaneda. 1º JORNADAS SOBRE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA. TRANSFORMACIONES ACTUALES Y DESAFÍOS PARA LOS PROCESOS DE FORMACIÓN. Secretaría de Asuntos Académicos, Universidad Nacional de La Plata.

Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M., & Rivera, C. (2014). Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 63-80.

Merieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes S. A. de Ediciones.

Messina, G. y Osorio, J. (2016). Sistematizar como ejercicio eco-reflexivo: la fuerza del relato en los procesos de sistematización de experiencias educativas. *Revista e-Curriculum*, 14(2), 602-624

Metcalf, C.R. & Chalk, L.C. (1950). *Anatomy of Dicotyledons*. 1st. Ed. Clarendon Press, Oxford.

Misischia, B. S. (2018). La relación Universidad – Discapacidad. ¿Una inclusión excluyente? *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 15, 1-18.

Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad (con Jerarquía Constitucional por Ley 27044/2014) / Ley N°26.206 de Educación Nacional / Ley N° 24.521 de Educación Superior y su modificatoria, Ley Nacional N° 25.573 / Declaración de la Conferencia Mundial de Educación Superior en América Latina y el Caribe. CRES (2008 y 2018)*.

Ortiz, S. (2012). Sentido de la práctica sistematizadora en la educación superior. *Praxis & Saber*, 3(5), 127-142.

Paz-Maldonado, E. (2020). Revisión sistemática: inclusión educativa de estudiantes universitarios en situación de discapacidad en América Latina. *Estudios Pedagógicos XLVI*, N° 1, 413-429.

Peralta Morales, A. (2007). *Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre discapacidad. Recuperado en: <https://sapdu.unizar.es/sites/default/files/080326%200856%20Libro%20Blanco.pdf>

Pérez-Castro, J. (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación Educativa*, 19(79), 145-170.

Políticas en Educación Superior en las Universidades Públicas. Discapacidad y Universidad. 2014-2016. Red Interuniversitaria de Discapacidad – Consejo Interuniversitario Nacional. Recuperado de <http://bibliotecadigital.cin.edu.ar/handle/123456789/2385>

Prezio, A., & Pérez, M. (2022). “Un martillo deconstructor”: el papel de la educación en la inclusión de las personas con discapacidad. Entrevista a Patricia Brogna. *Andamios*, 19,(49), 257-270. <https://www.redalyc.org/journal/628/62874335011/62874335011.pdf>

Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 173-195. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie500668>

RID CIN (2019). Recuperado de <https://www.cin.edu.ar/declaracion-rid-cin-universidad-discapacidad-y-derecho-a-la-educacion-superior/>

Rodríguez, C. I. (2021). Universidad y discapacidad: abordajes posibles desde el Programa Discapacidad y Universidad de la Universidad de Buenos Aires en el Ciclo Básico Común: sobre su propuesta, historia y desafíos. (Trabajo final integrador). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/2709>

Rusler, V., & García, C. (2020). Recorridos e interrogantes en torno a la inclusión en la universidad: experiencias y desafíos para una accesibilidad en contexto. En *Revista “Educación y Vínculos”*, N°5. Paraná, Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER).

Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Villafañe, G., Corrales, A., & Soto, V. (2016). Estudiantes con discapacidad en una universidad chilena: desafíos de la inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 353-372.