



UTN.BA

FACULTAD
REGIONAL
BUENOS AIRES

TRABAJO FINAL INTEGRADOR
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA
UNIVERSITARIA

Título:

“Derecho a la educación de las personas
con discapacidad en el nivel superior”

Autor: Sergio Hernán Blogna Tistuzza

Buenos Aires – abril de 2023



UTA.BA

FACULTAD
REGIONAL
BUENOS AIRES

Índice

Presentación del problema. El derecho a la educación sin discriminación.	3
Objetivo de integración.....	12
Nivel 1:	13
Nivel 2:	29
Nivel 3:	40
Reflexiones finales	53
Interrelación bibliográfica	58



UTN.BA

FACULTAD
REGIONAL
BUENOS AIRES

Presentación del problema. El derecho a la educación sin discriminación.

El derecho de enseñar y aprender ha sido consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella. Sin embargo, la definición de educación en Argentina ha ido mutando a lo largo de la historia, fue definida como un servicio, como un bien, como un derecho. Estas definiciones han tenido como marco diferentes cosmovisiones sobre la sociedad, la política y la economía y no ha sido este devenir lineal. En su última acepción oficial, incluida en la Ley de Educación Nacional n° 26.206, la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado (artículo 2) y la Educación una prioridad nacional y una política de Estado “para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación” (artículo 3).

En particular, el colectivo con discapacidad tiene reconocido el derecho a la educación en normas específicas, como el Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos. En su art. 26º, reconoce el derecho de toda persona a la educación [...], la que tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Por su parte, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales encomienda a los Estados Partes a reconocer el “derecho de toda persona a la educación. Conviene en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto



por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz” (art. 13º).

La Declaración de Viena Aprobados por la Conferencia Mundial de Derechos Humanos el 25 de junio de 1993 afirma: “[...] Especial atención a la no-discriminación y al disfrute, en igualdad de condiciones, por parte de los discapacitados de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, incluida su participación activa en todos los aspectos de la sociedad [...] La Conferencia [...] reafirma que todos los derechos humanos y las libertades fundamentales son universales, por lo que comprenden sin reservas a las personas con discapacidades. Todas las personas nacen iguales y tienen el mismo derecho a la vida y al bienestar, a la educación y al trabajo [...] vivir independientemente y a la participación activa en todos los aspectos de la sociedad [...] cualquier discriminación directa u otro trato discriminatorio negativo de una persona discapacitada es una violación de sus derechos. La Conferencia pide a los gobiernos que, cuando sea necesario, adopten leyes o modifiquen su legislación para garantizar el acceso a estos y otros derechos de las personas discapacitadas. El lugar de las personas discapacitadas está en todas partes. A las personas con discapacidades debe garantizárseles la igualdad de oportunidades mediante la supresión de todos los obstáculos determinados socialmente, ya sean físicos, económicos, sociales o psicológicos, que excluyan o restrinjan su plena participación en la sociedad [...]” (parte I, párrafo 22 y Parte II, párrafos 63 y 64).

El derecho de enseñar y aprender ha sido consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella. En la



UTA.BA

FACULTAD
REGIONAL
BUENOS AIRES

conferencia internacional sobre la población y el desarrollo, llevada a cabo en El Cairo entre el 5 y el 13 de septiembre de 1994, se aprobó el "Programa de Acción del Cairo", el cual establece entre sus objetivos "asegurar el goce de derechos de todas las personas con discapacidad y su participación en todos los aspectos de la vida social, económica, y cultural. Crear, mejorar y desarrollar condiciones necesarias que aseguren oportunidades iguales para las personas con discapacidad y el valor de sus capacidades en el proceso de desarrollo económico y social: Asegurar la dignidad y promover la auto-confianza en las personas con discapacidad [...]. Acciones [...] Los gobiernos a todos los niveles deberían promover mecanismos que aseguren la realización de los derechos de las personas con discapacidad y reforzar sus capacidades de integración [...]" (Párrafo 6. 29 y 6.32).

El Informe de la cumbre mundial sobre desarrollo social, logrado en Copenhague, del 6 al 12 de marzo de 1995, se conoce como Declaración de Copenhague. En el mismo, los Estados se comprometieron a [...] Asegurar que las personas y los grupos desfavorecidos y vulnerables estén incluidos en el desarrollo social y que la sociedad reconozca las consecuencias de la discapacidad y responda a ellas garantizando los derechos de la persona y posibilitando su acceso al medio físico y social [...] Formularemos y aplicaremos una política que asegure que todos dispongan de protección económica y social adecuada durante el desempleo, las enfermedades, la maternidad, la crianza de los hijos, la viudez, la discapacidad y la vejez. Garantizaremos la igualdad de oportunidades de educación en todos los niveles para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidades, en condiciones de integración y teniendo plenamente en cuenta las diferencias y situaciones individuales [...] Nos esforzaremos porque todas las personas con discapacidades tengan acceso a la rehabilitación y a otros servicios para una vida independiente y a una tecnología de asistencia que les permita desarrollar al máximo su bienestar,



independencia y participación en la sociedad [...]”, (Párrafo 26 (I) y Compromisos 2 (d), 6 (f) y (n)).

Por su parte, la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad, ratificada por Ley N° 25.280, obliga a los Estados Parte (art. III) a adoptar “las medidas de carácter legislativo, social, educativo, laboral o de cualquier otra índole, necesarias para eliminar la discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad, incluidas las que se enumeran a continuación, sin que la lista sea taxativa: a) Medidas para eliminar progresivamente la discriminación y promover la integración por parte de las autoridades gubernamentales y/o entidades privadas en la prestación o suministro de bienes, servicios, instalaciones, programas y actividades, tales como el empleo, el transporte, las comunicaciones, la vivienda, la recreación, la educación, el deporte, el acceso a la justicia y los servicios policiales, y las actividades políticas y de administración;”.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, con jerarquía constitucional en nuestro país, establece en su art. 24º: “1. Los Estados Parte reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a: a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana; b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas; c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre. 2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que: a) Las personas con discapacidad no



queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad; b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan; c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales; d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva; e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión. 3. Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas: a) Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares; b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas; c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social. 4. A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de



UTN.BA

FACULTAD
REGIONAL
BUENOS AIRES

comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad. 5. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.”

La Constitución Nacional Argentina, que fija en el artículo 75 las atribuciones del Poder Legislativo, establece en su inciso 23, la facultad de "legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato, y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por esta Constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos, en particular respecto de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad".

En virtud de ello, el Congreso de la Nación ha sancionado la ley nº 26.206, que regula “el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, conforme con las atribuciones conferidas al Honorable Congreso de la Nación en el artículo 75, incisos 17, 18 y 19, y de acuerdo con los principios que allí se establecen y los que en esta ley se determinan” (art. 1º). Se define a la educación y el conocimiento como “un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado” (art. 2º). Asimismo, el art. 3º de esta norma establece que “la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación”. El art. 17 de la misma resuelve que la estructura del Sistema Educativo



UTA.BA

FACULTAD
REGIONAL
BUENOS AIRES

Nacional comprende 4 niveles: la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior, y ocho modalidades.

Por su parte, la redacción original de la Ley de Educación Superior n° 24.521 definía la educación superior como un servicio público prestado por el Estado: "El Estado, al que le cabe responsabilidad indelegable en la prestación del servicio de educación superior de carácter público, reconoce y garantiza el derecho a cumplir con ese nivel de la enseñanza a todos aquellos que quieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requeridas" (artículo 2). Esta norma también fue modificada mediante la ley n° 25.573, incorporando la obligación del Estado de "garantizar asimismo la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad". A su vez, se les reconoce a los estudiantes de las instituciones estatales de educación superior derecho a: "f) Las personas con discapacidad, durante las evaluaciones, deberán contar con los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes". Finalmente, en 2015, la Ley de Educación Superior fue nuevamente modificada, esta vez mediante ley n° 27.204. Esta nueva norma incorporó la definición del derecho a la educación vigente en la Ley Nacional de Educación antes mencionada, la referida a un bien público y un derecho personal y social. Asimismo, incorpora la obligación del Estado nacional a "d) Establecer las medidas necesarias para equiparar las oportunidades y posibilidades de las personas con discapacidades permanentes o temporarias" (art. 2°).

En definitiva, Argentina cuenta con un marco normativo "inclusivo" para la educación de las personas con discapacidad, que la comprende como un bien público y un derecho humano. En la actualidad, de las 61 universidades nacionales argentinas (Secretaría de Política Universitaria, 2016), la gran mayoría cuenta con un área de Discapacidad que integra la Red Interuniversitaria de Discapacidad (Camún, 2020). No obstante, a pesar de los avances institucionales y normativos que se han



extendido en las últimas décadas, aún es posible advertir la coexistencia, tanto en el ámbito universitario como en la sociedad en general, de diferentes manifestaciones en conflicto: los enfoques social y cultural sobre la discapacidad siguen encontrando fuertes barreras entre concepciones médico-rehabilitadoras-asistencialistas, lógicas de carácter instrumental e intereses del sistema de producción y el mercado. Esta representación es descrita como “inclusión incompleta” (Cruz Vadillo y Casillas Alvarado, 2017), por el hecho de existir adecuaciones contextuales para el acceso (físicas y comunicacionales) mientras persisten, en la currícula de las carreras, supuestos normalizadores que definen al sujeto que accede al conocimiento.

Esta situación de exclusión se constata con los datos disponibles. De acuerdo con el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 elaborado por el INDEC, el colectivo con discapacidad en Argentina representa el 12,9% de la población (5,1 millones de personas). De este colectivo, apenas el 13,3% se encuentra en condiciones de acceder a la educación superior (INDEC, 2018) y sólo el 0,08% logró ingresar a la universidad (Almeida & Angelino, 2012). Por otro lado, no hay datos sobre deserción y porcentaje de personas con discapacidad que egresan. Este hecho limita la inclusión a la matrícula o ingreso, dejando de lado la permanencia y egreso de los estudiantes (Mischia, 2018). Actualmente, las universidades no consideran las configuraciones de apoyo, ni el acceso al conocimiento, que permitan el egreso y una futura inserción laboral. Según la UNESCO, la Universidad sería una de las instituciones más excluyente tanto en el ingreso como en la permanencia de estos estudiantes (UNESCO, 2006). En el mismo sentido, Arellano, Pérez y Rapanelli sostienen que “la universidad fue un espacio diseñado para las élites que por muchos años excluyó a sectores socialmente vulnerados mediante mecanismos de generación y profundización de desigualdades” (Arellano, 2021).



UTN.BA

FACULTAD
REGIONAL
BUENOS AIRES

En virtud de esta situación de exclusión de personas con discapacidad en las universidades, en este trabajo nos proponemos reflexionar a la luz de los diferentes aportes de los seminarios que forman parte de la Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad Regional Buenos Aires de la Universidad Tecnológica Nacional.

Esta integración se compone del contenido de nueve seminarios organizados en tres bloques distintos. Estos bloques de integración, a su vez, se ordenan particular a general, y brindan los aportes teóricos necesarios para construir una mirada crítica de las múltiples dimensiones que convergen en la problemática planteada.

En el primer bloque se consideran los aportes de los seminarios Enseñanza, formación y práctica docente, La universidad en contexto político, social y económico y Problemas contemporáneos de educación universitaria.

En el segundo bloque se relacionan los contenidos de los seminarios Políticas de planeamiento de educación superior, La universidad como organización y Teoría y diseño curricular.

El tercer y último bloque se reflexiona sobre los aportes de los seminarios Didáctica universitaria, Estrategias de enseñanza y Evaluación de los aprendizajes.



UTN.BA

FACULTAD
REGIONAL
BUENOS AIRES

Objetivo de integración

A través de este trabajo final integrador, nos proponemos integrar diferentes aportes teóricos para comprender aquellos factores que explican la exclusión educativa de las personas con discapacidad en el nivel superior.



UTN.BA

FACULTAD
REGIONAL
BUENOS AIRES

Nivel 1:

En este primer nivel de integración, se trabaja con los siguientes textos:

La universidad en contexto político, social y económico: “Las tramas de la (in)accesibilidad” de Arellano, Pérez, Rapanelli, “Discapacidad y educación universitaria: experiencias, narraciones, indagaciones” de Camún y otras autoras y “Personas con discapacidad en la educación superior: una mirada sobre las barreras a la plena inclusión”, de Cobeñas.

Enseñanza, formación y práctica docente: “Teoría crip: de la segregación a la inclusión, transitando por la re-apropiación y la re-significación” de Anau Ripollés, “Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México” de Cruz Vadillo y Alvarado, “La formación docente en cuestión: política y pedagogía” de Davini y “La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar” de Dussel y Caruso.

Problemas contemporáneos de educación universitaria: “Autonomía universitaria y discapacidad” de Juan Antonio Seda, “La relación Universidad – Discapacidad. ¿Una inclusión excluyente?” de Mischia y “Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta” de Pérez De Lara.



UTN.BA

FACULTAD
REGIONAL
BUENOS AIRES

En *Las tramas de la (in)accesibilidad*, Arellano, Pérez, Rapanelli, Arellano, Pérez y Rapanelli aportan datos relevantes sobre el problema en análisis. Presentan que, de acuerdo con el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, el colectivo con discapacidad en Argentina representa el 12,9% de la población (5,1 millones de personas). De este colectivo, apenas el 13,3% se encuentra en condiciones de acceder a la educación superior (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, 2018) y sólo el 0,08% logró ingresar a la universidad. Estos datos adquieren una mayor relevancia al considerar que la educación ha sido un espacio social en el que las personas con discapacidad, y sus familias, han venido luchando por lo que se conoce como la llamada “inclusión educativa”, y han configurado respuestas frente a la imposición de modelos y prácticas discriminatorias, abriendo el debate sobre exclusión/inclusión.

En virtud que los derechos humanos “son universales, indivisibles e interdependientes y están relacionados entre sí” (Conferencia Mundial de Derechos Humanos, 1993; Steiner & Steiner, 1996, pág. 263), si una persona no puede trasladarse no puede ejercer el derecho a la educación; y si no puede estudiar para obtener una profesión, tendrá limitado su acceso al mercado laboral. Por ello, dicen las autoras, la relevancia educativa del nivel superior se potencia al tener vinculación con el acceso a otros derechos fundamentales como el trabajo, la participación activa en la comunidad, la autonomía en la toma de decisiones y la igualdad de oportunidades (Arellano y otros, 2021, pág. 106).

Lamentablemente, existen datos sobre deserción y porcentaje de personas con discapacidad que egresan de las universidades. Este hecho limita la inclusión a la matrícula o ingreso, dejando de lado la permanencia y egreso de los estudiantes. Actualmente, las universidades no consideran las configuraciones de apoyo, ni el acceso al conocimiento, que permitan el egreso y una futura inserción laboral, todas



obligaciones que adoptó nuestro país al ratificar la Convención internacional sobre derechos de las personas con discapacidad.

En virtud de que persisten barreras que excluyen en el espacio urbano, en las familias, en el transporte y en la educación obligatoria, el acceso de una persona con discapacidad a universidad pareciera más un privilegio que un derecho. Asimismo, las autoras no le quitan responsabilidad a las instituciones de la educación superior por los obstáculos que no han eliminado. Las autoras, incluso, afirman que la universidad es el ámbito “más excluyente” de la sociedad, en tanto constituye un “espacio diseñado para las élites que por muchos años excluyó a sectores socialmente vulnerados mediante mecanismos de generación y profundización de desigualdades” (Arellano y otros, 2021).

Por su parte, Camún, Fernández, Gaviglio y Pérez precisan que, durante los primeros años del siglo XXI, Argentina incorporó un marco normativo “inclusivo” para la educación de las personas con discapacidad, que la comprende como un bien público y un derecho humano. Este marco legal refiere a la convención internacional de Naciones Unidas, dedicada específicamente a la discapacidad, y que Argentina incorporó en el año 2008. Pero también refiere a las modificaciones que recibió la ley de educación superior y la ley de educación nacional.

A pesar de que nuestro país cuenta con normas que reconocen al colectivo con discapacidad todos los derechos que han reclamado históricamente, el reconocimiento formal de esos derechos en la legislación no transforma la realidad por sí misma. A pesar de los avances institucionales y normativos que se han extendido en las últimas décadas, aún es posible advertir la coexistencia, tanto en el ámbito universitario como en la sociedad en general, de diferentes manifestaciones en conflicto: los enfoques social y cultural sobre la discapacidad siguen encontrando fuertes barreras entre concepciones médico-rehabilitadoras-asistencialistas, lógicas de carácter instrumental e intereses del sistema de



UTN.BA

FACULTAD
REGIONAL
BUENOS AIRES

producción y el mercado. Las autoras coinciden con lo planteado en *Las tramas de la (in)accesibilidad*, y explican que las lógicas excluyentes en las universidades nacionales en Argentina se consolidaron en la tradición liberal decimonónica en un rol social vinculado a la formación de ‘líderes’ que provenían de los sectores más acomodados socioeconómicamente, para luego –en un segundo momento que se abre con la irrupción del movimiento reformista en 1918– incluir a profesionales y técnicos de clases medias en tanto fueran quienes reprodujeran los modelos hegemónicos.

Se afirma que la universidad en nuestro territorio se consolidó para asegurar la formación de dirigentes que eran requeridos por la economía, el Estado, los otros niveles del sistema educativo, entre otros. Esto permitió que, poco a poco, la universidad se fuera aislando en una “torre de marfil” (Camún y otros, 2019, pág. 159) en relación con la totalidad de la sociedad. Al mismo tiempo, esa situación la ubicó en una posición de rigidez y de indiferencia a todo cambio generado por problemáticas extrauniversitarias” (Pérez, 2009 , p. 31). La consecuencia de este proceso fue que la inclusión -a la que obligaban las normas internacionales- haya quedado inconclusa, quedando aún pendientes adecuaciones contextuales para el acceso (físicas y comunicacionales) y en la currícula de las carreras (Camún y otros, 2019). En último lugar, las autoras sí destacan que de las 61 universidades nacionales existentes en Argentina (Secretaría de Política Universitaria, 2016), la gran mayoría cuenta con un área de Discapacidad que integra la Red Interuniversitaria de Discapacidad. Estos espacios, creados en la última década, ha permitido visibilizar y canalizar las diversas dificultades que las alumnas y los alumnos con discapacidad se encuentran en el ámbito universitario. Sin embargo, sólo abordan las problemáticas de aquellas personas que ya lograron acceder efectivamente a la educación superior, es decir, de una minoría de todo el colectivo.



Por su parte, Pilar Cobeñas, en *Personas con discapacidad en la educación superior: una mirada sobre las barreras a la plena inclusión* explica que el paradigma social de la discapacidad requiere que los Estados revisen las miradas capacitistas en la educación superior y los mecanismos de selección y exclusión que afectan específicamente a las personas con discapacidad. Asimismo, destaca que las universidades son un espacio privilegiado para la formación en dicho paradigma de formadores, y de profesionales en general, por lo cual, es necesario una reflexión exhaustiva sobre las barreras a la inclusión del colectivo de personas con discapacidad al mismo tiempo que revisar las miradas capacitistas en los espacios universitarios. Ello requiere que, en la formación docente y en carreras asociadas a la educación, “se problematicen las pedagogías normalizadoras, los modos de comprender la educación como derecho, conocer la historia del movimiento social de personas con discapacidad, incorporar a la discapacidad como tema de derechos humanos, conocer y valorar las formas de comunicación que han desarrollado diversos grupos de personas con discapacidad, entre otras” (Cobeñas, 2021, pág. 163). Para esta autora, la educación inclusiva es una perspectiva pedagógica y también constituye un derecho humano y sólo puede ejercerse cuando las personas con discapacidad se encuentran efectivamente incluidos en el nivel superior. Para lograrlo, Cobeñas invita a la comunidad a reflexionar sobre la organización de entornos inclusivos de aprendizaje y participación, la presencia de personas con discapacidad como estudiantes, docentes e investigadores, la tematización de la discapacidad y la incorporación de la perspectiva del modelo social es un requisito para la revisión epistemológica de cada disciplina problematizando las miradas capacitistas. En definitiva, es necesario “una reflexión sobre las prácticas, culturas y políticas educativas del nivel superior” (Cobeñas, 2021, pág. 166).

Estos aportes de la autora son centrales para comprender a la educación inclusiva no sólo como un derecho humano, sino “también como una perspectiva pedagógica” (Cobeñas, 2021, pág. 160). Ello implica la necesidad de incluir a las personas con



discapacidad en el nivel superior pero no sólo como estudiantes, sino también como docentes e investigadores. Una reflexión sobre la organización de entornos inclusivos de aprendizaje y participación, requieren de una “revisión epistemológica de cada disciplina problematizando las miradas capacitistas”, las que se anclan en las ciencias en general (Cobeñas, 2021, pág. 162). En definitiva, la autora concluye que es necesario incorporar la mirada de la educación inclusiva desde el modelo social y de derechos (el que incorpora la convención internacional) en una reflexión sobre las prácticas, culturas y políticas educativas del nivel superior.

Ripollés explica que, en las universidades, aún persisten las perspectivas que naturalizan la estigmatización a los sujetos con discapacidad, porque aún persiste el paradigma del “capacitismo”. Esta noción, afirma la autora, conlleva una forma específica de prejuicio y discriminación social sobre determinadas personas. Estos prejuicios se centran en la sobrevaloración de determinadas capacidades humanas, derivadas de perspectivas biomédicas del cuerpo, resaltando ciertas atribuciones en detrimento de otras. En función de ellas, las personas son jerarquizadas socialmente estableciendo que quienes posean esas capacidades serán más productivas, más reproductivas y con mayor valía social. Mientras que, aquellas que cuenten con menores capacidades (las infancias, personas pertenecientes a grupos en situaciones vulnerables, mujeres con diversidad funcional etc.), tendrán una “infravaloración” social y moral. Por tanto, de dicha concepción subyace la idea de que se trata de personas menos productivas y, por ende, que no deben participar de la vida social y productiva, incluyendo el mundo laboral y los espacios educativos (Ripollés, Teoría crip: de la segregación a la inclusión, transitando por la re-apropiación y la re-significación, 2016). Para que este paradigma capacitista puede afianzarse, la autora sostiene que la clave está en la estigmatización para evitar que las personas sientan orgullo de su discapacidad. Posteriormente, en su tesis doctoral, Ripollés explica que, sin orgullo, es mucho más probable que estas



personas acepten sin cuestionar las condiciones materiales cotidianas que les impone el mercado, como desempleo, pobreza, educación segregada, encierros, violencia, falta de accesibilidad, etc. (Ripollés, Estudios críticos de y desde la diversidad funcional, 2019). “Sin orgullo, la resistencia individual y colectiva a la opresión se vuelve casi imposible. Pero el orgullo por la discapacidad no es algo fácil de conseguir. La discapacidad ha sido empapada de vergüenza, vestida en silencio, arraigada en el aislamiento” (Clare, 1999, pág. 91). En síntesis, lo que se pretende es apropiarse del insulto y resignificarlo, transformarlo en un término para infundir orgullo, reclamar el reconocimiento de la disidencia como un “lugar legítimo” (Ripollés, 2016).

En *Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad*, Cruz Vadillo y Casillas Alvarado llevan a cabo una investigación sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad Veracruzana, con el objetivo de proponer una clasificación de las instituciones de educación superior dependiendo de la atención y respuesta que dan al tema de la discapacidad. Sus ejes de observación son los modelos sobre discapacidad, las características de la educación especial como respuesta a la discapacidad, la labor de las instituciones de educación superior y su relación con aquella, para terminar con la clasificación de las instituciones de educación superior dependiendo de cómo atienden a los alumnos con discapacidad (Cruz Vadillo & Casillas Alvarado, 2017). Los autores identifican tres modelos de instituciones de educación superior que construyen son: visibilidad/invisibilidad, normalidad/anormalidad e inclusión incompleta.

En el primer modelo, el de visibilidad/invisibilidad, se encuentran las universidades que, a pesar de los acuerdos internacionales, de los tratados y de las leyes, no han modificado su organización, sus políticas institucionales ni sus procesos de selección. En consecuencia, existe un grave grado de invisibilidad de los estudiantes con discapacidad, en virtud de que no hay datos sobre ellos ni ajustes



UTA.BA

FACULTAD
REGIONAL
BUENOS AIRES

razonables. En el modelo normalidad/anormalidad, las universidades reconocen que los alumnos con discapacidad pueden estudiar y tienen derecho a ingresar a la universidad, pero desde una visión meritocrática y homogeneizadora. Los apoyos van encaminados hacia la rehabilitación del estudiante, es decir, los programas están orientados a atender a los alumnos desde una postura clínica de asistencia psicológica, bajo un paradigma biologicista, siempre en busca de lograr la normalización de los estudiantes. Es como un tipo de educación especial dentro de las instituciones, donde prima el trabajo del terapeuta. Por último, en el modelo de inclusión incompleta, encontramos instituciones universitarias que si han reestructurado sus políticas y servicios bajo una visión más social de la discapacidad. Aquí son significativos los ajustes o adecuaciones de acceso (rampas, computadoras, etc.) reconociendo que es el contexto y el medio físico el que debe cambiar para poder dar una atención centrada en la persona. Sin embargo, el curriculum determina todavía un tipo de agente, las adecuaciones significativas no se presentan o son inexistentes. En muchos casos, el ingreso a una carrera universitaria está determinado por el tipo de discapacidad y la naturaleza de la disciplina (Cruz Vadillo & Casillas Alvarado, 2017, pág. 46). Luego de realizar su análisis, los autores concluyen que la gran mayoría de estas instituciones no reconocen la existencia de estudiantes con discapacidad, hacen nada o poco para generar condiciones de equidad y posibilitar su desarrollo educativo, ubicándose bajo el modelo de visibilidad/invisibilidad. “Al permanecer pasivas, no sólo están infringiendo las leyes, sino que siguen en la vía de los hechos, reproduciendo el mismo discurso discriminador que ha sostenido la exclusión de las personas con discapacidad de la educación superior” (Cruz Vadillo & Casillas Alvarado, 2017, pág. 50).

Davini, en *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, propone tres modelos sobre los cuales se han nutrido nuestros alumnos universitarios y los



docentes a lo largo de sus historias de formación, a los que llama tradiciones. Define tradiciones en la formación docente a “configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Estas tradiciones se reflejan en la organización curricular, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos” (Davini, 1995, pág. 67).

En primer lugar, la tradición normalizadora disciplinadora: responde a la visión de la educación como proceso de socialización o de “endoculturación transmisor de patrones de comportamiento, pensamiento y valoración, y a la escuela como hipersistema capaz de consolidar matrices ideológicas sin gran consistencia lógica pero dotadas de una gran carga afectiva” (Davini, 1995, pág. 70). Esta visión de la educación se encuentra presente en la formación docente de carácter instrumental y técnico, puesta de manifiesto en el dominio de materiales y rutinas propios de la escuela sin revisión de teorías y enfoques.

En segundo lugar, la tradición académica reconoce que lo esencial en la formación y acción de los docentes “es que conozcan sólidamente la materia que enseñan” (Davini, 1995, pág. 73). Sin embargo, la formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria y aun obstaculiza la formación de los docentes; ello debido a que el componente pedagógico es relegado debido a la racionalidad positivista.

En tercer lugar, la tradición eficientista concibe al docente como técnico y a la escuela como un instrumento al servicio del despegue económico, para apoyar el logro de productos del nuevo orden social. En esta tradición aparece el furor planificador, circunscribiendo “a la enseñanza a una cuestión de medios” (Davini, 1995, pág. 79) y focalizando las temáticas en la modernización, el desarrollo y la formación de recursos humanos. En consecuencia, las políticas de perfeccionamiento docente se dedican en “bajar” a la escuela documentos instruccionales preparados por especialistas que “los docentes deben ejecutar” (Davini, 1995, pág. 81).



En virtud de las características de estas tradiciones o modelos, queda claro que es necesario que se fortalezca y consolide una formación pedagógica robusta, que permita a las y los docentes contar con las estrategias de enseñanzas y herramientas específicas para las personas con discapacidad y habilidades para el diseño universal de los materiales de clase. Como plantea Davini, se requiere de una preparación adecuada para abordar las tensiones entre teoría (inclusión educativa) y la práctica y lo objetivo y lo subjetivo. Esta autora propone que la formación docente contemple dimensiones tales como: la “actualización permanente en los conocimientos pedagógicos, científicos y tecnológicos que corresponden a la esfera de la labor” y la “reflexión sobre la práctica en el contexto específico y el desarrollo de alternativas para la acción en la escuela y en el aula, como ámbitos de concreción de todas las otras dimensiones y espacio de construcción colectiva de la enseñanza”, donde se conciba a las diversidades e identidades por igual, dando espacio y lugar a cada una de ellas (Davini, 1995).

En *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Dussel y Caruso asumen una mirada genealógica y realizan un recorrido histórico, sin pretensiones de neutralidad, sobre la configuración del aula de clase como espacio educativo privilegiado y las prácticas pedagógicas que en ella se llevan a cabo. Su intención es clara: desnaturalizar el aula. Se proponen “interrogar lo obvio”, “saber por qué el aula es como es”, por qué se realizan dentro de ella determinados discursos y prácticas, de dónde surgen, cuáles son sus significados y efectos, quién los define, a qué responden (Dussel & Caruso, 1999, pág. 23). Los autores detectan que en la modernidad occidental se han estructurado gran parte del conocimiento y de las prácticas pedagógicas contemporáneas, desempeñando un papel importante en el armado del aula de la escuela elemental, invención del occidente cristiano a partir del 1500. La intención es ver, por un lado, cómo se han gestado las condiciones que le han dado forma a una estructura de poder particular, constitutiva



de la relación docente-alumno, propia de la enseñanza en el aula. Por otro, si existe relación entre las formas de “liderazgo” del aula con las formas de “liderazgo” en la sociedad y en la política.

En síntesis, Dussel y Caruso buscan rastrear una estructura similar entre educación y gobierno. Es así, entonces, como a lo largo del trabajo van demostrando la configuración de una conexión entre las formas de gobierno de las sociedades y las formas de enseñanza dentro del aula. Conexión que resulta producto de la necesidad de conducir a una población, la cual primero debe sentir que debe conducirse a sí misma, para luego conducirse a través de ciertas pautas y normas definidas como deseables por el gobierno, que es –en primera instancia– el docente y, por encima de él, el Estado. Dentro de esta argumentación los autores le adjudican a la pedagogía un espacio central, ya que, afirman, cumple un rol fundamental en estructurar las obediencias y configurar las moralidades. La pedagogía se considera como un saber que se transmite al docente para aplicarlo en las prácticas con sus alumnos con el propósito de que cumplan al pie de la letra con lo que se les propone, modelando y formando seres a medida. Como parte de este análisis, Dussel y Caruso explican que la obediencia, el disciplinamiento, la vigilancia, el autocontrol, y la regulación de los individuos han constituido la base, más allá de la función de transmisión de la cultura, para la configuración del aula moderna y las prácticas pedagógicas que en ella se desarrollan. Estas prácticas van reproduciendo la estructura desigual -y las relaciones de poder- que organizan la vida social y que, en este caso, excluyen a las personas con discapacidad del sistema educativo. Como bien plantean, “el aula y las estrategias de enseñanza son formas de gobierno de las almas y los cuerpos, que reconocen una larga historia que aún está presente en los modos en que organizamos nuestras prácticas, en el hecho de que los alumnos se sienten de determinada manera” (Dussel & Caruso, 1999, pág. 44). No contar en las aulas con estrategias que nos permitan enseñar a

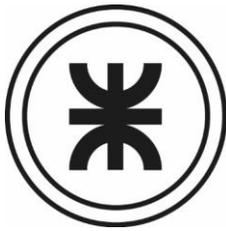


UTN.BA

FACULTAD
REGIONAL
BUENOS AIRES

todas las personas, sin discriminación de ningún tipo, explica que aún existan “almas” y “cuerpos” que no ingresan a la universidad.

En *Autonomía universitaria y discapacidad*, Juan Antonio Seda analizan la aplicación en las universidades nacionales de la Ley N° 22.431, que reconoce diversos derechos a las personas con discapacidad (Seda, 2012). En su análisis, destaca a la autonomía como una característica sustancial de las universidades argentinas, que permite a sus profesores, investigadores y estudiantes producir intelectualmente sin presiones directas de ningún gobierno y fomenta la carrera docente. Recuerda que si bien la Constitución Nacional la reconoce explícitamente desde la reforma de 1994, la autonomía universitaria ya era una “construcción doctrinaria con raigambre en el derecho administrativo y en las prácticas de las instituciones educativas universitarias, desde la reforma universitaria de 1918” (Seda, 2012, pág. 178). Sin embargo, el autor detecta que la no intervención o intromisión del Poder Ejecutivo en las universidades produce una paradoja, en tanto asegura que cada universidad se autogobierne libremente, pero también impide que se realicen las tareas para eliminar las barreras arquitectónicas y comunicacionales y se instalen los sistemas de apoyo, que no existen en las casas de estudios, y que necesita el colectivo con discapacidad. Seda plantea que, si bien cada universidad podría llevar a cabo esas transformaciones, en la práctica ello no ocurre, y se requieren políticas públicas nacional que las lleven a cabo. Lo más difícil de esta misión es que los reclamos por accesibilidad no se conviertan en una excusa para quienes ocupan cargos de funcionarios en el Poder Ejecutivo de turno para atacar a la autonomía universitaria: la noble finalidad de apoyar los derechos de las personas con discapacidad, así como respecto de cualquier otra minoría, no justifica saltar las instancias de debate universitario. Las universidades tienen la obligación de lograr la accesibilidad para personas con discapacidad, así como la responsabilidad social de producir conocimiento pertinente en esta materia. “La



autonomía universitaria no las exime del cumplimiento de las normas sobre accesibilidad, sino que dispone la forma en que se implementarán, de acuerdo con las prácticas académicas pertinentes a cada disciplina” (Seda, 2012, pág. 178). Esta clase de autonomía en las prácticas académicas es intensamente protegida por la ley y debe ser reivindicada como una de las mejores virtudes del sistema educativo argentino, concluye el autor.

En *La relación Universidad – Discapacidad. ¿Una inclusión excluyente?*, Mischia complementa el análisis sobre las necesidades de las personas con discapacidad en las universidades y puntualiza que lo que se requiere es de una accesibilidad integral, estructurada en tres componentes: a) la accesibilidad física o arquitectónica, b) la accesibilidad comunicacional y c) la accesibilidad académica (Mischia, 2018). Sobre la primera, resalta que es imprescindible que las universidades se piensen desde una propuesta de “Diseño Universal”, definido como la creación de productos y entornos diseñados de modo que sean utilizables por todas las personas en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptaciones o diseños especializados. El servicio educativo, propone, debe ser concebido o proyectado desde su origen para ser utilizado por todas las personas y prever un diseño sin barreras, como aquellas que se presentan cuando las dimensiones y/o diseño obstaculizan la autonomía e independencia de las personas con movilidad reducida y/o comunicación reducida. Sin embargo, pensar en las barreras arquitectónicas es solo un primer paso para la garantía del acceso que permite la libertad de actuación y elección, promoviendo una situación de igualdad. Es necesario, incorporar la dimensión de la información y las comunicaciones respecto a la accesibilidad. En cuanto a la accesibilidad comunicacional, la autora recuerda que Argentina es parte del tratado de Marrakech (2013), el cual exige a los Estados facilitar el acceso a las obras publicadas a las personas con ceguera, con



discapacidad visual o con otras dificultades para acceder al texto impreso. Ese tratado debe ser puesto en práctica para repensar la accesibilidad universitaria especialmente en su dimensión comunicacional. Finalmente, la accesibilidad académica integra el principio de la accesibilidad universal a la vida universitaria y sin soslayar la obligada accesibilidad física y comunicacional (y el equipamiento que esto requiera) atiende específicamente los aspectos curriculares, pedagógicos y didácticos para respaldar la formación integral, en función de los alcances de cada trayecto profesional particular. Para ello, se requiere que las universidades tengan la disposición necesaria para pensar respuestas singulares a situaciones igualmente singulares, y se interrogan sobre ¿Qué estrategias pedagógicas se impulsaron para concretar la transversalización de contenidos relativos a la discapacidad en cada campo disciplinar específico, en la formación de grado y postgrado? (Seda, 2012). Si esta accesibilidad integral, de tres componentes, no se desarrollara, se estaría multiplicando la invisibilización de las personas con discapacidad, afirma la autora, quien concluye que todo proceso de inclusión debe realizarse desde las propias experiencias impulsadas por las propias personas con discapacidad.

Pérez De Lara, en *Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta*, señala que las personas son seres definidos y en constante construcción y cambio y que debemos tener en cuenta varios factores de la dimensión pública o social en la construcción de la identidad, en cuanto elemento llave de la realidad subjetiva y, como tal, en relación dialéctica con la sociedad. La autora explica que la formación de la identidad está relacionada con diferentes procesos de desarrollo basados en la evolución progresiva de la imagen de sí o de la representación de sí durante toda la vida de un individuo, lo que le permite sentir un "sentido de identidad consigo



mismo" y teniendo en cuenta los muchos cambios relacionados consigo mismos y con los demás.

Estos diferentes procesos de la evolución de la identidad están caracterizados, afirma Pérez de Lara, por cuatro componentes: la identificación, la individuación, la imitación y la internalización. La identificación es un proceso por el cual el individuo forma su personalidad asimilando y modelado sobre sí algunos rasgos de otra persona al que se siente parecido y con la cual comparte algunos caracteres. Eso produce un sentido de pertenencia a una entidad colectiva definida como "nosotros", por ejemplo, en sentido creciente de lo micro a lo macro, la familia, un grupo de pares, la comunidad local, la nación hasta la entera humanidad. Esta fase de identificación se relaciona con el proceso de inclusión. El proceso de individuación nos permite localizar a las características que nos distinguen de otras personas ya sean internas o externas al grupo al que se siente pertenencia. La persona siente que puede detectar la diferencia entre sí y los demás a través de sus propias características y su historia personal. Se relaciona esta fase de individuación para el proceso de exclusión. A través de la imitación, comportamiento, antes instintivo y luego reflejo, de reproducción de modelos conductuales, el individuo se mueve de manera distinta en la sociedad según el contexto social en que se encuentra. Finalmente, el proceso de la interiorización permite al individuo crear una imagen de sí mismo gracias a la importancia que tienen las actitudes, las opiniones, los valores y los comportamientos de los demás sobre sí. Estos cuatro componentes configuran la identidad de cada persona, cuyo resultado se contrasta con la dicotomía "normalidad vs. no normalidad" y produce la "diversidad" (Pérez de Lara, 2001, pág. 33). La autora concluye que el uso de la diversidad se encuentra así fuertemente ligado a la ideología de la normalidad, legitimadora de determinado orden, donde "no sólo se comienza a trabajar sobre la idea de clasificar lo normal distinguiéndolo de lo anormal, sino que se estructuran prácticas y saberes - disciplinas, instituciones, profesiones- encargados de normalizar al extenso grupo



UTN.BA

FACULTAD
REGIONAL
BUENOS AIRES

de sujetos que no cumplen las características deseables" (Pérez de Lara, 2001, pág. 35). Esta normalización busca inhibir o anular la diversidad; por el contrario, las instituciones educativas deben construir escenarios donde "todas las personas puedan ser escuchadas y desarrollarse libremente, desde su propia diversidad" (Pérez de Lara, 2001, pág. 40).



UTN.BA

FACULTAD
REGIONAL
BUENOS AIRES

Nivel 2:

En este segundo nivel de integración, se trabaja con los siguientes textos:

Políticas de planeamiento de educación superior: “El sistema de educación superior” de Clark, “La universidad del siglo XXI” de De Sousa.

La universidad como organización: “La universidad sin condición” de Derrida, “El mito de la universidad” de Bonvecchio, “Mitos y desafíos para la universidad latinoamericana” de Naidorf.

Teoría y diseño curricular: “Curriculum, crisis, mito y perspectivas” de De Alba, “Ensayos sobre la problemática curricular” de Díaz Barriga y “¿El curriculum, la Universidad y el Siglo XXI?” de Furlán.



Clark, en *El Sistema de Educación Superior*, pretende descifrar cómo se organiza el trabajo en el sistema académico, en qué forma se fijan las creencias, de qué manera se distribuye la autoridad, cómo interactúa el sistema de educación superior, en qué forma se gestiona el cambio y cuáles son los valores de los sistemas académicos de nivel superior. Su análisis configura un estudio único y amplio sobre la cultura organizacional de las instituciones de educación superior (Clark, 1991). A pesar de que Clark no es el primero en hablar de la universidad como una organización compleja, sí es el pionero en elaborar un mapa conceptual que permitiese interpretar la división del trabajo, la morfología de los sistemas y la institución. En lo particular, su objetivo es describir de manera detallada y sistémica la forma como está organizada y se gobierna la educación superior.

Uno de los aportes más importantes de Clark es que va mucho más allá de las reflexiones superficiales basada en los ensayos personales de opinión y supera la situación de lo que él denomina “caja negra” (refiriéndose al sistema político-ideológico universitario) en la que se basan las visiones sustentadas en la teoría del capital humano. Clark asume que los sistemas académicos también se caracterizan por tener una estructura de tipo matricial, es decir, una distribución con dos o más patrones entrecruzados que posibilitan realizar un análisis más dinámico y puntual de los problemas del poder, la negociación y el consenso sobre las políticas universitarias. Específicamente afirma que: “Las grandes y permanentes estructuras matriciales de los sistemas académicos no son, por lo general, resultado de la planificación sino de la evolución espontánea, y responden a imperativos “naturales” tan fuertes que no parece existir alternativa. La educación superior tiene que centrarse en las disciplinas, pero simultáneamente necesita cuajar bajo la forma de los establecimientos” (Clark, 1991, págs. 59-60). Concretamente, Clark realiza un análisis interno de la universidad y su enfoque enfatiza en la orientación hacia el



UTA.BA

FACULTAD
REGIONAL
BUENOS AIRES

mercado de las acciones institucionales. Sin embargo, poco se habla sobre el papel de la Universidad Emprendedora como formadora de emprendedores, tanto como empresarios o, en un plano más amplio, como agentes transformadores de la sociedad. Destacamos que Clark omite a los estudiantes como parte fundamental del resultado del quehacer de la Universidad Emprendedora, a pesar de que varias universidades en América Latina han venido implementando esquemas de relación con el entorno a través de la gestión de programas que respondan a las necesidades del mercado. Incluso los organismos de evaluación de la calidad de la educación superior, como la CONEAU en Argentina, han incluido como requisito previo para el ofrecimiento de programas de pregrado y postgrado, contar con estudios que den cuenta acerca de la demanda del mercado.

En *La universidad del siglo XXI*, De Sousa reflexiona sobre el agotamiento del actual modelo universitario y la necesidad de enfrentar los desafíos impuestos por esta nueva fase del capital. Para este autor, el más importante de esos desafíos es la globalización capitalista de la universidad. Este fenómeno ha provocado en las universidades públicas una crisis financiera ante la disminución de la inversión del Estado y una crisis hegemónica ante el desarrollo de un mercado universitario de dimensión transnacional. De Sousa profundiza en la presión que ejerce el capitalismo global en su afán por privatizar la universidad pública, por someterla a las leyes del mercado por medio de la liberalización de los servicios y por convertir la educación pública en una mercancía como cualquier otra, mercancía que es vendida por universidades globales en todo el mundo, pagando ínfimos derechos de propiedad intelectual. Para este autor, esto significa la destrucción del conocimiento público, que la universidad siempre ha representado desde el siglo XII y a esta transición la denomina el paso del conocimiento universitario hacia el conocimiento pluriuniversitario. Considera que estas nuevas formas de conocimiento cuestionan el conocimiento universitario, pero en el fondo es la propia relación entre sociedad y ciencia la que es cuestionada. “La universidad fue creada



siguiendo un modelo de relaciones unilaterales con la sociedad y este es el modelo que subyace en su actual institucionalidad”. Plantea que las nuevas formas de conocimiento “sustituyen la unilateralidad por la interactividad, una interactividad enormemente potenciada por la revolución en las tecnologías de la información y la comunicación” (De Sousa Santos, 2007, pág. 45).

Para Boaventura De Sousa, el único modo eficaz y emancipador de enfrentar la globalización neoliberal es contraponerle una globalización alternativa, contrahegemónica, lo que significa que “las reformas nacionales de la universidad pública deben reflejar un proyecto de nación centrado en las preferencias políticas que califiquen la inserción del país en contextos de producción y de distribución de conocimientos cada vez más transnacionalizados” (De Sousa Santos, 2007, pág. 56). Se refiere a que el proyecto de nación debe ser el resultado de un contrato político y social, con el fin de que la universidad pública recupere su papel en la definición y resolución colectiva de los problemas sociales que se tienen que considerar en el contexto global. Una vez afectada la hegemonía, la reforma de la universidad debe centrarse entonces en la lucha por la legitimidad. Las cinco áreas de acción en este campo son: 1) acceso, lograr la democratización del acceso, superar los factores de discriminación de clase, raza, sexo o etnia; 2) extensión, atribuir a las universidades una participación activa en la construcción de la cohesión social; 3) investigación-acción, que los intereses científicos y la producción de conocimiento esté estrechamente ligada a la satisfacción de las necesidades de la sociedad; 4) ecología de saberes, promover el diálogo entre el conocimiento científico y humanístico que la universidad produce y los saberes populares, tradicionales, indígenas, de culturas no occidentales, etcétera, que existen en la sociedad; y 5) universidad y escuela pública, es necesario vincular la educación básica y secundaria con la educación media y superior.



UTA.BA

FACULTAD
REGIONAL
BUENOS AIRES

Por último, resta quiero mencionar que De Sousa definió las contradicciones que generaron las crisis y los desafíos de las universidades públicas e identificó tres tipos: 1) la crisis de hegemonía, resultante de las contradicciones entre las funciones tradicionales de la universidad y las que le fueron atribuidas a lo largo del siglo XX. La incapacidad de la universidad para desempeñar cabalmente estas funciones contradictorias provocó que el Estado y los agentes económicos buscaran fuera de ella medios alternativos para lograr esos objetivos, de esta forma la universidad dejó de ser la única institución en el campo de la educación superior y en la producción de la investigación; b) La crisis de legitimidad, provocada por el hecho de haber dejado de ser una institución consensual, frente a la contradicción entre la jerarquización de los saberes especializados, por una parte, a través de las restricciones del acceso y certificación de competencias, y por otra parte, por las exigencias sociales y políticas de la democratización de la universidad y la reivindicación de la igualdad de oportunidades para las clases populares; 3) La crisis institucional, que es una consecuencia de la contradicción entre la reivindicación de autonomía en la definición de valores y objetivos de la universidad y la presión para someterla a criterios de eficiencia y productividad empresarial o de responsabilidad social (De Sousa Santos, 2007).

En *La universidad sin condición*, Derrida sostiene que la universidad tiene una vocación de búsqueda de la verdad desde una libertad incondicional (Derrida, 2002). Derrida sostiene que no debe haber condición alguna sobre la universidad y las Humanidades, donde, por el contrario, nada debe estar a resguardo y todo debe ser cuestionado, incluyendo a la crítica teórica desde la que emerge la producción del conocimiento-verdad.

Derrida es consciente de que la universidad puede ser interferida o cooptada por intereses sectoriales y que, hasta puede convertirse en “una sucursal de consorcios



UTN.BA

FACULTAD
REGIONAL
BUENOS AIRES

y de firmas internacionales”. Frente a esta posibilidad, sostiene que la universidad tiene la obligación de afirmar y reafirmar su independencia incondicional, con el fin de re-pensar el concepto de hombre y de humanidad, debiese ser tarea privilegiada de la universidad en general, y de las Humanidades en particular. El autor entiende a la universidad como un “espacio de resistencia irredenta que la deconstrucción asume para su comprensión, tensionando múltiples esferas de sentido, fracturándolas para abrir espacios sin límites” (Derrida, 2002, pág. 103). A partir del pensamiento de Heidegger y su desarrollo sobre el concepto destrucción, Derrida utiliza “deconstrucción” con un carácter de desmantelamiento, desfragmentación o descomposición (García-Huidobro Munita, 2019). La deconstrucción es un enfoque utilizado para comprender la relación entre texto y significado, en un tipo de pensamiento que critica, revisa y analiza fuertemente las palabras y sus conceptos. Partiendo de la premisa de que “nada es natural”, la práctica deconstructiva exige la fragmentación de los conceptos para poder detectar los fenómenos marginales, anteriormente reprimidos por un discurso hegemónico.

Una práctica de deconstrucción es lo que lleva a cabo Bonvecchio al analizar *el mito de la universidad*. El autor precisa que este mito nació y se desarrolló en el seno de la cultura burguesa, como un mito moderno. Considera que el binomio cultura-universidad representaba, para la clase burguesa en ascenso, el soporte indispensable de un proceso que, al finalizar el viejo orden aristocrático feudal permitiese el desarrollo de un nuevo sistema social y de un nuevo modelo económico-productivo. Sería función de la universidad establecer la armonía entre saber y poder en el marco de la ideología de su clase. La idea mítica de la universidad como “templo del saber y de la ciencia” según Bonvecchio (2002) habría sido el vector que procuró -desde la superestructura- reproducir desde su especificidad una selección de saberes en función de la reproducción de las clases sociales. No habría sido hasta los primeros años del siglo XIX que se crea dicho



mito por haber estado la universidad hasta entonces ajena a los circuitos comerciales y productivos.

Es a principios del 1800' -dice el autor- que la universidad se convertirá en la encargada de construir y consolidar una racionalidad técnica en consonancia con la finalidad el espíritu absoluto del Estado burgués. La universidad como canal de movilidad social y racial (este último para los mestizos) adquirió en América Latina un carácter particular. Este carácter se profundizó a través del requerimiento de un certificado de pureza de sangre que excluyó de su seno a los pueblos originarios hasta el siglo XIX. Es por ello por lo que la universidad latinoamericana ha funcionado desde sus orígenes como un “selector social y ocupacional” (Bonvecchio, 2002, pág. 31).

El temprano arribo de la universidad a América Latina junto con los colonizadores marcó una impronta hispánica que cumplió la función de formar a las elites o capas letradas criollas que rigieron la vida colonial, donde las personas con discapacidad no tenían lugar alguno. En particular, se las concebía sus limitaciones como “una decisión” de Dios, sobre la que no se podía intervenir (Bonvecchio, 2002, pág. 45).

Por su parte, Naidorf, en *Mitos y desafíos para la universidad latinoamericana* adopta una perspectiva decolonial para “deconstruir” los parámetros de validez y mirada eurocéntrica de la realidad (Naidorf, 2016, pág. 30). Para ello, indaga sobre algunos de los mitos modernos de la universidad a fin de que se constituyan en una plataforma para definir algunos de los desafíos para la universidad latinoamericana. La autora explica que esta universidad hereda y resignifica los mitos modernos, los crea y también los niega para justificar su devenir actual. Coincide con Derrida que lo que “es responsabilidad ineludible de la universidad es el pronunciarse, el no ser inmune” a las nuevas experiencias latinoamericanas y enunciarlas (Naidorf, 2016, pág. 31). Y, ampliando el trabajo de Bonvecchio sobre la deconstrucción de los



mitos de la universidad, la autora sostiene que -en América Latina- la universidad se fundó en el *mito de la igualdad de oportunidades*. ¿Pero esto qué significa?

En primer lugar, afirma que en la actualidad existen dos grandes concepciones de la justicia social: la igualdad de posiciones y la igualdad de oportunidades. Si bien ambas pretenden reducir algunas inequidades para volverlas “aceptables”, son dos concepciones diferentes y se enfrentadas. Utilizando los aportes de Dubet para desestructurar la cuestión, se sostiene que ambas igualdades (de posiciones y de oportunidades) buscan reducir la tensión fundamental que existe en las sociedades democráticas entre la afirmación de la igualdad de todos los individuos y las inequidades sociales nacidas de las tradiciones y de la competencia de los intereses en pugna (Dubet, 2011).

En segundo lugar, se define y diferencia ambos conceptos. Por un lado, la igualdad de posiciones se centra en los lugares que organizan la estructura social, es decir en el lugar que ocupan los individuos en la misma y se orienta en función de reducir las desigualdades de los ingresos y de condiciones de vida que se asocian a estas posiciones sociales procurando acortar las brechas existentes. Por otro lado, la igualdad de oportunidades consiste en ofrecer a todas las personas la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático (Dubet, 2011, pág. 35). Es decir, quienes defienden la igualdad de oportunidades no quieren reducir la inequidad entre las diferentes posiciones sociales, sino luchar contra las discriminaciones que perturbarían una competencia al término de la cual los individuos, iguales en el punto de partida, ocuparían posiciones jerarquizadas (Naidorf, 2016, pág. 25). El presupuesto según esta segunda concepción es que las inequidades son justas y deben intervenir, ya que todas las posiciones están “abiertas” a todos (Rawls, 1997).

En tercer lugar, la autora explica que la opción mayoritaria en materia de políticas sociales es la igualdad de oportunidades; lo mismo ocurre en el discurso educativo,



donde el principio meritocrático no es puesto en cuestión. Ello impide atender la tendencia contraria a la justicia social que las mismas instituciones pregonan y pretenden sostener en un contexto social que en otros ámbitos se esfuerza por aplicar políticas redistributivas y compensatorias. En conclusión, la igualdad de oportunidades, la autora afirma que la igualdad de oportunidades es un mito que oculta lo que las políticas universitarias en sociedades tan desiguales deben pregonar: la igualdad de posiciones al menos de partida (Naidorf, 2016, pág. 26).

En *Curriculum, crisis, mito y perspectivas*, de De Alba nos ofrece su reflexión sobre cómo abordar la problemática de la realidad curricular, a fin de aprehender y delimitar ciertos aspectos de ésta, para llegar a la construcción de una noción de curriculum que coadyuve a la superación de determinadas teorías y articulaciones conceptuales que han conformado y constituido esa noción.

En primer lugar, la autora define currículum como la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Supone una propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. En segundo lugar, De Alba autora analiza las dimensiones generales y específicas del currículum y concluye que el campo del curriculum es “un campo de contacto e intercambio cultural” (De Alba, 1998, pág. 6), en cuya conformación se lleva a cabo una confrontación, una lucha, en la cual distintos grupos y sectores con intereses opuestos y contradictorios luchan por determinar la selección de contenidos culturales que conformarán un curriculum, se arriba a la



síntesis señalada a través de mecanismos en el contexto de tal lucha de negociación e imposición. El curriculum es, entonces, una arena en la cual se ejerce y desarrolla el poder. Mientras el éste no sea pensando de forma inclusiva y accesible, la exclusión se va a seguir reproduciendo. Para avanzar en ese camino y abordar la “problemática formativa” es necesario -dice la autora- socializar la fundamentación de las propuestas curriculares con la comunidad educativa y abrir a “participación de alumnos y docentes en los procesos de evaluación curricular” (De Alba, 1998, pág. 104). Sobre este punto particular, esa apertura debe incluir a las diversas minorías, como el de personas con discapacidad. Para ello, este proceso debe ser pensado, diseñado e implementado desde el diseño universal, para eliminar las diversas barreras que pueden excluir a personas de su participación.

Díaz Barriga, en *Ensayos sobre la problemática curricular*, nos propone reflexionar sobre la problemática curricular en México, llevada a cabo mediante el diálogo entre educadores, investigadores y alumnos. En este libro, el autor convoca tanto a intelectuales como a investigadores a realizar la investigación pedagógica dentro de categorías que permitan explicar estos problemas en su significado real y dentro del contexto social de origen, para lo cual es preciso hacer a untado la superposición de modelos de pedagogías extranjeras, que de algún modo han coartado la investigación sobre la problemática de la educación (Díaz Barriga Á. , 1990). Explica que la problemática curricular surge en el contexto del capitalismo y se expande en América Latina debido al proyecto hegemónico de Estados Unidos, cristalizado en la instalación de empresas americanas. En consecuencia, en Latinoamérica tiende a actualizar programas de estudio en base al desarrollo científico e incorporando la propuesta curricular modular por objetos de transformación.

La propuesta modular implica el "estudio de las determinaciones de una profesión" la cual "permite comprender que existen factores económicos, sociales y gremiales



que condicionan las posibilidades de cambio de una práctica profesional establecida" (Díaz Barriga Á. , 1990, pág. 21). Así, es posible analizar el mercado real y el vínculo con diversos sectores sociales de una determinada disciplina. Supone lo anterior realizar un análisis sociohistórico de las fuerzas productivas y su relación con el devenir de las demandas de trabajo profesional específicas; cómo esas fuerzas productivas contribuyen a la aparición, consolidación y transformación de una práctica profesional determinada; y cómo influyen los desarrollos disciplinarios a través del tiempo y de distintos países de procedencia, en la formación. El análisis de la práctica profesional para elaborar un plan de estudios hace referencia a la definición de las prácticas sociales ejercidas por un sector profesional, su vínculo con la sociedad a la cual pertenece y las determinaciones históricas del sector en dicha sociedad. La ventaja de este análisis frente a la elaboración de perfiles profesionales reside en que ofrece una explicación integral y diversificada de la realidad social y educativa en la cual está inserto un sector profesional especificable. El tipo de organización curricular a que conduce la propuesta modular, hay que comprenderla en tres niveles: epistemológico, psicológico e institucional (Díaz Barriga Á. , 1990, pág. 25). En síntesis, esta propuesta estadounidense propone una reforma que consolida aún más el paradigma capacitista que nos presentó Ripollés, en tanto pone la educación al servicio de las necesidades del mercado, y no del desarrollo humano y la inclusión social de todas las personas.

En *¿El curriculum, la Universidad y el Siglo XXI?*, Furlán expresa críticas al proceso narrado recientemente por Díaz Barriga. Explica que en el nivel universitario, donde existe el mayor grado de especialización y diversificación, cada casa de estudios elabora sus propios currículos, descentralizadamente. En consecuencia, no existe un currículo prescripto como tal, como en los niveles inferiores donde sí opera como



estrategia de homogeneización y centralización de lo básico y común a ser enseñado en todos los establecimientos. Esta situación se produjo para facilitar la adaptabilidad a las demandas del mercado, dejando de lado la profesionalización del nivel superior, incentivando el desempeño individual, la producción de recursos para el autofinanciamiento y la competencia entre docentes e investigadores (Furlán, 1993). Para que ese sistema funcione, explica el autor, se requiere redimensionar las universidades y seleccionar los alumnos más aptos para asimilarse a los nuevos diseños. Si ello ocurriese, las consecuencias serían: la erosión de los moldes clásicos de las profesiones, la consolidación de una oferta de unidades instruccionales combinables en función de múltiples perfiles, la generalización de los exámenes de requisitos, la autorización de los servicios escolares y la importancia de los “artefactos tecnológicos operables por estudiantes autonomizados” (Furlán, 1993, pág. 56). De esta manera, estaríamos ante una profundización de las características excluyentes y “normalizadoras” del sistema educativo, alejando cada vez más las posibilidades de que las personas con “cuerpos” infravaloradas puedan insertarse en su comunidad y ejercer sus derechos en igualdad de condiciones.

Nivel 3:

En este tercer nivel de integración, se trabaja con los siguientes textos:

Didáctica universitaria: “La Evaluación como Oportunidad” de Anijovich y Cappelletti, “Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza” de Camilloni, “Aprendizaje cooperativo y proceso de enseñanza” de Díaz Barriga y Hernández Rojas.

Estrategias de enseñanza: “Justificación de la Didáctica. ¿Por qué y para qué la Didáctica?” de Camilloni y “La retroalimentación en la evaluación” de Anijovich



UTN.BA

FACULTAD
REGIONAL
BUENOS AIRES

Evaluación de los aprendizajes: “La validez de la enseñanza y la evaluación: ¿todo a todos?” de Calilloni, “Evaluar para conocer, examinar para excluir” de Álvarez Méndez y “Observar para educar” de De Ketele.



En *La Evaluación como Oportunidad*, Anijovich y Cappelletti entienden la evaluación como “una tarea ardua que condensa sentidos construidos desde el sistema educativo y que define la trayectoria escolar de los estudiantes” (Anijovich & Cappelletti, *La evaluación como oportunidad*, 2018, pág. 10). Se trata de una práctica que impacta en el sujeto, en la familia y en la propia institución educativa, la cual debe ser entendida como una oportunidad. Su propósito es que “los alumnos pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus fortalezas y debilidades como estudiantes” (Anijovich & Cappelletti, *La evaluación como oportunidad*, 2018, pág. 13), es decir, las dimensiones del proceso de evaluación se conciben como un instrumento para ayudar a los alumnos a aprender y a reconocerse como aprendices. Las autoras destacan la función pedagógica de la evaluación, y la diferencian de la función de certificación que se ha constituido en el sentido de la evaluación. Señalan a modo de reflexión “no se trata, o no solo se trata, de acreditar conocimientos, sino también de promover la toma de conciencia de los estudiantes sobre su propio aprendizaje” (Anijovich & Cappelletti, *La evaluación como oportunidad*, 2018, pág. 23). En consecuencia, es necesario profundizar la reflexión sobre la evaluación como proceso general, y en este contexto, pensar en la relevancia de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, en tanto las decisiones y las acciones favorezcan la mejora de las producciones. Y, para ser completamente aprovechada la experiencia de la evaluación como oportunidad para el aprendizaje, es necesario -sostienen- que propuestas de trabajo que se sugieren cuenten con sentido para los estudiantes y sean relevantes para las disciplinas que se enseñan. Asimismo, resaltan la importancia de promover diálogos e intercambios entre estudiantes y entre ellos y sus docentes, y observando sus acciones, realizando seguimientos, la reflexión crítica y la autoevaluación (Anijovich & Cappelletti, *La evaluación como oportunidad*, 2018). Finalmente, se destaca la importancia de que el docente ofrezca retroalimentaciones en conversaciones enmarcadas en un clima de confianza que



estímule la producción de conocimientos, tanto de forma grupal como individual. En virtud de que la efectividad de una retroalimentación depende del tipo de receptividad de quien la recibe, pero también de cuán eficaz sea el que la comunica, es importante que el docente utilice un nivel de “lenguaje verbal y no verbal adecuado para su receptor y que cree un contexto físico y emocional apropiado para que el mensaje impacte en la dirección deseada” (Anijovich & Cappelletti, La evaluación como oportunidad, 2018, pág. 65). En este proceso, las necesidades que tienen las personas con discapacidad deben ser tenidas en consideración y abordadas. Para ello, se requiere que el personal docente cuente con las herramientas y estrategias pedagógicas adaptadas para que todas las personas puedan participar de ese proceso. De lo contrario, se reproduce la exclusión social del colectivo con discapacidad.

En *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*, Camilloni explica que el propósito de la enseñanza de la ciencia es la transformación de las representaciones que los alumnos tienen del mundo a partir de su interacción con el medio. Ello permite la construcción de un saber duradero, creíble y “aceptado por el sujeto que reconstruye ese conocimiento” (Camilloni A. , 1997, pág. 7). La autora define al individuo como un constructor de conocimientos y, por lo tanto, la pedagogía debe preocuparse por el estudio de las condiciones que inciten la conformación de un espíritu constructor de conocimientos científicos. En esa construcción, Camilloni incorpora la idea de obstáculo epistemológico como elemento esencial en el acto de conocer y lo explica a través de la pedagogía bachelardiana. Explica que es en la adaptabilidad al medio donde el conocimiento cotidiano potencia su resistencia a ser remplazado por otras formas de conocer, convirtiéndose en un fuerte obstáculo epistemológico que la pedagogía debe suprimir. La ruptura o destrucción de ese obstáculo permite la movilidad permanente



UTN.BA

FACULTAD
REGIONAL
BUENOS AIRES

del espíritu y esta movilidad permite el aprendizaje. En palabras de la autora, la construcción del aprendizaje escolar requiere con frecuencia que los nuevos saberes que se inscriben en el marco del conocimiento científico se edifiquen a partir de una ruptura con el conocimiento del sentido común. Un nuevo modo de pensar, razonado y crítico, debe ser el instrumento que permita reemplazar muchas de las concepciones que los alumnos ya poseen acerca del mundo natural y social antes de iniciar su aprendizaje. El espíritu debe “formarse, reformándose, contradiciéndose, contradiciendo al maestro, porque sólo puede amarse, afirma Bachelard, aquello que se destruye” (Camilloni A. , 1997, pág. 14).

En *Aprendizaje cooperativo y proceso de enseñanza*, Díaz Barriga y Hernández Rojas hacen una revisión de la aproximación constructivista del aprendizaje escolar, en el que se enfatiza la labor de reconstrucción significativa que debe hacer el aprendiz de los contenidos o saberes de la cultura a la cual pertenece, y se postula que la finalidad de los procesos de intervención educativa es enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextualizados. Establecen, asimismo, que el aprendizaje significativo ocurre sólo si se satisfacen una serie de condiciones, tales como que el alumno sea capaz de relacionar de manera no arbitraria y sustancial la estructura cognitiva y que los materiales o contenidos de aprendizaje posean significado potencial o lógico. En este sentido, los autores señalan que el “significado es potencial o lógico cuando nos referimos al significado inherente que posee el material simbólico debido a su propia naturaleza, y solo podrá convertirse en significado real o psicológico cuando el significado potencial se haya convertido en un contenido nuevo, diferenciado e idiosincrático dentro de un sujeto particular” (Díaz Barriga & Hernández Rojas, 2005, pág. 41). En este proceso de aprendizaje, los autores destacan la motivación escolar como uno de los factores psicoeducativos más importante, que requiere de la interrelación de diversos



componentes cognitivos, afectivos, sociales y académicos que tienen que ver tanto con las actuaciones de los alumnos como con las de sus profesores. De igual forma, se hacen múltiples referencias a que la motivación estará presente en todo acto de aprendizaje y en todo procedimiento pedagógico, ya sea de manera explícita o implícita, y sólo podrá interpretarse analizando las incidencias y características propias de los actores y comunidades educativas implicadas. Díaz Barriga y Hernández Rojas resaltan cómo los procesos motivacionales se relacionan e influyen en la forma de pensar del alumno, las metas que establece, el esfuerzo y persistencia que manifiesta, las estrategias de estudio que emplea y, en un sentido amplio, con el tipo de consecuencias asociadas al aprendizaje resultante. Su planteo central es que la motivación se hace presente en el aula mediante muy diversos aspectos: el lenguaje y los patrones de interacción entre profesor y alumnos, la organización de las actividades académicas, el manejo de los contenidos y tareas, los recursos y apoyos didácticos, las recompensas y la forma de evaluar (Díaz Barriga & Hernández Rojas, 2005). Este planteo es, precisamente, lo que requiere la adaptación de la educación inclusiva para el colectivo con discapacidad y que exige la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad, aprobada en Argentina mediante ley n° 26.378.

En Justificación de la Didáctica. ¿Por qué y para qué la Didáctica, Camilloni explica la relevancia pedagógica del instrumento del debate grupal. Explica que su utilización se destaca por dos razones. En primer lugar, el trabajo en grupos constituye una oportunidad de discutir, elaborar y consensuar criterios, antes de la discusión en clase, sin el riesgo de sentirse evaluados. Asimismo, como explica Camilloni, el trabajo en grupo permite que las y los alumnos desarrollen habilidades de interacción social y la capacidad de hacer elecciones y tomar decisiones, permite la confrontación de ideas entre los diferentes integrantes del grupo y promueve un aprendizaje activo y profundo, centrado en el alumno. Debemos tener presente que el aprendizaje colaborativo se encuentra actualmente entre las estrategias de



enseñanza que demuestran mayor valor didáctico, ya que el rol de la interacción entre los estudiantes constituye un mecanismo que permite la aparición de nuevas respuestas que no habrían podido ser logradas individualmente. Este mecanismo consiste en la expresión pública, antes de cualquier aprendizaje, de los modelos mentales que configuran el pensamiento de cada alumno; la confrontación y la discusión de los diferentes puntos de vista de los alumnos en pequeño grupo y en grupo-clase y, finalmente, la validación o invalidación de hipótesis por medio de experiencias y argumentaciones en un marco construido por el profesor para favorecer la construcción social de los conocimientos (Camilloni A. , 2007). En segundo lugar, la herramienta del debate requiere que las y los alumnos deban aprender a planificar las lecturas, a preparar la exposición, a ejecutarla y a defender con argumentos. Para asegurar su desarrollo, el docente debería instruir, en lo posible en cuanto tiempo y conocimientos, en algunos mínimos sobre comunicación oral en cuanto a forma y fondo, argumentación y debate para poder participar en la actividad con ciertas garantías. Al igual que para un trabajo escrito se les orienta cómo han de citar y estructurar un trabajo la idea sería la misma. Y posteriormente, a la participación de los y las alumnas, el “docente debe proveer retroalimentación, tanto grupal como individual” (Camilloni A. , 2007, pág. 23).

Sobre la retroalimentación, Anijovich, en *La retroalimentación en la evaluación* explica que existen distinciones entre las retroalimentaciones focalizadas en la autoestima y las focalizadas en la tarea. Ejemplo de las primeras son aquellas en las que se detectan frases como "eres un buen alumno" o "hiciste un gran trabajo" (destaca el desempeño y el esfuerzo para mejorar la autoestima). Ello puede inducir a que el alumno no reconozca que necesita mejorar algunos aspectos de su trabajo. Destaca que algunos autores señalan que la retroalimentación es más productiva si se centra en la tarea, en como el alumno la resuelve, y como autorregula su



aprendizaje. Es importante comprender que para que los estudiantes se conviertan en aprendices autónomos, necesitan conocer sus modos de pensar, sus estrategias para abordar diferentes tareas, sus fortalezas y debilidades, y como convivir con ellas para progresar en su formación. Pero no es posible avanzar en esta línea si no se conocen estándares o niveles de desempeño esperables, posibles, si no se desarrolla la capacidad de autoevaluación y si no se genera un modo de trabajar basado en el diálogo entre pares y con los docentes sobre estos aspectos (Anijovich, 2010). Otro aspecto que la autor toma en cuenta es el de la distribución de la retroalimentación, en cantidad y calidad, que ofrecen los docentes a diferentes tipos de alumnos. Los buenos alumnos y aquellos con dificultades suelen tener poca retroalimentación (buen trabajo o rehacer el trabajo) pero, en cambio, los alumnos de nivel intermedio son los que reciben más cantidad de información en concepto de retroalimentación. Esto nos permite inferir que la retroalimentación es utilizada por los docentes en forma específica y abundante cuando se encuentran con producciones o desempeños de "zonas grises", es decir, la retroalimentación está más centrada en la necesidad del docente que en la intención de ayudar al alumno a desarrollar conciencia metacognitiva. Anijovich propone considerar qué decisiones toma el alumno con respecto a la información que recibe. Parece existir la suposición de que alcanza con ofrecer retroalimentación para que los estudiantes comprendan y emprendan acciones a partir de ella. Pero investigaciones como las de Higgins muestran las dificultades de los estudiantes para comprender las retroalimentaciones y de los docentes para ofrecerlas en un lenguaje claro y accesible. La efectividad de una retroalimentación depende del tipo de receptividad de quien la recibe, pero también de cuan eficaz sea el que la comunica. Quien emite el feedback debe utilizar un nivel de lenguaje verbal y no verbal adecuado para su receptor, y crear un contexto físico y emocional apropiado para que el mensaje impacte en la dirección deseada. Finalmente, la autora pide tener en cuenta si la retroalimentación es individual o grupal. Para que las retroalimentaciones grupales



sean más eficaces, podemos ofrecerlas a un grupo pequeño después de haber resuelto una tarea. En este caso, es conveniente que la devolución se refiera tanto a la producción del grupo como al modo en que sus integrantes trabajaron como equipo y a las contribuciones que hizo cada uno de los miembros para cumplir el objetivo planteado. Otra opción es ofrecer retroalimentación a todo el grupo sobre aspectos comunes de los aprendizajes realizados por los alumnos “considerando los errores más frecuentes, los conceptos que no se comprendieron bien, o compartiendo las diferentes ideas y estrategias utilizadas por los estudiantes” (Anijovich, 2010, pág. 78).

En *La validez de la enseñanza y la evaluación: ¿todo a todos?*, Calilloni define evaluar como la emisión de juicios de valor acerca de algo, objetos, conductas, planes; juicios que tienen una finalidad. Se “evalúa para tomar decisiones con respecto a la marcha de un proceso” (Calilloni, 2010, pág. 6), como parte integrante del proceso de interacción que se desarrolla entre profesor y alumno. Desde el punto del alumno, la evaluación se fusiona con el aprendizaje, al tiempo que lo convalida o lo reorienta. Desde el punto de vista del profesor, la evaluación actúa como reguladora del proceso de enseñanza.

Estos dos fenómenos se producen siempre que los participantes reciban y asimilen la información proporcionada por las técnicas de evaluación.

a incorporación de la evaluación al proceso de enseñanza encuentra obstáculos que provienen en su mayor parte de las actitudes del profesor. Por esta causa es común que los momentos dedicados a la evaluación se mantengan bien diferenciados, y como sobreañadidos a los periodos dedicados a la enseñanza. Se ve en la evaluación únicamente la culminación de la enseñanza, con lo cual pierde mucho de su riqueza funcional. Un análisis de las relaciones existentes entre la enseñanza y la evaluación mostrará cuál es su potencialidad didáctica y cuáles son



las barreras que pueden estorbar su pleno desenvolvimiento. En la primera etapa el profesor emplea técnicas de evaluación para apreciar el valor de las adquisiciones realizadas por los estudiantes. La función típica de la evaluación está aquí presente. Se recurre a ella para calificar y seleccionar a los estudiantes con vistas a su promoción. El profesor se comporta a la manera de un observador situado fuera del sistema que está evaluando. Cuando analiza los comportamientos del alumno o de una clase, las únicas conductas que el profesor considera que puede permitirse son las conductas cognitivas, con el supuesto implícito de que éstas se caracterizan por su objetividad. En este caso, sin embargo, no se trata sino de una supuesta objetividad, dado que en el sistema de acción creado por la comunicación educativa, desempeñan roles de actor tanto el alumno como el profesor. E incluso es posible afirmar que la actuación del docente está más comprometida que la del alumno. Este último puede refugiarse en la impersonalidad de las obligaciones impuestas desde el exterior, en tanto que el profesor, siendo un profesional de la enseñanza, acepta libremente su papel asume la tarea de dar forma a las situaciones educativas. La decisiva presencia personal del profesor hace que en este primer peldaño de la evaluación se produzca una posible distorsión de la objetividad. Aunque los intercambios estén específicamente reglados por la institución educativa, que establece el principio de que se debe dar un tratamiento igualitario y equivalente a todos los alumnos, surgen ya en la práctica algunos componentes emocionales que pueden influir sobre los juicios valorativos que se emiten en momento de la evaluación. La problematicidad de la exactitud en los juicios constitutivos se yergue así como una primera barrera en la constitución de un sistema evaluativo fundado sobre una justicia absoluta, y confiere una cierta inseguridad a las conductas evaluadoras del profesor. El estudio de los procesos realizados por los alumnos conduce, en un segundo paso, al análisis de las situaciones de clase organizadas por las técnicas de enseñanza que emplea el docente (Calilloni, 2010).



UTN.BA

FACULTAD
REGIONAL
BUENOS AIRES

En *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, Álvarez Méndez define la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento. El profesor aprende para conocer y para mejorar la práctica docente en su complejidad, y para colaborar en el aprendizaje del alumno conociendo las dificultades que tiene que superar, el modo de resolverlas y las estrategias que pone en funcionamiento. El alumno aprende de y a partir de la propia evaluación y de la corrección, de la información contrastada que le ofrece el profesor, que será siempre crítica y argumentada, pero nunca descalificadora ni penalizadora.

Evaluar sólo al final, bien por unidad de tiempo o de contenido, es llegar tarde para asegurar el aprendizaje continuo y oportuno. En este caso y en ese uso, la evaluación sólo llega a tiempo para calificar, condición para la clasificación, que es paso previo para la selección y la exclusión racional. Desempeña funciones distintas a los fines educativos, artificialmente necesarias; pero los principales beneficiados ya no son los sujetos que participan en el proceso. Los destinatarios e intérpretes de los resultados infieren significados sin los contextos de significación. La evaluación se devalúa. Además, los agentes externos que interpretan resultados no participan en el proceso de formación. Sólo les interesa la información de los datos, aislados de sus contextos. Pero sobre ellos se toman decisiones que resultan trascendentales en la vida de los alumnos. Será, siempre y en todos los casos, evaluación formativa, motivadora, orientadora. El carácter formativo de la evaluación es uno de los conceptos inequívocos en su expresión que justifican prácticas equívocas. Basta entenderla en la literalidad de la expresión: que forme, intelectual y humanamente. En la medida que forma, la evaluación es parte integral del pensamiento crítico. En nombre de la evaluación formativa se justifican prácticas, muy dispersas y arbitrarias también, que forman muy poco y de las que nada aprenden los alumnos ni el profesor; pero sirven a fines que van más allá de los



propósitos tanto de quien la ejerce como de quien la padece. Para decirlo en términos claros: toda actividad y toda práctica de evaluación educativa que no forme, que no eduque y de la cual los sujetos no aprendan, debe descartarse en los niveles no universitarios, aquellos en donde la educación es obligatoria, por ser considerada un bien común, y reconocida universalmente como una garantía para reducir las desigualdades sociales. Si de la evaluación hacemos un ejercicio continuo, no hay razón para el fracaso, pues siempre llegaremos a tiempo para actuar e intervenir inteligentemente en el momento oportuno, cuando el sujeto necesita nuestra orientación y nuestra ayuda para evitar que cualquier fallo detectado se convierta en definitivo. De tanto proclamar que el aprendizaje es un proceso, los profesores olvidan con demasiada frecuencia que las decisiones que se toman, cuando se penalizan los errores en contextos de aprendizaje, suelen revestir un carácter definitivo, que rompe la dinámica interna de cualquier proceso, deteniendo, si no paralizando definitivamente, el cambio y el tiempo que lleva implícito (Álvarez Méndez, 2001).

En *La pertinencia social de la educación superior*, De Ketele destaca que es muy difícil medir la calidad de la educación, en virtud de su carácter multidimensional y relativo. Recuerda que la calidad se suele limitar a la eficacia (la relación entre los efectos observados y los efectos esperados) y la eficiencia (la relación entre los efectos observados y la inversión realizada), como los principales componentes esenciales. Sin embargo, generalmente se ignora un tercer componente, el de equidad, que tiene en consideración las necesidades de la sociedad. Efectivamente, un sistema educativo (y, por lo tanto, una institución de educación superior) sería “mucho más equitativo cuanto más independientes fueran los beneficios que pudieran extraerse de él en relación con las características de las persona” (De Ketele, 2008, pág. 55). En definitiva, el autor sostiene que el principal criterio para evaluar la calidad de la educación superior es su pertinencia social, continuando el



UTN.BA

FACULTAD
REGIONAL
BUENOS AIRES

planteo de la UNESCO en 1995. Allí se plantea que cada proyecto institucional debe inscribir sus objetivos dentro de un proyecto de sociedad. Ello implica la producción y difusión de conocimiento para permitir que la sociedad se desarrolle, en el sentido de que el desarrollo de la ciencia y la tecnología crean una “sociedad cognitiva” (De Ketele, 2008, pág. 57). En concreto, la relevancia se refiere al papel de la educación superior como sistema y al papel que desempeña cada institución en la sociedad, así como en términos de lo que espera la sociedad de la educación superior. Debe incluir temas como la democratización del acceso y mayores oportunidades de participación en la educación superior durante varias etapas de la vida, enlaces con el mundo del trabajo y las responsabilidades de la educación superior respecto al sistema educativo en su conjunto. Asimismo, debe considerar “la participación de la comunidad de la educación superior en la búsqueda de soluciones a los problemas humanos más urgentes, como la sobrepoblación, el medio ambiente, la paz, la comprensión internacional, la democracia y los derechos humanos. La importancia de la educación superior quizá se exprese mejor mediante la variedad de servicios académicos que ofrece a la sociedad” (UNESCO, 1995, pág. 8).



Reflexiones finales

Argentina se destaca por tener un marco legal inclusivo respecto de las personas con discapacidad. Ha sido de los primeros países en ratificar la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad, en el año 2000. Este tratado tiene como objetivos la prevención y eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad (art. 2°).

Argentina también ha ratificado rápidamente la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, aprobados el 13 de diciembre de 2006 en la Sede de Naciones Unidas, en Nueva York, Estados Unidos. Este tratado se propuso como objetivo “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente” (art. 1°). De este modo, y en aplicación del principio de no discriminación, uno de los objetivos fundamentales de la Convención ha sido, por un lado, adaptar las normas pertinentes de los Tratados de derechos humanos existentes, al contexto específico de la discapacidad. Ello significa el establecimiento de los mecanismos para garantizar el ejercicio de dichos derechos por parte de las personas con discapacidad, sin discriminación y en igualdad de oportunidades que el resto de personas (Palacios, 2007).

Posteriormente, en 2014, el Congreso nacional activó el procedimiento constitucional para elevar a Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad a la jerarquía constitucional, cuestión que se concretó mediante ley n° 27.044. Ello significó un importante avance en el plano formal, desde un abordaje sociológico, pero no fue suficiente para transformar los esquemas de percepción y las prácticas sociales que convierten a la discapacidad en una forma de dominación (Soto Martín, 2011).



UTN.BA

FACULTAD
REGIONAL
BUENOS AIRES

A nivel interno, Argentino tiene pendiente la actualización de la ley n° 22.431, que establece el sistema integral de personas con discapacidad. Este fue aprobado durante la última dictadura cívico militar en 1981, y nunca fue actualizado bajo el paradigma social de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Sin embargo, Argentina sí actualizó la Ley de Educación Superior, ley n° 24.521, para asegurar la accesibilidad y los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios que requieran las personas con discapacidad.

En definitiva, Argentina cuenta con un marco normativo “inclusivo” para la educación de las personas con discapacidad, que la comprende como un bien público y un derecho humano. Sin embargo, como sostiene Axel Honneth, para lograr que la inclusión social sea efectiva no es suficiente con normas. Además, es necesario garantizar cumplimientos materiales, y esto no tiene que ver con los tiempos, sino con voluntades políticas y compromisos asumidos por los Estados nacionales. (Honneth, 2006). En este tema en particular, la universidad aún continúa siendo un ámbito “excluyente”, en donde sólo el 0,08% logró de las personas con discapacidad logra ingresar (Arellano y otros, 2021). Claramente, a pesar de los tratados internacionales de derechos humanos vigentes en el país, aún persisten las perspectivas que naturalizan la estigmatización a los sujetos con discapacidad, porque aún persiste el paradigma del “capacitismo” (Ripollés, 2016). Continúan pendientes las adecuaciones contextuales para el acceso (físicas y comunicacionales) y en la currícula de las carreras (Camún y otros, 2019). Tampoco se han previsto los recursos para garantizar los servicios de interpretación y los apoyos técnicos que las estudiantes y los estudiantes con discapacidad requieran para hacer operativas: a) la accesibilidad física o arquitectónica, b) la accesibilidad comunicacional y c) la accesibilidad académica (Misischia, 2018). También queda pendiente que, en la formación docente y en carreras asociadas a la educación, se problematicen las pedagogías normalizadoras y los modos de comprender la educación como derecho (Cobeñas, 2021, pág. 163).



UTA.BA

FACULTAD
REGIONAL
BUENOS AIRES

Para poder llevar a cabo el proceso de inclusión educativa, es necesario comprender que la universidad, desde sus orígenes en América Latina, ha funcionado como un “selector social y ocupacional”. Su función ha sido históricamente formar a las elites o capas letradas criollas que rigieron la vida colonial (Bonvecchio, 2002). Pareciera que la universidad continúa esta función, de reproducción de las élites (Arellano y otros, 2021), e incluso se ha profundizado en la década del 70’ con la “globalización neoliberal” (De Sousa Santos, 2007, pág. 56). Este proceso pretende privatizar la universidad pública y someterla a las leyes del mercado por medio de la liberalización de los servicios. El proyecto neoliberal, que busca convertir a la universidad en “una sucursal de consorcios y de firmas internacionales” (Derrida, 2002), entiende a la educación pública como una mercancía como cualquier otra (De Sousa Santos, 2007).

En definitiva, nos encontramos ante una encrucijada compleja. Los tratados internacionales nos obligan ir hacia un modelo de sociedad -y de educación- inclusivo, pero todo lo necesario para avanzar en ese sendero colisiona con la naturaleza y los objetivos propios del modelo neoliberal capitalista imperantes.

Debemos tener presente que el capitalismo define la condición de la persona trabajadora desvinculada de todo condicionante contextual o estructural, y sólo entiende la capacidad de trabajar como un atributo psicológico de la persona, una aptitud o predisposición (Ferreira & Cano Esteban, 2021). En consecuencia, la desigualdad y la exclusión de las personas con discapacidad se considera -únicamente- como resultado de las “malas actitudes” de quienes no se encuentran en la misma situación. El objetivo es crear la ilusión de que todos los humanos somos sujetos propietarios, individuos libres, pero fundamentalmente desiguales pues lo que cada uno percibe como “renta” depende de su herencia, habilidades y suerte en la lucha competitiva por la vida (Murillo, 2018). En definitiva, la sobrevivencia de cada individuo pasa a depender de su capacidad individual de ser



UTN.BA

FACULTAD
REGIONAL
BUENOS AIRES

empresarios innovadores y, por tanto de la posibilidad de gobernar la soberanía de su propio yo (Murillo, 2021). Ello permitiría, entonces, que un cambio actitudinal afirmativo sea suficiente para lograr una sociedad “inclusiva”. Es necesario destacar que desde esta perspectiva individualista lo que se pretende es excluir del campo de análisis los procesos de explotación y acaparamiento de oportunidades que producen las desigualdades (Reygadas, 2004).

Aunque se pretenda convencer de lo contrario, no existen reglas o criterios universales para evaluar cuál es la capacidad de estudiar o de trabajar de una persona. Por el contrario, las capacidades individuales son producciones sociales en su ejercicio, porque son analizadas según los valores colectivos de una sociedad en un momento histórico (Reygadas, 2004; Appadurai, 1991).

El fin de la naturalización de las desigualdades es, desde la óptica neoliberal, evitar que el Estado intervenga en el mercado, en la universidad o siquiera brinde asistencia social a quienes resulten perjudicados. Aquí está la profunda contradicción, porque es esta intervención estatal la que se necesita para cumplir con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo.

En el modelo neoliberal, cada persona debe “asegurarse los ingresos suficientes para poder afrontar los riesgos derivados del juego de la competencia” (Ferreira, 2023, pág. 13). El mantra que se propone es el de “sé todo lo que puedas ser” y “hazlo a tu manera”. La elección personal se convierte en una marca, sin prestar atención a los contextos en los que se realizan esas elecciones (Maté, 2022). Se pretende que todos los problemas de exclusión (como el de las personas con discapacidad en el sistema educativo) se piensen desde lo individual y no desde lo colectivo (Scribano, 2008). De esa manera, se entenderá la segregación y la desigualdad sólo como el resultado de la falta de adaptación de individuos aislados que únicamente cuentan consigo mismos (Ferrante, 2015). No se permite -ni permite- que se analicen, evalúen o atiendan las razones las cuales la universidad



UTN.BA

FACULTAD
REGIONAL
BUENOS AIRES

o el mercado laboral impiden a las personas con discapacidad realizar sus trayectorias en igualdad de condiciones que el resto.

En conclusión, desde el modelo social de la discapacidad se entiende que para garantizar el respeto de este colectivo es necesario transformar las estructuras que impiden la inclusión (Shakespeare, 2013; Ferreira, 2008). Para ello, el principio fundamental del neoliberalismo, que consiste en que no puede haber ninguna restricción, institucional o legal, al libre ejercicio de ésta, debe ser cuestionado, en tanto garantiza la reproducción de las desigualdades (Murillo, 2018). Sólo entonces se podrá avanzar con la democratización el conocimiento, que implica revisar el currículo, los contenidos que hacen a las materias concretas, los problemas relevantes a los que se orientan las formas y los contenidos enseñados es condición para definir y decir lo que está ausente, lo que no se refleja en los cada vez más potentes otros canales de información. Asimismo, es también necesario ampliar el acceso a la universidad, que sigue siendo un objetivo pendiente como vía para dicha democratización (Naidorf, 2016).



Interrelación bibliográfica

Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.

Anijovich, R. (2010). La retroalimentación en la evaluación. En R. Anijovich, *La Evaluación Significativa*. Buenos Aires: Paidós.

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2018). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

Appadurai, A. (1991). *La vida social de las cosas: perspectiva cultural de las mercancías*. Grijalbo.

Arellano, K., Pérez, V., & Rapanelli, A. (2021). Las tramas de la (in)accesibilidad. Experiencias universitarias en torno a la discapacidad. *Revista Argentina de Educación Superior*, 104-125.

Bonvecchio, C. (2002). *El mito de la universidad*. Buenos Aires: Siglo xxi.

Butler, J. (2010). *Marcos de guerra: las vidas lloradas*. Buenos Aires: Paidós.

Calilloni, A. (2010). La validez de la enseñanza y la evaluación: ¿todo a todos? En R. Anijovich, *La Evaluación Significativa*. Paidós.

Camilloni, A. (1997). *Los Obstáculos Epistemológicos en La Enseñanza*. Gedisa.

Camilloni, A. (2007). Justificación de la Didáctica. ¿Por qué y para qué la Didáctica? En A. Camilloni, L. Basabe, E. Colls, & S. Feeney, *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Camún, A., Fernández, M. E., Gaviglio, A., & Pérez, A. (2019). Discapacidad y educación universitaria: experiencias, narraciones, indagaciones. En A. Yarza de los Ríos, L. M. Sosa, & B. Pérez Ramírez, *Estudios críticos en discapacidad: una polifonía desde América Latina* (págs. 157-182). Buenos Aires: CLACSO.



- Clare, E. (1999). Freaks and queers. En E. Clare, *Exile and pride: Disability, queerness, and* (págs. 67-101). South End Press.
- Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva imagen.
- Cobeñas, P. (2021). Personas con discapacidad en la educación superior: una mirada sobre las barreras a la plena inclusión. *Revista Argentina de Educación Superior*(22), 153-168.
- Conferencia Mundial de Derechos Humanos. (1993). *Declaración y Programa de Acción de Viena*. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G93/142/36/PDF/G9314236.pdf?OpenElement>
- Cruz Vadillo, R., & Casillas Alvarado, M. Á. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la educación superior*, 46(181), 37-53.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- De Alba, A. (1998). *Curriculum, crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Ed. Niño y Dávila.
- De Ketele, J.-M. (2008). La pertinencia social de la educación superior. *La educación superior en el mundo*.
- De Sousa Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI*. La Paz: CIDES-UMSA.
- Derrida, J. (2002). *La universidad sin condición*. Madrid: Trotta.
- Díaz Barriga, Á. (1990). *Ensayos sobre la problemática curricular*. Trillas.
- Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2005). Aprendizaje cooperativo y proceso de enseñanza. *Tiempo de Educar*, 6(12), 397-403.



- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social*. Buenos Aires: Siglo xxi.
- Dussel, I., & Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Ferrante, C. (2015). Discapacidad y mendicidad en la era de la Convención: ¿Postal del pasado? *Convergencia, revista de ciencias sociales*.
- Ferreira, M. Á. (2008). Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: apuntes caracteriológicos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*(124).
- Ferreira, M. Á. (2023). Neoliberalismo, discapacidad y empleo: el fracaso del movimiento de vida independiente. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 42(2).
- Ferreira, M. Á., & Cano Esteban, A. (2021). Capacitismo neoliberal los derechos y las condiciones de empleo de las personas con Diversidad Funcional en España. *Dilemata*(36), 19-34.
- Furlán, A. (1993). ¿El curriculum, la Universidad y el Siglo XXI? En A. De Alba, *El curriculum universitario de cara al nuevo milenio*. México: UNAM.
- García-Huidobro Munita, M. R. (2019). Experimentar la deconstrucción de Jacques Derrida en la formación inicial del profesorado de artes. *Panambí*, 71-82.
- Honneth, A. (2006). El reconocimiento como ideología. *Isegoría*(35).
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2018). *Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad: resultados definitivos*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.
- Lorey, I. (2016). *Estado de inseguridad: gobernar la precariedad*. Madrid: Traficantes de Sueños.



- Maldonado Ramírez, J. (2020). Sentir la discapacidad en tiempos neoliberales: optimismo cruel y fracaso. *Nómadas*.
- Maté, G. (2022). *The myth of normal: trauma, illness, and healing in a toxic culture*. Nueva York: Penguin Random House.
- Meresman, S., & Ullmann, H. (2020). *COVID-19 y las personas con discapacidad en América Latina. Mitigar el impacto y proteger derechos para asegurar la inclusión hoy y mañana*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Misischia, B. (2018). *La relación Universidad – Discapacidad. ¿Una inclusión excluyente? Educación, lenguaje y sociedad*. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa.
- Murillo, S. (2018). Neoliberalismo: Estado y procesos de subjetivación. *Revista de la Carrera de Sociología*, 8(8), 392-426.
- Murillo, S. (2021). “Yo decido”, o el proyecto neoliberal de elidir el conflicto social. *Revista Conflicto Social*, 14(26).
- Naidorf, J. (2016). Mitos y desafíos para la universidad latinoamericana. *Eventos pedagógicos*, 7(1), 18-36.
- Palacios, A. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid, España: Ediciones Cinca.
- Pérez de Lara, N. (2001). Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta. En C. Skliar, & J. Larrosa, *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia* (págs. 291-316). Aguazul.
- Pérez, D. (2009). *El compromiso social de la universidad latinoamericana del siglo XXI : Entre el debate y la acción*. Buenos Aires: IEC-CONADU.



UTN.BA

FACULTAD
REGIONAL
BUENOS AIRES

- Rawls, J. (1997). *Teoría de la Justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Reygadas, L. (2004). Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional. *Política y Cultura*(22), 7-25.
- Ripollés, A. (2016). Teoría crip: de la segregación a la inclusión, transitando por la re-apropiación y la re-significación. *Pasajes*(2), 48-65.
- Ripollés, A. (2019). *Estudios críticos de y desde la diversidad funcional*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Scribano, A. O. (2008). Fantasmas y fantasías sociales. Notas para un homenaje a T. W. Adorno desde Argentina. *Intersticios, Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 2(2), 87-97.
- Seda, J. A. (2012). Autonomía universitaria y discapacidad. En M. E. Almeida, & M. A. Angelino, *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina* (págs. 169-179). Paraná: Facultad de Trabajo Social, UNER.
- Shakespeare, T. (2013). The social model of disability. En D. [.] Lennard, *The Disability Studies Reader*. Routledge.
- Somavia, J. (2014). *El trabajo decente. Una lucha por la dignidad humana*. Santiago de Chile: Organización Internacional del Trabajo.
- Soto Martín, M. A. (2011). La discapacidad y sus significados: notas sobre la (in)justicia. *Política y Cultura*(35), 209-239.
- Steiner, H., & Steiner, P. (1996). *International Human Rights in Context: Law, Politics, Morals*. Oxford: OUP Oxford.
- UNESCO. (1995). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. UNESCO.