

ASOCIACIÓN

DE UNIVERSIDADES

POLÍTICAS INCLUSIVAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

GRUPO

*Contribuciones del Comité
Académico en Accesibilidad
y Discapacidad de la AUGM*

MONTEVIDEO



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO

2022

Políticas Inclusivas de Educación Superior

Contribuciones
del CAAyD-AUGM



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DEL LITORAL

Coordinación y Cooordinacion CAAyD

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins,
UNESP, Brasil
Pamela Bordón, UNL, Argentina

Organizadores de la publicación

Alicia Reparaz
Universidad Nacional del Cuyo, Argentina
Anabella Morcillo
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
Maria da Conceição dos Santos
Universidade Federal de São Paulo, Brasil
María José Bagnato
Universidad de la República, Uruguay
Mônica Pereira dos Santos
Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Brasil
Pamela Bordón
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
Rosana Passos
Universidade Federal de Minas Gerais,
Brasil
Sabrina Fernandes de Castro
Universidade Federal de Santa Maria,
Brasil
Sandra Eli S. O. Martins
Universidade Estadual Paulista, Brasil

Consejo editorial

Universidad Nacional del Litoral,
Argentina

Comité Académico de Accesibilidad y Discapacidad, CAAyD

UNCuyo, Alicia Reparaz
UNER, María. Cecilia Sánchez y María Laura
Chapero
UNL, Pamela Bordón y Anabella Morcillo
UNLP, Sandra Lea Katz
UNMdP, Stella Maris Minerí
UNNE, Julio Enrique Putallaz y Marcelo
Daniel Barrios D'Ámbra
UNS, Mirian Cinquegrani y M. del Carmen
Vaquero
UNT, Darío Alfredo Mamani
UNSL, María Belén Piola
UFMG, Rosana Passos y Regina Ribeiro
UFPR, Laura Ceretta y Sueli Fernandes
UNESP, Sandra Eli Sartoreto de Olivera
Martins
UFRJ, Mônica Pereira dos Santos
UFSC, Francis Solange Vieira Tourinho
UFSM, Fabiane Adela Tonetto Costas y
Fabiane Vanessa Breitenbach
UNESP, Sandra Eli S. O. Martins
UNIFESP, Maria da Conceição dos Santos y
Andrea Perosa Saigh Jurdi
USFX, Ivonne Ramírez y María Carla Jaliri
Castellón
UNCHILE, Patricio Bustamante
UMA, Fabrizio Flores
UDELAR, María José Bagnato
UNC, Leandro Carbelo y Carmen Clark
UNL, Miriam Bidyera y Guillermo
Dossantos
UFG, Vanessa Santana Dalla Dea
UFSCar, Djalma Ribeiro Junior y Natalia
Duarte Pereira
UnB, Sinara Polom Zardo
UNE, Nisa Chaparro de Pereira

Índice

7

Agradecimientos

8

Prólogo

Enrique

Mammarella

Introducción

Aspectos generales para hacer referencia a la Discapacidad

11

Terminologías usadas en Argentina y en Uruguay cuando hablamos de personas con discapacidad

Alicia Reparaz

20

A língua, as palavras, as expressões, os sentidos

Maria da Conceição

dos Santos

Eje 1.

Experiencias de gestión universitaria para promover la accesibilidad e inclusión

27

Cartografía de las políticas de accesibilidad de la Universidad Nacional del Litoral a través del área de inclusión y calidad de vida

Bordón P.; Morcillo A.;

Lione C.; Esquivó G.;

De Giovanni M.; Ferreyra A.;

Olmos F.; Guisoni P.;

Ferreyra A.; Fabro N.

33

Núcleo de Acessibilidade e Inclusão: algumas reflexões sobre os avanços e desafios da inclusão no ensino superior

Santos, Maria da Conceição

dos Jurdi, Andréa Perosa

Saigh Moretti, Monica

Fernanda Botiglieri

50

Políticas e práticas de acesso e permanência inclusivas na Universidade Federal do Paraná (UFPR): reflexões e desafios

Laura Ceretta Moreira

Rodrigo Antonio Machado

Selma Maria Lamas

Wagner Bitencourt

Eje 2.

Experiencias de investigación y/o extensión universitaria vinculadas a la Accesibilidad

69

Avaliação das condições de acessibilidade por estudantes usuários dos serviços da educação especial em uma universidade pública brasileira

de Oliveira E.; Sartoreto de Oliveira Martins, S.

88

Revisão sistemática e integrativa sobre inclusão de pessoas surdocegas na educação superior

Balbino da Costa A.; Lopes C.; Vieira Lima F.; Ceretta Moreira L.; Chaves S.

106

Habilidades sociales y formación profesional en el ámbito universitario para una educación inclusiva

Mónica Elisabeth Castilla

119

Programa de extensión «diseño universal y desarrollo humano

Demarchi N; Villa J.

137

Estudo experimental e numérico de carga na base de uma plataforma de elevação de veículo para usuários de cadeiras de rodas

Geraldo Cesar Rosario de Oliveira, Víctor Orlando Gamarra Rosado, Fernando de Azevedo Silva

148

ACCIO: una herramienta para validar accesibilidad en entornos académicos

Fernández, Gladys Vanesa Hernandez, Alicia Beatriz

Eje 3.

Accesibilidad y modos de comunicar en la virtualidad

157

Enseñar a derribar barreras: estrategias de inclusión social en la formación de estudiantes de la carrera de medicina

Crivelli R.; Daguerre P.; Fioravanti R.; Fuentes A.

167

Los recursos alternativos y aumentativos para personas con discapacidad en estos tiempos

Diana Miriam Ruiz

Eje 4.

Educación accesible: los procesos de enseñanza-aprendizaje. Grado y posgrado

181

La formación universitaria de profesionales de la educación y la salud

Ana Sisti

192

Puesta en marcha de glosario en lengua de señas como acción para eliminar barreras, fomentar aprendizajes y participación en estudiantes universitarios sordos de la facultad de ciencias económicas

Amarfil Brückner L., Salinas A.

Eje 5.

Acciones de inclusión en tiempos de pandemia

199

Educación virtual (im) predecibles de una educación accesible y de calidad en la universidad nacional del litoral

Bordón P.; Morcillo A.;

Lione C.; Esquivo G.;

De Giovanni M.; Ferreyra A.;

Olmos F.; Guisoni P.;

Ferreyra A.; Fabro N.

204

Oficina de memória virtual: uma proposta de acessibilidade em tempos de pandemia

Ribeiro Bernardo, L.;

Dahwache Criado Rocha, A.;

De Sousa Fernandes, S.;

Dos Santos Cutrim Garros, D.

211

Sistematización de una experiencia de extensión sobre comunicación y accesibilidad en contexto de emergencia social y sanitaria

Gonzalez, M., Bagnato, M.,

Lorier, L.

221

Tutorías entre pares en contexto de pandemia. Experiencia de educación inclusiva en Educación Superior

Karina Parga

Andrea J. Viera Gómez

Agradecimientos

Queremos agradecer la colaboración sostenida a lo largo de este gran desafío «1 era. publicación del CAAyD» a María José Bagnato (UDELAR, Uruguay), coordinadora del CAAyD (2018–2020), a Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins (UNESP, Brasil) y a Pamela Bordón (UNL, Argentina), actuales coordinadora y cocordinadora, respectivamente, en el período 2021–2024. También el compromiso asumido para llevar adelante la selección de la portada de esta obra a Alicia Reparaz (UNCuyo, Argentina) y a los estudiantes que presentaron sus proyectos para el concurso de la UNCuyo. Un agradecimiento muy especial a quienes hicieron posible la edición de este libro y apoyan la defensa de los derechos humanos, la accesibilidad y la inclusión. Finalmente, agradecer a Anabella Morcillo (UNL, Argentina) y Maria da Conceição dos Santos (UNIFESP, Brasil), quienes se desempeñaron como revisoras de la publicación.

Queremos agradecer a colaboraçã sustentada ao longo deste grande desafio «1a publicaçã do CAAyD» a María José Bagnato (UDELAR, Uruguai), coordenadora do CAAeD no período 2018–2020, a Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins (UNESP, Brasil) e Pamela Bordón (UNL, Argentina) atuais coordenadora e cocordenadora, respectivamente, no período 2021–2024. Também a Alicia Reparaz (UNCuyo, Argentina) pelo compromisso assumido ao realizar a seleçã da capa desta publicaçã e aos estudantes que submeteram seus projetos para o Concurso. Um agradecimento muito especial a todos aqueles que fazem parte desta publicaçã, que a tornaram possível e que apoiam a defesa dos direitos humanos, a acessibilidade e a inclusã. Finalmente, agradecer a Anabella Morcillo (UNL, Argentina) e Maria da Conceição dos Santos (UNIFESP, Brasil) que realizaram a tarefa de revisar toda a publicaçã.

Prólogo

Enrique Mammarella

Rector

Universidad Nacional
del Litoral

Presidente de la AUGM
(Período 2020-2021)

Desde la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM) en el año 2018 se consolida Comité Académico de Accesibilidad y Discapacidad (CAAyD).¹

El afianzamiento de dicho Comité implicó un gran desafío basado en la necesidad de dar cuenta de la diversidad de aportes de las universidades que integran el Grupo Montevideo con el objetivo de abordar la accesibilidad y discapacidad en los tres pilares fundamentales de las universidades: docencia, extensión e investigación.

Experiencias de trabajos de universidades miembro visibilizaron la importancia de una trabajar en conjunto, socializar experiencias, reflexionar sobre la accesibilidad en la educación, contribuir a la generación de acciones académicas, favorecer la contribución del conocimiento científico y, sobre todo, propiciar la consolidación de la vinculación de las universidades y las organizaciones de la sociedad que vienen abordando la temática.

Hoy, a tres años de trabajo, el CAAyD se propuso llevar adelante una acción que permite no solo divulgar el conocimiento, como acción fundamental en las universidades, sino también consolidar un espacio político-académico que sienta precedente a partir de la publicación de este libro.

Esta obra reúne artículos que recogen experiencias de gestión en la temática de accesibilidad en las universidades, aportes de investigaciones en inclusión educativa, reflexiones sobre procesos de enseñanza-aprendizaje en grado y posgrado desde una perspectiva inclusiva, y los desafíos de una educación en tiempos de pandemia.

¹ Acta de creación del Comité Académico de Accesibilidad y Discapacidad. (2018-2020) http://grupomontevideo.org/ndca/caaccesibilidad/wp-content/uploads/2018/06/04_Documentodeconstitucao_CAAyD.pdf

Una edición de esta naturaleza constituye, sin lugar a duda, un primer aporte tanto hacia el interior del CAyD de AUGM como de la propia Asociación y de cada uno de sus agrupamientos académicos y programas; asimismo, implica una visión de la accesibilidad y discapacidad desde una perspectiva de derechos humanos y, en tal sentido, nos interpela en cada acción y gestión institucional.

INTRODUCCIÓN

Aspectos generales para hacer referencia a la discapacidad

Terminologías usadas en Argentina y en Uruguay cuando hablamos de personas con discapacidad

Terminology used in Argentina and Uruguay when we talk about disabled people

Alicia Reparaz

UNCUYO, Argentina

Presentación

La presentación del capítulo referente a las terminologías utilizadas en habla brasilera y en español (Argentina y Uruguay) surge de la necesidad de expresar conceptos que para una lengua son despectivos y para la otra no. Esto se viene observado en distintos textos expresados por autores de estos países.

La lengua es la expresión de un grupo de personas que comparten la misma forma de expresión. Esto permite comunicarse tanto en forma oral como escrita y forma parte del concepto lingüístico de ese lugar y de ese grupo de personas.

Debemos tener en cuenta las representaciones sociales que rigen al grupo que sustenta una lengua determinada, como también los procesos que sufren y que son base de los paradigmas que lo rigen en la actualidad. Las representaciones sociales pueden

variar de una comunidad a otra y también ser coincidentes, y variar en el tipo de expresión aunque conceptualmente pueden semejarse.

Además, podemos considerar conceptos como significante y significado. Desde esta perspectiva, el significante es la forma material que toma un signo, puede ser la escritura de una palabra (grafía) o una imagen visual o mental. Mientras que el significado es el contenido mental que le damos a un signo lingüístico y que se asocia con el sonido, «con la imagen acústica», según Saussure.

Por lo tanto, las expresiones son el resultado de la lengua, de las representaciones sociales y del significado y significante que le es propia, entre otros muchos conceptos.

Hemos considerado que si bien la terminología Persona con Discapacidad (español) o Deficiente (portugués) tiene implicancias muy diferentes; en ambas conllevan objetivos semejantes, que apuntan básicamente a la inclusión social, educativa y política de las personas a quienes se dedica esta publicación.

Introducción

El presente trabajo tiene como finalidad exponer las actuales expresiones válidas para las personas con discapacidad en Argentina y Uruguay que a través de distintas concepciones sociales y legislaciones se han ido formando.

En la actualidad, 2020, decimos PcD (Persona con Discapacidad) considerando que nuestros países refrendan la Convención sobre de los Derechos de las Personas con Discapacidad, aunque no siempre fue así.

Utilizaremos distintas definiciones que creemos importantes, como es el concepto de «lengua». Esto nos permitirá comprender el proceso hacia la transformación de la terminología y su evolución a través del tiempo.

Existe un paralelismo en ambos países, no solo en el uso de la lengua, sino también en tradiciones, usos y costumbres y marcos legales que rigen a nuestras sociedades.

Se consideran los marcos legales de Argentina por ser los dominantes de la autora. Cabe aclarar que la República Oriental del Uruguay sostiene marcos legales sobre las personas con discapacidad de igual consideración.

Comenzamos con el marco de la legislación que rige a la República Argentina, su ley madre: la Constitución Nacional (1853), y con el Código Civil y Comercial de la Nación Argentina (2014), ya que es la norma que determina el principio rector del ámbito civil y comercial en este aspecto. También se aclararán términos como «capacidad, incapacidad y discapacidad» desde lo legal.

Diferentes avances se observan en el campo de la discapacidad, y estos avances crean nuevos conocimientos y paradigmas, que conllevan a una actualización permanente que nos permite mejorar la vida de las personas con discapacidad y por ende perseguir a la inclusión.

Palabras clave: capacidad, discapacidad, persona

Desarrollo

Vamos a tratar de definir qué es la lengua, definición que nos permitirá comprender el proceso que ella conlleva hacia la transformación de la terminología y su evolución a través del tiempo.

El diccionario de la Real Academia Española (2013) define: «1. m. Lengua de un pueblo o nación, o común a varios. 2. m. Modo particular de hablar de algunos o en algunas ocasiones».

Teniendo en cuenta estos significados podemos también considerar que la lengua es un producto social, entendido como un amplio repertorio de signos, con los cuales la sociedad va elaborando a través del tiempo una construcción social, que le pertenece, le es propia y característico de ella.

El habla, en cambio, es una acción y producto individual. Cada persona realiza actos de habla utilizando la lengua que conoce.

Podríamos afirmar que las terminologías van vinculadas al proceso de conversión hacia las posturas de una sociedad. La referencia hacia una persona con discapacidad se ha transformado a través del tiempo en un lenguaje concordante con los cambios de paradigmas tanto sociales como culturales.

Hablar sobre las personas con discapacidad suele generar conflicto, debate, inseguridad y temor. Esto es altamente positivo ya que directa o indirectamente influye en el trazado de las políticas públicas que rigen las distintas formas de abordaje hacia la PcD, ya sean educativas, de rehabilitación o de inclusión, tal como establecen los actuales paradigmas sociales.

Sin duda, los términos están íntimamente relacionados con el ámbito social en el que se desarrollan de distintas maneras. En este momento solo nos referiremos a dos campos: el legal y el socialeducativo, que rigen en nuestro país.

Desde lo legal

Es quizás en este campo donde encontraremos términos que hoy en día serían considerados obsoletos y discriminatorios. La razón está marcada por los tiempos históricos en los que fueron redactadas y aprobadas las normativas que actualmente nos rigen. Valga de ejemplo la Constitución Nacional. Se observa también en nuestra legislación la fuerte influencia de los distintos paradigmas reinantes al momento de su creación. Sin embargo, no vamos a ahondar en este tópico.

Las leyes son creadas para ordenar y perdurar en el tiempo. Por ello su modificación terminológica requiere de consensos políticos y legislativos.

Comencemos nuestro recorrido por unas de las leyes más importantes que rigen a la ciudadanía argentina: el Código Civil y Comercial de la Nación Argentina (2014), la norma que determina el principio rector del ámbito civil y comercial. Si consideramos este Código para los fines de esta publicación, podremos ver que en su artículo 22 expresa: «Toda persona humana goza de la aptitud para ser titular de derechos y deberes jurídicos. La ley puede privar o limitar esta capacidad respecto de hechos, simples actos, o actos jurídicos determinados». Ello implica que como regla general todas las personas gozamos de esa aptitud, y solo de manera excepcional puede limitarse. Luego, en el artículo 23 dice que la capacidad de ejercicio implica que toda persona humana puede ejercer por sí misma sus derechos, excepto las limitaciones expresamente previstas en este Código y en una sentencia judicial.

Algunos doctrinarios entienden que esta normativa ha receptado ciertos principios de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).

De esta manera podemos afirmar que la capacidad es la regla, por ello cada vez que se esté frente a una duda debe optarse por la opción que más se acerque al mantenimiento de la capacidad. Por otro lado, se puede observar que la limitación puede estar en la capacidad restringida o en la incapacidad, y dependiendo del tipo de limitación es la respuesta que le brinda. De esta manera, cuando se encuentra restringida se brindarán sistemas de apoyo que tienen por finalidad ayudar a la persona en la toma de decisiones para su vida, en la administración de sus bienes o de ciertos actos jurídicos.

En lo que respecta a la incapacidad, y en concordancia con lo que se viene expresando, esta solo hace referencia a la aptitud para ejercer ese derecho del que todos somos titulares.

El código indica en el artículo 24: «Son incapaces de ejercicio: a) la persona por nacer; b) la persona que no cuenta con la edad y grado de madurez suficiente, con el alcance dispuesto en la Sección 2a de este Capítulo; c) la persona declarada incapaz por sentencia judicial, en la extensión dispuesta en esa decisión».

Concluimos lo expresado diciendo que la incapacidad en nuestros ordenamientos jurídicos hace referencia a la aptitud para ejercer los derechos, pero no a lo que respecta a su titularidad. Por el contrario, todos somos titulares de los derechos que la ley nos reconoce.

Más adelante, en el artículo 31 que se refiere a la capacidad restringida, regula los principios generales que rigen en dicha temática, estableciendo que la capacidad se presume, y esta presunción rige incluso si una persona se encuentra internada en cualquier centro asistencial. Otro principio que establece es que la limitación solo puede imponerse en beneficio de la persona, y por ello adquiere el carácter de excepcional. También debe asegurarse que la persona reciba la información necesaria y con las tecnologías adecuadas para que comprenda.

El artículo 35 indica expresamente que se debe garantizar la accesibilidad y los ajustes razonables del procedimiento de limitación de capacidad. En base a esta premisa, decimos que la capacidad restringida o la incapacidad son situaciones que deben ser dictadas por una sentencia judicial. Por el contrario, la discapacidad de una persona no depende de la sentencia de un juez.

Ahora bien, respecto de las personas con capacidad restringida o incapacidad puede encontrarse una PcD; esto no es una condición necesaria, ya que para calificar conforme a estos conceptos es necesario que la persona no pueda ejercer los derechos reconocidos por sí solo, tal como lo indica el artículo 24 mencionado anteriormente. Además, esta calificación es taxativa, por ende, solo encuadran quienes están mencionadas.

Por lo analizado, se entiende que el Código Civil y Comercial de la Nación Argentina no trata el término discapacidad de la misma manera como lo utiliza el resto de la sociedad. Por el contrario, cuando se refiere a capacidad o capacidad restringida o incapacidad, lo hace desde la perspectiva de la aptitud para ejercer derechos reconocidos en el cuerpo legal mencionado.

Seguramente tendrá diferentes opiniones respecto de si debería adecuarse o no a los términos de discapacidad pregonado por la Convención. Podemos afirmar que en el Código Civil y Comercial de la Nación Argentina se aplican los principios que el Estado debe garantizar a todas las PcD.

Desde lo social y educativo

Las distintas opiniones vertidas en los medios de comunicación han hecho posible que avances en el campo de la discapacidad en general sucedan con mucha rapidez. Esto ha obligado a considerar concepciones de la misma, generando nuevos conocimientos

con actualización permanente que nos permite mejorar la vida de las personas con discapacidad.

Verdugo (2001) hace referencia a los términos utilizados en los últimos años: «Los dos términos históricamente utilizados con mayor frecuencia para nombrar la condición han sido deficiencia mental (1908-1958) y retraso mental (1959-2009) en el ámbito internacional». Ahora bien, en la actualidad, 2020, decimos PcD considerando que la República Argentina refrenda la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad en el año 2006.

Tanto en Uruguay como en Argentina también se han utilizado los términos subnormal, anormal, fronterizo y deficiente en pleno uso, entre los años 50 y 70. Lamentablemente todavía es marginalmente utilizado. Un ejemplo de ello es el término minusvalía mental, que sustituyó a aquellos con poca fortuna y que, incomprensiblemente, ha permanecido hasta muy recientemente. Las personas fueron medidas por su Coeficiente Intelectual sin tener en cuenta su nivel de funcionalidad. Todavía hay quienes sostienen esta medición como indispensable para acceder a un servicio educativo.

Hoy, el término preferido por ambos países es el de persona con discapacidad intelectual, por ser menos ambiguo y tener menos connotaciones sociales negativas que el de minusvalía o deficiencia. El vocablo se relaciona directamente con la palabra capacidad, lo que supone una cualidad del sujeto para ser capaz de realizar acciones.

Cuando decimos discapacidad entendemos que es no estar capacitado para el desempeño solamente de algunas acciones. Si consideramos a la discapacidad como incapacidad física o mental, intelectual, motora, etc., causada por una enfermedad o lesión congénita, diremos entonces que discapacidad tiene su origen en un hecho concreto que entiende, no poder realizar determinadas funciones.

Siguiendo a Parés (2017) vemos que hace referencia a los conceptos vertidos por la Organización Mundial de la Salud (OMS), en su publicación *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps* (ICIDH, 1980), cuya traducción al español es *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías* (CIDDM, 1983).

En esta clasificación se establece una clara distinción entre:

- Deficiencia (en inglés Impairment): toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica;
- Discapacidad (Disability): toda restricción –o ausencia– debida a una deficiencia de la capacidad de realizar una actividad de la forma o dentro del margen que se considera normal para el ser humano;
- Minusvalía o desventaja (Handicap): situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o una discapacidad, que impide o

limita el desempeño de un rol que es normal en su caso —en función de su edad, sexo y factores sociales y culturales.

Discapacidad es el término preferido por la comunidad argentina y uruguaya porque:

- evidencia el constructo socioecológico de discapacidad;
- se alinea mejor con las prácticas profesionales actuales que se centran en conductas funcionales y factores contextuales;
- proporciona una base lógica para proporcionar apoyos individualizados debido a que se basa en un marco de referencia ecológico-social;
- es menos ofensivo para las personas con discapacidad;
- es más consistente con la terminología internacional, incluyendo los títulos de revistas científicas, investigación.

Por otra parte, y según Pantano (2008), «no es discapacitado sino a quien tiene una discapacidad, por lo cual decimos persona con discapacidad, expresión que conduce también a reconocer y valorar las capacidades de cada uno e interpretar sus necesidades».

Pero en nuestros países aparece, en las décadas del 80 y 90, una serie de eufemismos que solo conllevan confusión y obstruyen en verdadero sentido de la inclusión; por ejemplo, «capacidades diferentes», «necesidades educativas especiales», «capacidades especiales», «todos somos discapacitados». Otros ejemplos considerados por nosotros como inapropiados son: «invidentes», «no videntes», «sordos mudo», «mogolito».

Estas expresiones nos marcan las dificultades de aceptar a las personas tal cual son. Llevan en sí una discriminación encubierta, al disfrazar el término con aquello que «queda mejor o no es ofensivo».

Según Skliar (1995), «la discapacidad es el resultante social de la deficiencia: la discapacidad es la restricción de lugares y roles sociales que un individuo o grupo de individuos sufren a causa de un déficit».

No obstante lo expresado en ambas repúblicas, para ciertos aspectos de la discapacidad, se tiene en cuenta algunas aristas del paradigma médico. Dicho esto, cabe explicar que en ambos países la «deficiencia» es considerada como una lesión real, concreta, objetivable, medible y cuantificable. Por ejemplo, si hablamos deficiencia visual esta es medible en dioptrías y la deficiencia auditiva en decibeles.

Estas mediciones son las que nos permiten clasificar los niveles de la deficiencia para actuar en consecuencia pudiendo determinar el tipo de acceso a la educación o el tipo de rehabilitación que la persona necesita. A título de ejemplo no es lo mismo para

la persona ciega que para quien tiene 1/10 de visión en cada ojo, y por ende será diferente el tipo de ajuste razonable que se hará en educación.

Lo mencionado anteriormente puede ser valorado como correcto o incorrecto, sin embargo, es necesario mencionarlo ya que es utilizado en la actualidad en ambos países. Esta utilización no solo se ve reflejada en los ajustes razonables, sino también por parte del Estado a la hora de emitir el Certificado Único de Discapacidad.

Retomando el hilo de este capítulo, desde el Área de Inclusión de Personas con Discapacidad de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) se propicia abiertamente la utilización de términos, haciendo referencia a la persona primero. Entendiendo que la discapacidad no es lo que la define, sino su condición de «persona».

Este pensamiento no es aislado, sino que se encuentra en concordancia con la Convención Internacional de los derechos de la PcD y la Agencia Nacional de Discapacidad de la República Argentina y su equivalente en la República Oriental del Uruguay.

Por ello, y para poner de manifiesto lo expresado, se ha elaborado el siguiente cuadro que busca concientizar sobre el uso de las expresiones en la sociedad.

Es correcto decir:

Persona con discapacidad

Persona con discapacidad intelectual

Persona con discapacidad mental

Persona con discapacidad física

Persona con discapacidad visceral

Persona sorda/ hipoacúsica

Persona con síndrome de Down

Persona de baja estatura

Persona con parálisis cerebral

Persona con epilepsia o trastornos convulsivos

Persona con esclerosis múltiple

Persona con movilidad reducida

Persona con discapacidad visual/ persona ciega/ persona con baja visión

El término persona con discapacidad es el apropiado desde la mirada social educativa, y es el que permite al individuo vivir en una sociedad que reconoce sus derechos de estar incluido en la misma, participar activamente de sus obligaciones y ejercer sus derechos.

Finalmente, concluimos este trabajo con una reflexión de Borja (2001) que nos recuerda: «La ciudadanía es un reconocimiento social y jurídico por el cual una persona tiene derechos y deberes por su pertenencia a una comunidad, en general, de base territorial y cultural. Los «ciudadanos» son iguales entre ellos, en la teoría no se puede distinguir entre ciudadanos de primera, de segunda, etc. En el mismo territorio, sometidos a las mismas leyes, todos deben ser iguales».

Referencias bibliográficas

- Borja, Jordi (2001).** «La ciudad y la nueva ciudadanía». Conferencia pronunciada en el Forum Europa, junio.
- Diccionario de la lengua Española (2013).** 23a ed. [versión 23.3 en línea]. <https://dle.rae.es>
- Ley 26994 Código Civil y Comercial Argentino (2014).** Boletín Oficial. Buenos Aires, Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/235000-39999/235975/norma.htm>
- Naciones Unidas (2006).** Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Pantano, Liliana (2007).** La Fuente. Año X No 33. Córdoba, Argentina.
- Parez, Benito (2017).** *¿Para qué forma la escuela especial?* Facultad de Educación. UNCuyo, Argentina.
- Verdugo Alonso, Miguel Ángel (2013).** *Personas con discapacidad en la perspectiva del siglo XXI.* España: Siglo XXI.
- Skliar, Carlos (1995)** *Enciclopedia Iberoamericana de Psiquiatría.* Buenos Aires, Argentina Panamericana, Tomo II. https://www.canales.org.ar/archivos/lectura_recomendada/skliar-
- Universidad Nacional de Cuyo.** Área de Inclusión de Personas con Discapacidad. Ordenanza (2019). Protocolo de Inclusión de estudiantes con discapacidad, UNCuyo. Mendoza. Argentina.

A língua, as palavras, as expressões, os sentidos...

The language, the words, the expressions, the meanings...

**Maria da Conceição
dos Santos**

Universidade
Federal de São Paulo

Introdução

As palavras e expressões empregados contemporaneamente nos documentos, legislações e publicações acadêmicas, em todas as línguas, ao abordarem o tema da deficiência são fruto e produto social e político de quase seis décadas de movimentos de luta de grupos e pessoas com deficiência por sua identidade e direitos

Como resultado das conquistas dessas lutas, nos níveis escalares internacional e nacional de inúmeros países, observam-se importantes avanços no reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência como público alvo das políticas públicas dos governos democráticos. Tais avanços têm se traduzido no deslocando dos assuntos da pessoa com deficiência, da exclusividade das tradicionais pastas da assistência social e da saúde para o campo da educação e dos direitos humanos (Brasil, 2012).

Segundo Canguilhem (1991), as ciências da vida foram marcadas pela racionalidade científica e técnica do período do Iluminismo, onde se diferenciou a saúde da doença, o normal do patológico, a deficiência da capacidade. E de acordo com Foucault (apud Canguilhem, 1991:12) os sentidos e significados de termos e expressões estão marcados pelas verdades científicas e epistemológicas de suas épocas.

Portanto, ao interpretar as palavras e expressões empregadas para se referir a um dado evento ou episódio, é importante compreender que estes, carregam consigo valores e pré-conceitos com sentidos e significados diversos em cada sociedade, em cada cultura e em cada tempo histórico das sociedades (Diniz, 2012).

Por conseguinte, problematizar as culturas institucionais de nossas sociedades e universidades, com discussões críticas acerca dos modelos de gestão e práticas de ensino, contribuíram com conhecimentos que celebrem os princípios de inclusão, acessibilidade, equidade e justiça social em toda sua plenitude.

Palavra-chave: deficiência, incapacidade, direitos humanos, inclusão no Ensino Superior

Comunicação intercultural: contribuições do Modelo Social da Deficiência

De acordo com Almeida & Fossile (2017:204), a cultura pode ser compreendida como um conjunto de valores, costumes, crenças e práticas. Segundo os autores, este conjunto produz conhecimentos subjacentes que facilitam a interação de pessoas e grupos em contextos específicos.

No que tange ao tema deste ensaio, relembramos que os históricos debates acadêmicos e políticos para superar a lógica medicalizante e despolitizante da experiência da deficiência foi o combustível dos movimentos sociais de pessoas com deficiência na luta por direitos, mundialmente. No cerne dos debates e embates estavam as críticas sobre a compreensão reducionista do fenômeno da deficiência como desvios da normalidade corporal, e da interpretação da situação de incapacidade vivenciada pelas pessoas com deficiência como um destino inescapável e de consequência exclusivamente relacionada ao dano orgânico (Diniz, 2012; Santos, 2017).

O modelo social da deficiência, em português brasileiro, modelo social de discapacidad em espanhol, e social model of disability em inglês, decorreu da ideologia de luta, que teve lugar no Reino Unido na década de 1960, e tem como ideia central que a sociedade e a cultura são determinantes para o fenômeno da incapacidade, como se lê nas palavras do próprio autor, Mike Oliver:

[...] nós não somos incapacitados por nossa deficiência, mas em decorrência das barreiras incapacitantes impostas pela sociedade[...] a despeito do impacto que este modelo tenha provocado parece que tudo que se faz até hoje é falar sobre [ele]. (Oliver, 2013:1023).

Entretanto, decorridos 60 anos, as críticas para romper com a hegemonia do modelo médico reducionista permanecem atuais no Brasil e em muitas partes do mundo, pois observa-se como ainda é forte na cultura das sociedades e suas instituições a hegemonia na abordagem individualizante centrada na alteração morfofuncional, propondo ações e intervenções descontextualizadas dos fatores sociais, políticos, econômicos (Santos, 2017).

No ensino superior, globalmente, o acesso de estudantes com deficiência às universidades ainda é uma realidade recente e em processo de implementação nas políticas públicas de educação direcionadas a esse segmento (Yssel & Beilke, 2016).

Aplicar a lente do modelo social da deficiência (Oliver, 2013) e dos princípios da Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2012) apoia a compreensão do fenômeno da deficiência e da criação de situações de incapacidade na complexidade e abrangência das dimensões social, cultural e política para iluminar a comunicação daqueles que se debruçam sobre o tema da educação, da inclusão e dos direitos humanos.

No Brasil

Para efeito nas políticas sociais e nos direitos civis, o Brasil incorporou a Convenção da ONU, no ano de 2008, posteriormente ratificada com equivalência de emenda constitucional como instrumento para gerar maior respeito aos direitos humanos (Brasil, 2012).

Considerando-se o impulso decorrente da adesão do governo brasileiro à Convenção há razões concretas para celebrações, sem desconsiderar que há ainda um longo caminho a ser percorrido, com desafios e responsabilidades relacionados à efetiva incorporação deste giro paradigmático de conceitos e ideias no cotidiano das práticas institucionais.

Dentre outros marcos legais brasileiros importantes e que fortalecem a educação inclusiva no ensino superior, destacamos a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (Brasil, 2010), a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e a Lei de Cotas (Brasil, 2016).

A língua, as palabras e os sentidos

De acordo com Almeida & Fossile (2017:204) os aspectos culturais de uma comunidade linguística podem interferir na constituição e na compreensão de sentidos de palavras e de expressões da língua.

Como aponta Alicia Mendoza «la lengua es un producto social. Entendiendo en este sentido como un amplio repertorio de signos, con los cuales la sociedad va elaborando a través del tiempo una construcción social, que le pertenece, le es propio y característico de ella».

Aqui retoma-se a centralidade e importância do modelo social da deficiência para refletirmos crítica, ontológica e epistemologicamente, se há distanciamento conceitual nos significados e sentidos das palavras deficiência e incapacidade, quando utilizados nas línguas portuguesa brasileira e espanhola.

Tais avanços conceituais ensinaram que o termo deficiência, na contemporaneidade, se restringe a um fenômeno orgânico decorrente das alterações de estruturas e funções do corpo biológico e não define as capacidades e competência do Sujeito, da pessoa humana.

Aqui pontuamos que expressão «pessoa com deficiência, empregada nos documentos oficiais e na legislação brasileira se referem ao Sujeito, ao cidadão!

A expressão «com deficiência», na língua portuguesa, tem a função léxica de locução adjetiva, com valor neutro, expressando a ideia de que deficiência é mais uma das características humanas que constituem o Sujeito. Esta locução adjetiva substituiu expressões anteriormente empregadas, tais como «pessoa portadora de deficiência», «pessoa deficiente», «pessoa com necessidades especiais». Todas gradualmente substituídas, em resposta ao ativismo político na luta e conquistas históricas de direitos desta população, como já mencionado anteriormente.

Com relação à expressão necessidades especiais, por exemplo, compreende-se que estas não são exclusivas de uma pessoa com deficiência, e uma vez que todos as pessoas, com e sem deficiência, durante a sucessão dos ciclos de vida têm necessidades específicas mediante suas necessidades ocupacionais e as habilidades ou capacidades para desempenhar atividades e tarefas da vida diária com autonomia. Da infância ao envelhecimento, as ocupações humanas encerram simultâneos papéis ocupacionais, moduladas pelo contexto sociocultural e pela singularidade do Sujeito.

Diante dessas considerações, a presente autora postula, com base em suas pesquisas de base documental (Santos, 2017) que após a promulgação da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, a expressão pessoa com deficiência tem sido empregada para se referir à Pessoa, em reconhecimento ao conceito dinâmico e relacional

entre a Pessoa e o contexto. Já a palavra deficiência é usada isoladamente quando o sentido da comunicação diz respeito à alteração da função e ou estrutura corporal. Por sua vez, o termo incapacidade refere-se ao sentido de descrição de situação vivenciada em que há restrição de desempenho devido às barreiras presentes no contexto que limitam ou impedem a participação plena.

Entretanto, é conveniente destacar que não há unanimidade no exposto acima. Ainda se observa na comunicação oral e ou escrita o uso indiscriminado, da palavra deficiência mesmo quando o sentido não se refere ao dano orgânico das estruturas e funções corporais, incluindo das funções cognitivas e psíquicas; e ainda a expressão pessoa com necessidades especiais quando o sentido da comunicação faz referência à necessidade e ou direito à acessibilidade em todas as suas dimensões.

Em resumo, chamamos a atenção, sobre a importância em se observar, com rigor de sentido ao empregar-se um ou outro termo na língua portuguesa brasileira, pois a deficiência, como substantivo, refere-se à alteração da função e ou estrutura corporal, enquanto o substantivo incapacidade refere-se à situação desfavorável vivenciada pela Pessoa com Deficiência e um contexto desfavorável que impede ou limita a funcionalidade individual e societária. É o contexto social, cultural, político e econômico que determinam a situação de incapacidade.

Considerações Finais

A ampliação da compreensão do fenômeno deficiência-incapacidade como processo inter relacional, complexo e multidimensional, possibilita a identificação e nomeação dos fatores implicados na criação de situações de incapacidade vivenciadas pelas pessoas com deficiência no exercício de seus direitos e participação social como cidadãos.

Compreende-se, portanto, que o giro paradigmático contido no modelo social da deficiência e na Convenção da ONU tensiona as circunstâncias históricas e sociais que vivemos nas sociedades em geral, e nas instituições de ensino superior em particular, convocadas à inclusão em respeito ao direito à Educação e produção de conhecimento.

Desse modo, a comunicação (oral e ou escrita) entre as diferentes línguas pode avançar do estranhamento do uso de certas palavras e ou expressões ao se recolocar a comunicação por uma escuta compreensiva, hermenêutica, dos agentes do discurso.

As palavras e seus sentidos pedem dos interlocutores a compreensão da granularidade de cada termo em cada língua e seus valores culturais. Partindo desta colocação, esperamos ter contribuído com alguns elementos e reflexões que enriqueçam a compreensão de sentidos na comunicação, oral e escrita, quanto ao uso das palavras

deficiência e incapacidade, na língua portuguesa brasileira e deficiencia y discapacidad na língua espanhola.

Encerramos citando Almeida & Fossili (2017:205)

[...] a língua não é simplesmente transmitida ao homem, mas é formada a partir de um processo evolutivo contínuo [...] é por meio de seu uso dentro de um contexto social e cultural que a língua adquire sentido.

Referências

- Almeida, N. R.**, Fossile, D. K. (2017). Semântica cultural: um estudo acerca da atribuição de sentidos às palavras e expressões da língua. *Raído*, Dourados, 10(24) pp. 203-220.
- Brasil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (2008). Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: MEC.
- Brasil.** Ministério da Educação. Decreto no 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil.** [Estatuto da pessoa com deficiência] (2015). Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência [recurso eletrônico]: Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência) / Câmara dos Deputados. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara.
- Brasil.** Presidência da República. Secretaria Geral. (2016). Altera a Lei n.12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília.
- Brasil.** Presidência da República (2012). Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência: protocolo facultativo à Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência: decreto legislativo no 186, de 09 de julho de 2008: decreto no 6949, de 25 de agosto de 2009. 4aEd., Revisada e atualizada. Brasília: Secretaria dos Direitos Humanos. 2012.
- Canguilhem G.** (1991). *The normal and the pathological*. New York: Zone Books.
- Diniz D.** (2012). *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense.
- Oliver, M.** (2013). The social model of disability: thirty years on. *Disability & Society*, 28(7) pp.1024-1026.
- Santos, M.C.** (2017). *Pessoas com deficiência física, necessidades de saúde e integralidade do cuidado: análise das práticas de reabilitação no SUS.* (Tese inédita de doutorado). Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Yssel, N.,** Pak, N., Beilke, J. A. (2016). Door Must Be Opened: Perceptions of Students with Disabilities in Higher Education, *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(3).

EJE 1

Experiencias de gestión universitaria para promover la accesibilidad e inclusión

Cartografía de las políticas de accesibilidad de la Universidad Nacional del Litoral a través del área de inclusión y calidad de vida

Map of the accessibility policies of the UNL through the area of inclusion and quality of life

**Pamela Bordón; Anabella Morcillo,
Clarisa Lione, Gustavo Esquivo,
Mauro De Giovanni, Ana Ferreyra,
Fernanda Olmos, Patricia Guisoni,
Adriana Ferreyra, Natalia Fabro**

Universidad Nacional del Litoral

Introducción

El presente documento recupera las acciones en política de inclusión y calidad de vida, llevadas adelante por el Área de Inclusión y Calidad de Vida de la Universidad Nacional del Litoral.

Nos proponemos repensar los procesos llevados adelante intentando dar cuenta de la transformación y consolidación estos últimos años. Se consideró necesaria la formulación del objetivo del proyecto inicial, el Programa UNL Accesible, que permitió generar

diversas perspectivas sobre la accesibilidad y lo que implica incorporarlas en la cotidianidad de la agenda institucional. Asimismo, debemos tener en cuenta que las acciones llevadas a cabo hasta el momento permiten aventurarse a nuevos saberes y metas como lo expresa el Estatuto vigente de la UNL, consolidando el posicionamiento vertebrador que plantea hoy el área.

Nos enmarcamos en una concepción teórica de la discapacidad, desde otra mirada, tomando a la discapacidad como invención, como producto de la construcción social. Por ello, consideramos necesario tener en cuenta a la hora de diseñar propuestas, detenerse en aquellas que den cuenta de políticas de validación de derechos y de equiparación de oportunidades de todas y todos los sujetos que son parte de la comunidad universitaria y el conjunto de la sociedad.

Pensar en políticas que validen derechos implica reconocer a sectores de la población excluidos, necesariamente pensar en sectores que se les han negado sus derechos. La tarea que nos convoca es el diseño e implementación de acciones que garanticen la plena accesibilidad de todos y de «cualquiera», como menciona C. Skliar (2002), cualquiera implica pensar en cada uno de nosotros, cada uno de esos todos, partiendo de la singularidad y de la idea que todos y cualquiera tienen el derecho de habitar los espacios y necesariamente hay que reconstruir políticas acordes al contexto actual.

En este sentido es que el área tiende a promover acciones que contribuyan a disminuir la brecha existente de sectores de mayor vulnerabilidad, como viene ocurriendo con las personas en situación de discapacidad, a la hora de acceder al nivel superior y su posterior inserción laboral. Desde la convicción de una educación como herramienta fundamental para promover la igualdad de oportunidades, asegurar una ciudadanía libre y culta, brindar mejores posibilidades a las generaciones futuras, posibilitar una mayor movilidad social y apostar a la generación de una cultura política y democrática.

Palabras clave: universidad, accesibilidad, inclusión

Inicios de acciones de accesibilidad en la UNL

El Programa UNL Accesible, actual Área de Inclusión y Calidad de Vida, fue diseñado y aprobado en el año 2006 con el objetivo de transversalizarse en la complejidad de la tarea institucional, buscando mejorarla y optimizarla en aspectos específicos para garantizar el ingreso, permanencia y egreso de personas con discapacidad al ámbito universitario, como también a incorporar nuevos criterios que atiendan la heterogeneidad de situaciones que se presentan cotidianamente en su vida académica y laboral. Se consideró necesario revisar este objetivo, optimizándolo y redefiniendo acciones que garanticen su cumplimiento para la comunidad universitaria en su conjunto.

En tal sentido, la revisión y apuesta del Área de Inclusión y calidad de Vida, en clave de esta última como transversal en cada política universitaria.

Reconociendo a la educación como derecho social universal para todas y todos los ciudadanos, es que desde el área se sigue forjando políticas de validación de derechos de aquellos sectores que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, posicionándonos en una visión crítica que apuesta a generar propuestas académicas dinámicas, flexibles y de calidad destinadas a formar ciudadanos críticos con fuerte compromiso social para integrarse a una sociedad democrática.

No proponemos pensar en una universidad con miras a no homogeneizar, sino por el contrario cuestionar los modos únicos de vincularse con el conocimiento, con los modos de enseñar y aprender. Lo que se persigue es generar un quiebre que permita pensar creativamente diversas maneras de circulación y vinculación con saberes y conocimientos.

Con un posicionamiento firme que apuesta a pensar en una universidad accesible y que incluya a todas y todos, se llevan adelante acciones con el fin de garantizar los siguientes objetivos:

- Asumir una perspectiva de derechos humanos en acciones de política institucional en la materia.
- Fortalecer espacios de formación y perfeccionamiento del personal académico a fin de afianzar la democratización de la educación superior, recreando en forma permanente dispositivos de acceso y permanencia igualadores de oportunidades.
- Elaborar propuestas que contribuyan a la real y efectiva eliminación de barreras en el ámbito universitario.
- Potenciar la participación ciudadana en relación con la temática de la Accesibilidad en las políticas específicas llevadas adelante en esta institución, aportando a instalar el tema en las acciones de docencia, investigación y extensión.

A continuación, se exponen ejes y líneas de acción que son hoy programas que configuran el área.

Ejes vertebradores del área

Eje: Calidad Educativa y Circulación del Conocimiento. Teniendo en cuenta uno de los principios de la universidad, el de formación, es preciso generar estrategias que garanticen la educación integral:

- Diseño de programa de tutorías: busca contribuir al acompañamiento en los trayectos académicos de estudiantes, buscando fortalecer la accesibilidad académica, como también brindar el espacio como una importante herramienta en la iniciación a la docencia vinculada a la perspectiva de la accesibilidad.
- Implementación de un repositorio virtual, en virtud de favorecer la democratización del conocimiento, permitiendo contener los materiales académicos en formatos accesibles (videos subtitrados, videos en LSA, audiolibros, material digitalizado).
- Fortalecimiento de la accesibilidad académica, edilicia y comunicacional a través del trabajo conjunto con las distintas secretarías de rectorado y la vinculación con las distintas unidades académicas.
- Capacitación, actualización y profundización teórica, de formación y difusión en la temática de la accesibilidad, abierta a la comunidad en general.
- Comisión del Programa UNL Accesible: integrado por representantes de las distintas unidades académicas, de la comunidad estudiantil y de ONGs de personas con discapacidad. Espacio donde se generan discusiones y se canalizan las demandas y necesidades de las facultades y sus actores involucrados.

EJE: Participación activa y compromiso institucional en los siguientes espacios de transformación:

- generación de espacios de participación institucional y recreación atendiendo a las definiciones generales que expresa la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ley 26378) en cuanto a comunicación, garantizando la presencia de intérpretes de Lengua de Señas en eventos y actos públicos, intervención arquitectónica en aquellos edificios que no cumplan con las normativas del diseño universal, producción y circulación de materiales de difusión que genere la propia universidad de fácil lectura, en formato braille y/o formatos accesibles, respetando el derecho al acceso de la información.

EJE: Formación e Inserción laboral. En cumplimiento de la ley 24658 que menciona el reconocimiento de toda persona al acceso a un trabajo permitiéndole una vida digna y decorosa a través del desempeño de una actividad libremente escogida y aceptada, desde la UNL se trabaja conjuntamente con instituciones gubernamentales y de la sociedad civil, favoreciendo la inserción laboral, la formación y capacitación en posibles puestos de trabajo a aquellas personas en situación de discapacidad.

EJE: Formación e Investigación.

- Espacios de intercambio y concreción de políticas tendientes a equiparar oportunidades, garantizando la producción y circulación del conocimiento académico enmarcado en los lineamientos del diseño universal. La producción de conocimiento; desarrollo de proyectos vinculados a la temática de la discapacidad-accesibilidad y universidad; tutorías de tesis de grado; participación en proyectos de extensión y voluntariado.

Conclusión

Los lineamientos teóricos del Área de Inclusión y Calidad de vida de la UNL, en tanto política pública, se basan en una concepción de la discapacidad basada en el Modelo Social desde una perspectiva de Derechos Humanos; se la entiende como una categoría construida culturalmente, por lo tanto no puede ser considerada atributo de la persona, sino una condición determinada por el contexto o entorno social, siendo que el mismo puede actuar como barrera, en tanto dificulte o limite la participación social de las personas en situación de discapacidad o, muy por el contrario, un facilitador para su pleno desarrollo, en tanto se encuentre basado en un modelo accesible, de diseño universal. En este sentido, el Estado ha promovido diferentes marcos legislativos que resguardan los derechos de las personas en situación de discapacidad. La aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo (CIDPCD, ley 26378/08) es una herramienta fundamental para bregar por los derechos y posibilitar la construcción de políticas públicas tendientes a la plena inclusión social de las personas en situación de discapacidad, contemplando los principios y obligaciones de la presente ley; asimismo, para asegurar la coherencia horizontal en materia de políticas de discapacidad y que las distintas políticas públicas respeten el enfoque de derechos para este colectivo.

La UNL asume un compromiso de gestión política institucional para llevar adelante cambios necesarios en las políticas de educación y a centrar nuestros esfuerzos en los más desfavorecidos, especialmente aquellos en situación de discapacidad, para velar para que nadie se quede atrás. En consecuencia, la calidad educativa involucra acciones multidimensionales que comprometen a la sociedad, al Estado, a la ciudadanía, y a su interior, a través del área de inclusión, requiriendo una cultura organizativa, con un fuerte compromiso de todos y todas en pro de la equidad, la inclusión y la pluralidad.

Referencias bibliográficas

Plan de Desarrollo Institucional PDI 2010–2019: “Hacia la Universidad Bicentenario”; http://www.unl.edu.ar/categories/view/proceso_de_programacion#.VIMVG3YrLIU.

Documento del Programa UNL Accesible (2006). Secretaría de Bienestar Universitario, Universidad Nacional del Litoral.

Ley 24658. Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Protocolo de San Salvador. Sancionada el junio 19 de 1996. Promulgada de Hecho el 15 de julio de 1996. El Senado y la Cámara de Diputados de la Nación Argentina.

<http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos>.

Ley 25689 Modificación de la ley 22431, Sancionada el 28 de noviembre de 2002. Promulgada de Hecho el 2 de enero de 2003.

Ley 25573. Modificatoria de la Ley de Educación Superior, ley 26206 de Educación Nacional. <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos>. Ley 26378 Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo.

Ley 26522 de Servicios de Comunicación Audiovisual sancionada y promulgada el 10 de octubre de 2009.

Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación, *Educación y Pedagogía*, Vol. XVII, N° 41, pp. 11–22. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín.

Núcleo de Acessibilidade: algumas reflexões sobre os avanços e desafios da inclusão no ensino superior

Accessibility Center: a few
reflections on the advances
and challenges of Inclusion
at higher education

Maria da Conceição dos Santos

Andréa Perosa Saigh Jurdi

Monica Fernanda Botiglieri Moretti

Universidade Federal de São Paulo - Brasil

Apresentação

Este capítulo tem por objetivo relatar a experiência do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão do campus Baixada Santista (NAI-BS) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), criado após aprovação da Política de Acessibilidade Inclusão pelo Conselho Universitário no ano de 2018. A partir do recorte da atenção aos estudantes com deficiência tal relato se apoiará em uma análise crítico reflexiva iluminada pelos conceitos de deficiência, direitos humanos, de acessibilidade e ajustes razoáveis para refletir criticamente sobre os avanços e os desafios da inclusão no ensino superior em uma universidade federal multicampi. Para isso o capítulo será dividido em tópicos, tendo o primeiro a função de introduzir o contexto atual das políticas afirmativas brasileiras para educação especial no ensino superior. O segundo tópico apresenta o percurso da

elaboração da Política de Acessibilidade e Inclusão da universidade e a atual organização do NAI-BS e o terceiro tópico intenta apresentar uma reflexão crítica acerca dos avanços e desafios deste Núcleo para contribuir com a institucionalização da recente Política da Acessibilidade e Inclusão da Universidade Federal de São Paulo.

Descritores: Acessibilidade; Inclusão no Ensino Superior; Pessoa com Deficiência; Políticas Públicas.

Introdução

O mundo passa por intensas transformações decorrentes da pandemia Covid19. O isolamento social até o momento tem sido a única estratégia eficiente de controle do vírus SARS-Cov-2, provocando as instituições de ensino superior a reverem suas ações e políticas institucionais, assegurando o ensino e a aprendizagem respeitando os princípios de igualdade e equidade. Para além do distanciamento social, a pandemia explicita fendas das desigualdades em todos os contextos de vida. No entanto, são as desigualdades sociais que repercutem no contexto da educação superior que nos mobilizam intensamente.

Nas sociedades democráticas a Educação é o alicerce para promover a justiça social entre seus cidadãos, sem discriminação sob nenhuma forma. É direito humano fundamental e condição essencial para o desenvolvimento individual e pleno, garantindo a participação efetiva na sociedade (UN, 2018).

No Brasil, além da pandemia há a urgente necessidade das instituições de ensino superior lutarem para que direitos adquiridos e a conquista de políticas afirmativas de acesso à universidade para minorias não se percam. No momento em que escrevemos esse capítulo, o Ministério da Educação no espaço de apenas alguns dias, revogou uma portaria que garantia a oferta de cotas de vagas para indígenas, quilombolas e negros e pessoas com deficiência,¹ nos cursos de pós-graduação em universidades públicas e, graças à força de mobilização popular, revogou sua própria revogação!

¹ No Brasil usa-se o termo Pessoa com Deficiência nos documentos oficiais. A expressão “com deficiência” tem a função léxica de locução adjetiva, com valor neutro, expressando a ideia de que deficiência é mais uma das características humanas que constituem o Sujeito. Esta locução adjetiva tem substituído expressões anteriormente empregadas nos documentos e na literatura especializada – “pessoa portadora de deficiência”, “pessoa deficiente”, “pessoa com necessidades especiais”, todas elas impregnadas de sentidos e significados pelas conquistas históricas de direitos desta população (Santos, 2017).

Assim, a universidade, como instituição social, tem papel fundamental na produção do conhecimento crítico que ilumina os modos de reprodução e as relações de poder que perpetuam as desigualdades sociais (Lindsay, Cagliostro & Carafa, 2016).

No cenário nacional brasileiro, de incertezas quanto às garantias constitucionais e direitos, recrudescem a importância da reflexão crítica e vigilante acerca do direito à educação, na vertente da educação especial e da inclusão, em todos os níveis, e em particular no ensino superior para o alunado com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011).

As pessoas com deficiência fazem parte de um grupo populacional com vulnerabilidades sociais que vivenciam a exclusão social como marca em suas biografias. A histórica e monolítica concepção de deficiência como uma tragédia pessoal onde o caráter exclusivamente orgânico seria o único determinante explicativo para a limitação no desempenho de atividade e tarefas cotidianas, sujeitando-os à caridade, benemerência e às práticas -na educação, na saúde, assistência social - marcadas por esta concepção hegemônica, que desconsidera a complexidade relacional entre uma dada alteração orgânica e o contexto social, cultural e político e econômico, *locus* da vida cotidiana das pessoas e do encontro da diversidade em todas as suas formas (Santos, 2017).

Fruto da luta por direitos ao longo de décadas, iluminadas pelo Modelo Social da Deficiência (Oliver, 2013), na atualidade, a deficiência (*discapacidad em espanhol - disability em inglês*) é compreendida como mais uma das características da condição do humano, e este Humano é um Sujeito de direitos (Santos, 2017).

O Brasil, que é signatário da Convenção da Organização das Nações Unidas - ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, no ano de 2008, tendo sido a Convenção posteriormente ratificada com equivalência de emenda constitucional e, portanto, serve como instrumento para guiar o respeito aos direitos humanos (Brasil, 2012).

A Convenção, em português, traz no artigo 1 que são:

Pessoas com deficiência são aquelas que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. (Brasil, 2012:26).

Isto posto, compreende-se que o conceito expresso na Convenção, na legislação brasileira e internacional, fomenta o exercício teórico de reflexão crítica acerca dos sentidos e significados que norteiam a cultura institucional no campo da educação. Ao fazer fronteira entre o corpo biológico e o corpo social, o conceito consagrado na Convenção

atualiza o caráter biossocial e inter relacional da Pessoa com deficiência e o contexto sociocultural na geração de situações de incapacidade vivenciadas por estes Sujeitos cotidianamente (Santos, 2017).

Educação Inclusiva: marcos legais brasileiros

A promulgação da Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva que dispõe sobre a transversalidade da educação especial em todos os níveis de ensino, da creche às instituições de ensino superior, foi um passo importante para o fortalecimento da educação inclusiva no Brasil (Brasil, 2008).

Em 2010, a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que teve por finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, trazendo no artigo 3o, §1o, como uma das atribuições do PNAES, assegurar “o acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2010).

Em relação aos estudantes com deficiência no ensino superior, Ciantelli & Leite (2016) fazem um percurso histórico das políticas e ações afirmativas que favoreceram o acesso das pessoas com deficiência às universidades. Dentre as principais que causaram impacto positivo no acesso desse segmento populacional às universidades está o Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior, criado em 2005 pelo Ministério da Educação, tendo como meta o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade, principalmente nas instituições federais de ensino superior (IFES), incentivando a criação e ou fortalecimento dos Núcleos de Acessibilidade, principalmente nas instituições federais de ensino superior (IFES) (Brasil, 2013).

Segundo o Programa Incluir, compreende-se por Núcleos de Acessibilidade:

[...] a constituição de espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos da instituição para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área. (Brasil, 2010:52)

Cabral & Melo (2017) destaca que no Brasil, desde o ano de 1991 já se identificavam algumas iniciativas de inclusão no ensino superior por parte de universidades públicas brasileiras, por exemplo, a Universidade Federal do Paraná. Mas, foi a partir dos anos 2000, com a Convenção Internacional de Direitos da Pessoa com Deficiência e do Programa Incluir as ações de inclusão ganharam fôlego.

Ainda, importante para o tema da inclusão no ensino superior, em consonância com o Programa Incluir tem-se o Decreto no 7.611, de 17 de novembro de 2011, que definiu os apoios técnicos e financeiros do governo federal, destacando a importância de estruturação de núcleos de acessibilidade nas IFES com vistas a eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência permitindo às universidades trabalharem de forma mais orgânica e instituírem suas próprias políticas de acesso desse segmento populacional (Brasil, 2013).

No Brasil há instituições de ensino superior (IES) de caráter público, onde o ensino é gratuito e outras de caráter privado. As IES públicas podem ser de administração federal, estadual e algumas municipais. Para ingressar em uma IES de nível federal (IFES) os brasileiros precisam prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, de acordo com sua pontuação, o candidato poderá pleitear uma vaga no curso da IFES de sua preferência. O candidato, sendo pessoa com deficiência (motora, visual, auditiva, intelectual ou múltiplas) concorrerá às vagas específicas, como prevê a Lei de Cotas (Brasil, 2016). mencionada acima.

Nesse percurso, de certa forma recente, ainda vivenciamos intensos desafios não somente na elaboração de políticas institucionais que garantam a acessibilidade aos estudantes com deficiência no ensino superior, mas, também, em como garantir sua permanência e participação no cotidiano universitário e a criação de currículos acessíveis a todos (Malheiro & Schlünzen Junior, 2019).

De modo a perseguir o caminho de análise e reflexão crítica proposto neste ensaio, há que se expandir a discussão do acesso, já assegurado no Brasil pelos marcos legais das políticas afirmativas, como a lei de cotas para estudantes com deficiência acima mencionada. Pois considera-se que a garantia do acesso à universidade deve vir acompanhada da garantia de permanência e do sucesso acadêmico dos estudantes com deficiência no ensino superior.

Portanto, urge ampliar o escopo crítico da do acesso para a análise das políticas institucionais, refletir sobre os desafios de revisão de sua cultura, de (re)estruturação e (re)organização de processos e fluxos administrativos, na formação de seu corpo docente em metodologias de ensino-aprendizagem ajustados aos princípios da educação especial e, por fim, mas não menos importante, a oferta/implantação de acessibilidade, tomada em suas múltiplas dimensões: arquitetônica, comunicacional, pedagógica, atitudinal, instrumental.

Percurso de Construção da Política de Acessibilidade e Inclusão da Universidade Federal de São Paulo

A Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), nascida no ano de 1933, na cidade de São Paulo, como Escola Paulista de Medicina. Na década de 90 passa a ser Universidade Federal, à época já com vários outros cursos, mas todos relacionados às profissões da saúde. Como traz no nome, é uma universidade de administração federal e, portanto, de ensino totalmente gratuito. É nos anos 2000, por meio da política do governo federal para expansão do ensino superior público e gratuito, que a Unifesp se torna uma universidade multicampi, expandindo-se para outros municípios do estado de São Paulo, região sudeste do país. Atualmente com sete campi, sendo dois localizados na cidade de São Paulo, e os demais nas cidades de Santos, Osasco, Guarulhos, Diadema e São José dos Campos. Cada um desses campi tem organização própria, por meio de diretorias locais que se remetem à administração central – a Reitoria e suas diversas pró-reitorias.

Com vistas a avaliar, refletir e aprimorar suas ações institucionais no tema da inclusão, no ano de 2016, a Unifesp realizou o Seminário Local de Acessibilidade e Inclusão² que contou com a presença e a experiência de outras IFES, e com a participação de especialistas na área da educação inclusiva, além de relatos de experiências da comunidade Unifesp acerca das iniciativas já existentes em relação às políticas afirmativas.

A partir desse seminário foi constituída uma Comissão de Inclusão e Acessibilidade, para efetivar a elaboração da Política de Acessibilidade e Inclusão da Unifesp, conforme pressupostos e diretrizes de documentos nacionais e internacionais, acima mencionados.

Constituída de forma interdisciplinar e sob a coordenação da então Pró Reitora de Assuntos Estudantis, tal Comissão teve representantes de todas as pró-reitorias, bem como de docentes, de técnicos e de discentes de todos os campi da universidade divididos em comissões que versavam sobre cinco eixos de atuação (acesso e permanência; tecnologia assistiva; formação e acessibilidade pedagógica; comunicação e mobilização; serviços e infraestrutura).

Os trabalhos dessa Comissão mantinham a ideia de construção de política institucional que indicasse processos e fluxos para a operacionalização das ações de inclusão no conjunto de instâncias e órgãos da Unifesp, organizando-os de forma horizontal e sistêmica para o atendimento das necessidades educacionais especiais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

² Realizado pela Pro Reitoria de Assuntos Estudantis. <https://www.unifesp.br/reitoria/prae/acessibilidade/acessibilidade/seminario-acessibilidade/apresentacoes>

Após todas as tramitações regimentais da Unifesp, a Política de Acessibilidade e Inclusão foi aprovada pelo Conselho Universitário³ em novembro de 2018. Como meios de sua concretização, a Política criou centralmente a Câmara Técnica de Acessibilidade e Inclusão (CTAI), que no organograma institucional está vinculada à Reitoria e, localmente em cada um dos campi, os Núcleos de Acessibilidade e Inclusão (NAI). Os NAI estão vinculados às diretorias de campus, mas constituindo, em conjunto com as demais instâncias da universidade, uma Rede de Acessibilidade e Inclusão.

Compreende-se que o pressuposto de trabalho em Rede de Acessibilidade traz consigo a ideia de entendimento comum, de todos os atores sociais da universidade, na perspectiva dos direitos humanos, do conceito contemporâneo de deficiência como parte da diversidade humana, e conseqüentemente a prerrogativa de respeito às singularidades do alunado com deficiência e compreensão sensível de suas necessidades educacionais especiais, as quais exigem a promoção de acessibilidade, no sentido amplo do termo.

O trabalho em Rede de Acessibilidade conclama que todas as instâncias da universidade invistam em ações transformadoras para eliminação das barreiras de acessibilidade (física, atitudinal, comunicacional etc), compreendendo que a presença das barreiras produzem as situações de incapacidade vivenciadas pelo estudante com deficiência, e afetam negativamente a participação social com autonomia em todos os âmbitos da vida universitária e vida após a graduação.

A Política institucional prevê que a CTAI tem caráter consultivo e propositivo, com colegiado composto por representantes de todas as Pró-Reitorias e pelos coordenadores dos NAI de cada um dos campi⁴ da Unifesp. Os coordenadores dos NAI, por sua vez, têm assento nos colegiados dos conselhos e/ ou da congregação de seu campus com vistas à representação local para promoção e defesa das ações previstas na Política de Acessibilidade e Inclusão da Unifesp.

Finalizando esta sessão, na perspectiva de Rede de Acessibilidade, chama-se atenção sobre a importância e complexidade de se manter um espaço de diálogo permanente e democrático com e entre as diversas estruturas universitárias como condição sine qua non para influenciar e promover mudanças conceituais, culturais e estruturais da organização da universidade.

³ A Política de Acessibilidade e Inclusão da Unifesp foi aprovada pelo Conselho Universitário sob a Resolução CONSU no 164/2018 (Unifesp, 2018).

⁴ Recentemente, no ano de 2019 foi criado um campus, o Campus Zona Leste. A constituição do NAI Zona Leste ainda está em processo de organização e futuramente passará a integrar o Colegiado da CTAI.

Do Verbo incluir à tecitura da Rede de Acessibilidade: avanços e desafios tecidos no processo!

O Campus Baixada Santista, localizado na cidade litorânea de Santos, tem dois institutos: o Instituto Saúde e Sociedade (ISS)⁵ e o Instituto do Mar (IMar).⁶ Ambos têm cursos de graduação e pós-graduação, com unidades acadêmicas situadas em vários endereços da cidade, onde se desenvolvem as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Assim, o NAI- BS, segundo prevê a Política de Acessibilidade e Inclusão da Unifesp, tem sob sua responsabilidade o alunado de ambos os institutos.

As ações desenvolvidas pelo NAI-BS tem se apoiado e defendido dois pressupostos principais: advoga o princípio da acessibilidade pedagógica por meio do desenho universal da aprendizagem como uma das principais medidas para promoção da inclusão, permanência e sucesso acadêmico do estudante com deficiência (Bock, Gesser & Nuernberg, 2018). E em segundo lugar, lança mão do princípio do acomodamento (accomodation, em inglês) ou da razoabilidade das adaptações necessárias (Marshak, Raeke Ferrell & Dugan, 2010, Timmerman & Mulvihill, 2015, Yssel & Beilke, 2016, Lindsay, Cagliostro & Carafa, 2016) ao buscar e propor soluções singulares às necessidades específicas do alunado alvo da Política no campus Baixada Santista

Atualmente coordenado por uma docente do curso de Terapia Ocupacional e vice coordenado pela pedagoga do Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE-BS), o colegiado do NAI-BS, tal como prevê Política da Unifesp, deve ter em sua composição representantes de categorias docente de ambos os Institutos, técnicos administrativos em educação do próprio NAE, além de discentes (preferencialmente estudante com deficiência), e representantes de setores considerados chave: setor de bibliotecas, infraestrutura, divisão de tecnologia da informação, secretarias de graduação, além da tradutora de línguas de sinais e os coordenadores de curso, estes últimos como membros consultivos.

Além do Colegiado, o NAI-BS não tem ainda uma equipe técnica exclusiva, embora previsto no Programa Incluir, do governo federal, ao criar a instância NAI nas IFES. No Brasil, as IFES dependem de autorização do Ministério da Educação e da Economia, para a ampliação do quadro de servidores; e a contratação de novos servidores se dá exclusivamente via abertura de edital de concurso público. Isto posto, a burocracia administrativa expressa o claro descompasso entre a concepção do Programa Incluir que exige

⁵ O Instituto Saúde e Sociedade oferece cursos de graduação nas áreas de Educação Física, Fisioterapia, Nutrição, Psicologia, Serviço Social e Terapia Ocupacional, e cursos mestrado e doutorado.

⁶ O Instituto do Mar oferece curso de graduação em Ciências do Mar, e curso de mestrado e doutorado.

das IFES a criação dos Núcleos e a efetivação na ponta, de contratação de profissionais especializados em inclusão e educação especial para constituir uma equipe técnica para implementar e gerir ações cotidianas do Núcleo.

Desse modo, a composição do Colegiado acima descrita, embora considerada estratégica na formulação da recente Política institucional com vistas a potencializar a capilaridade dos pressupostos da inclusão, revelou-se, no dia a dia do trabalho, paradoxalmente um avanço e um desafio.

Se por um lado, tal composição têm propiciado trocas de multiplicidade de visões, contando com a plena sensibilidade dos membros do seu Colegiado, na delicadeza de propositura de soluções e ajustes do funcionamento institucional às demandas e necessidades do alunado, por outro desvela difícil operacionalização no cotidiano de trabalho.

Do ponto de vista pragmático o trabalho em grupo do Colegiado exige o alinhamento de horários comuns para reuniões regulares e discussão de casos, até alguns entraves regimentais para a implementação e eliminação das situações de incapacidade. Cada categoria de representantes membros do Colegiado (docentes/servidores/setores) têm exigências, demandas e fluxos de trabalho próprios, orientados por normativas institucionais anteriores à Política.

Como efeito ilustrativo, recordamos episódios que envolveram tratativas entre um engenheiro do setor de infraestrutura e uma terapeuta ocupacional, envolvendo longas conversas de contextualização entre estes dois atores institucionais acerca do alcance de governabilidade do engenheiro para responder a demanda da terapeuta que interlocuava a necessidade de um dado estudante com deficiência.

Salienta-se aqui, a complexidade do trabalho em grupo, numericamente grande, diverso em suas visões e concepções acerca dos processos de trabalho de cariz mais positivistas por uns e de cariz mais humanísticos por outros sobre o que é deficiência, funcionalidade humana e Educação.

Se as visões de mundo podem se aproximar por meio do diálogo e troca entre as pessoas, por vezes a macroestrutura institucional e seus processos complexificam a implementação das soluções propostas.

Os estudantes do campus Baixada Santista

Como apresentado na seção anterior, os estudantes com deficiência, ingressantes pela lei de cotas são automaticamente identificados desde a matrícula.

Neste ano de 2020, em decorrência da pandemia de COVID19 houve a suspensão das aulas presenciais. Preocupados em identificar os facilitadores e barreiras - de ordem

socioeconômica, de saúde, de presença de deficiência e de acesso às tecnologias digitais - para o ensino remoto, a Pró reitoria de Assuntos Estudantis realizou um mapeamento de todos os estudantes da Unifesp.

O resultado deste mapeamento para o campus Baixada Santista apontou que do total de 1256 estudantes que responderam o questionário da PRAE, 17 deles assinalaram sim à pergunta “Você tem deficiência física, auditiva, visual ou mental que dificultaria sua participação no ensino/aprendizagem remoto?”

Com base nesta informação, o NAI-BS comparou com relação de registros do NAI desde 2016 até o presente ano e enviou-se novo questionário, via *Googleforms* a fim de detalhar as dificuldades para o ensino remoto na inter relação com a condição de ser estudante com deficiência, totalizando 44 pessoas. Três delas retificaram a resposta da PRAE e o gráfico 1 demonstra que dentre os estudantes com ingresso na universidade via lei de cotas, há também estudantes ingressantes pela modalidade de ampla concorrência de vagas e que autodeclaram ter alguma condição que se enquadram como as chamadas deficiências invisíveis (dislexia, transtorno do espectro do autismo, etc.), e que são população alvo da educação especial, mas não estavam identificados pelo NAI até então.

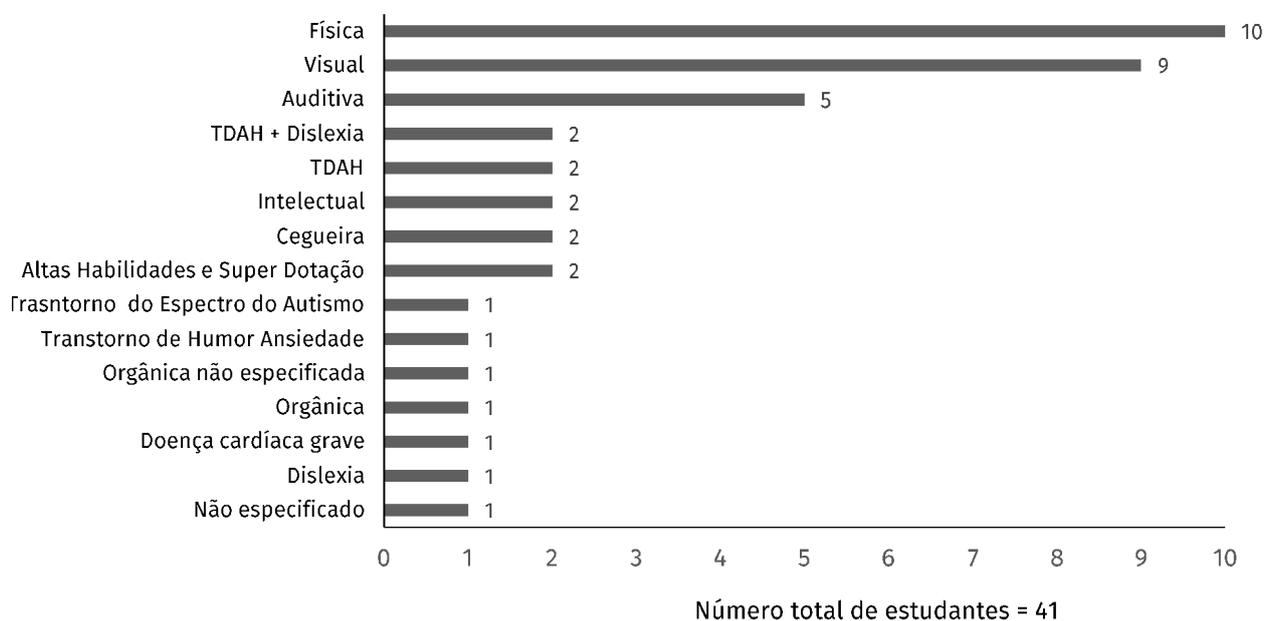


Gráfico 1. Distribuição dos estudantes alvo da educação especial, segundo o tipo de deficiência e ou outras condições autodeclaradas

A busca ativa por meio de questionários eletrônicos permitiu a livre expressão dos estudantes em relação às suas necessidades, revelando a importância de obter informações sobre o conjunto dos estudantes para além daqueles que ingressam pela lei de cotas e estão automaticamente identificados.

O gráfico 2, abaixo, apresenta a distribuição do total dos estudantes, matriculados nos cursos dos dois Institutos do campus BS, de acordo com forma de ingresso: pela lei de cotas ou ampla concorrência, mas se autodeclararam com condições que os categoriza como estudantes alvo da educação especial.

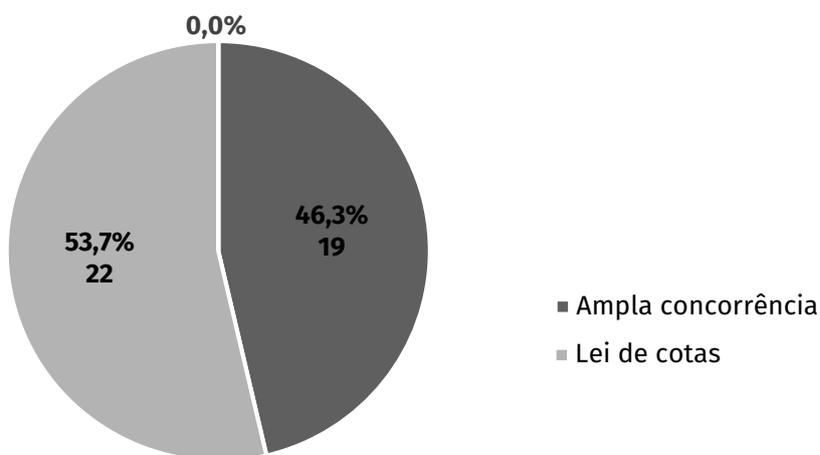


Gráfico 2. Estudantes com deficiência e ou autodeclarados com alguma condição de necessidade educacional especial matriculados nos cursos da BS

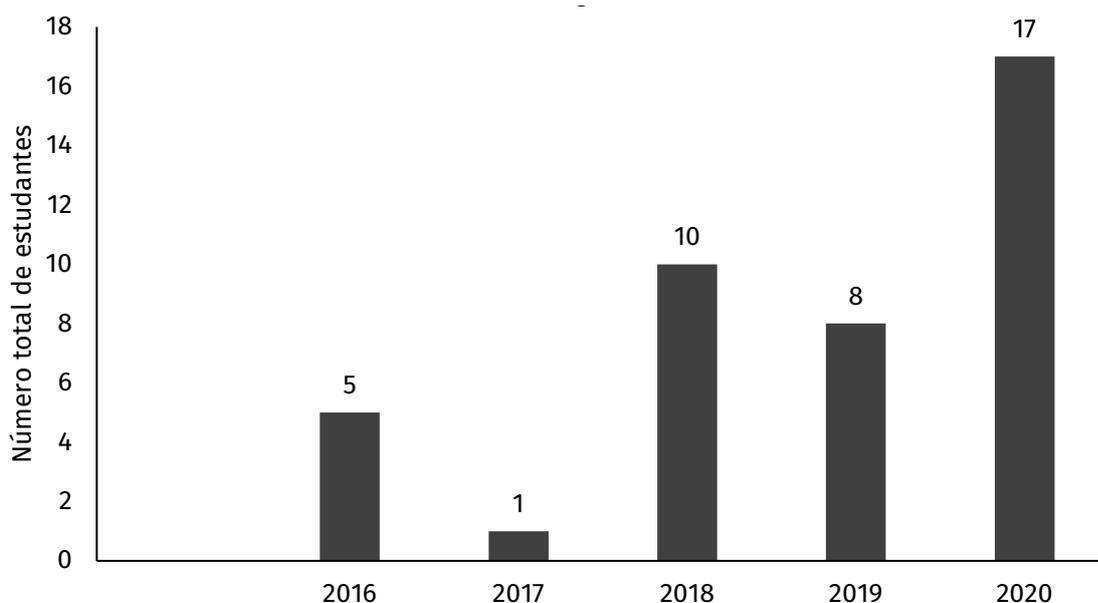


Gráfico 3. Total de estudantes alvo da educação especial segundo o ano de ingresso

Do conjunto dos estudantes, segundo o ano de ingresso (Gráfico 3) o ano de 2020 concentra o maior número de estudantes, mas dentre eles apenas quatro ingressaram pela lei de cotas sendo 13 autodeclarados.

Cabe retomar aqui que do total de 22 estudantes ingressantes pela Lei de Cotas (Gráfico 1), quatro deles recebem atenção regular e individualizada do NAI na medida das em relação à promoção de acessibilidade pedagógica, intermediando o diálogo com a coordenação de curso e sensibilização do corpo docente, sendo eles: uma estudante com deficiência auditiva, dois com cegueira e um com insuficiência cardiopulmonar grave, todos ingressantes antes de 2020.

Dos demais, nove deles têm deficiências motoras leves e estão bem adaptados até o momento, e cinco estudantes desde o ingresso preferiram não se identificar como pessoa com deficiência, declarando não precisar de nenhum apoio específico.

Quatro estudantes, ingressantes entre 2016 e 2017 (dois com deficiência intelectual leve e duas com baixa visão) declararam demandas de apoio específico (maior tempo de prova, regulação da iluminação na sala de aula, aumento do tamanho da fonte), informações que foram repassadas diretamente aos coordenadores de curso.

Já aos ingressantes no ano de 2020, o exato início das aulas coincidiu com a suspensão das atividades acadêmicas presenciais como medida de distanciamento social pela pandemia do COVID19. Com relação a eles o NAI-BS providenciou a notificação aos coordenadores dos cursos, com base no mapeamento recente, incluindo o conjunto de estudantes autodeclarados, de modo que o próprio coordenador e seu corpo docente possam ir gradualmente fazendo o acolhimento aos seus estudantes, ainda que de modo remoto, e acionar o NAI na medida da necessidades.

E por fim, no gráfico 4, abaixo apresenta a distribuição do total de 41 estudantes segundo o curso:

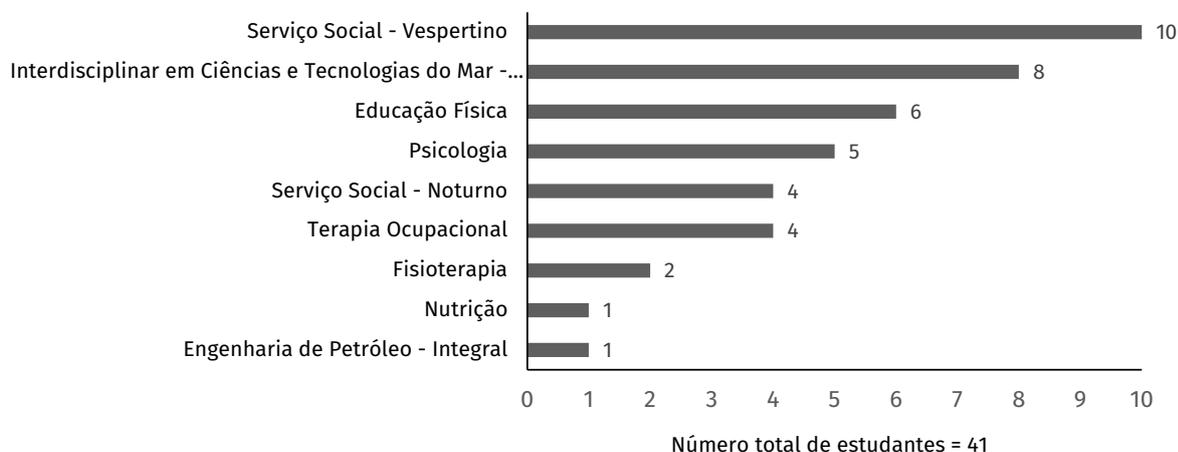


Gráfico 4. Distribuição dos alunos - cotista e autodeclarados- matriculados nos cursos da BS no período de 2016 a 2020.

Tem-se que o Serviço Social tem o maior número de estudantes com deficiência e/ou autodeclarados com necessidade educacional especial. Os dados do presente mapeamento não nos permite fazer grandes ilações acerca da opção pelas profissões, mas poderíamos lançar a pergunta se a escolha profissão se relacionava às próprias vivências de desigualdades sociais ao longo da trajetória de escolarização?

As Ações do NAI-BS no cotidiano do *campus*

Desde a promulgação da Política em novembro de 2018 até início do ano de 2020, o Núcleo vem realizando ações pontuais junto a alguns estudantes com deficiência, que ingressantes pela lei de cotas, como mencionado na seção anterior.

Operacionalmente, o Núcleo por meio da coordenadora e da vice-coordenadora, uma docente do curso de Terapia Ocupacional e uma pedagoga do NAE, respectivamente, buscam compatibilizar a sobreposição das funções e atribuições de seus cargos de origem, aspecto ressaltado anteriormente.

De qualquer modo, mesmo com as limitações de disponibilidade de tempo, oi por conta delas, uma das estratégias adotadas pela coordenação do NAI-BS foi organizar a rotina do Núcleo como uma instância consultiva, e de mediação em relação ao tema da inclusão e permanência estudantil, prestando apoio pontual aos estudantes com deficiência e aos coordenadores dos cursos.

Dessa maneira, as ações de acolhimento e/ou rastreio de necessidades e demandas emergenciais se concentram nos estudantes ingressantes pelo sistema de cotas para pessoa com deficiência, desde o período das matrículas, apoiando a Semana de Integração dos Calouros⁷ e prossegue nas semanas iniciais do período letivo.

Na perspectiva de respeito ao direito à autonomia e a privacidade do estudante, é feito posteriormente à matrícula, um convite para uma entrevista aprofundada cujo comparecimento do estudante é voluntário.

Ressaltamos que todos os estudantes, mesmo aqueles que optam por não realizar a entrevista em profundidade, têm assegurado o amplo acesso, aberto e contínuo ao NAI, no momento que considerarem oportuno em sua vida universitária.

⁷ Na direção de mudar a cultura do trote universitário historicamente aplicado pelos estudantes veteranos ao estudantes calouros, a Unifesp dentre outras tantas universidades brasileiras, realiza na primeira semana do calendário acadêmico, a Semana de Integração, por meio de programação específica que envolve atividades culturais e palestras de boas-vindas e para a apresentação da Instituição e toda a sua complexa organização.

Todos os estudantes tomam conhecimento das ações do NAI por ocasião da Semana de Integração dos Calouros e no próprio site da universidade, embora este último carece de melhorias de acessibilidade digital.

Para aqueles estudantes ingressantes pela lei de cotas e que firmam vínculo com o NAI desde o ingresso, com base nas informações obtidas por meio de entrevistas é produzido um relatório consubstanciado, discriminando-se as necessidades pedagógicas especiais, e este relatório é encaminhado diretamente aos Coordenadores dos Cursos, fazendo-se uma atualização semestral, sempre que necessário.

Fazemos ainda, mediante solicitação do estudante ou dos coordenadores ou mesmo por iniciativa do próprio NAI-BS, reuniões de discussão de caso onde, além dos Coordenadores, incluímos os representantes de outras instâncias relacionadas à vida acadêmica e permanência estudantil, destacando-se a equipe ampliada do NAE, representante do setor de biblioteca, da secretaria de graduação, do setor de infraestrutura, do setor de tecnologia de informação e até do restaurante universitário.

A título de ilustração da importância da acessibilidade em todas as suas dimensões, além dos contextos de ensino aprendizagem, na corriqueira tarefa de matrícula semestral de dois estudantes cegos, ingressantes em 2019 e acompanhados por nós foi preciso uma ação do NAI para que a matrícula acontecesse. O Regimento prevê que o ato de matrícula deve ser efetuado apenas pelo próprio estudante via intranet, e estes estudantes experienciam dificuldades significativas nesta tarefa, incorrendo em equívocos na seleção de disciplinas em decorrência da ausência descrição no site.

Isto exigiu a articulação do NAI com várias instâncias, produção de relatórios que substanciassem o pedido dos estudantes e uma leitura fina do Regimento para a implementação de rotinas administrativas que apoiasse os estudantes, a abertura de processos junto à coordenação do curso para proceder à retificação.

É pertinente frisar que a solução administrativa encontrada não eliminou a barreira de acessibilidade digital na origem. Ela apenas mediou a situação de incapacidade, enquanto a acessibilidade digital não estiver plenamente implantada no Portal.

O episódio demonstra que a participação e inclusão do estudante, e o respeito e promoção da autonomia no percurso da vida acadêmica se dá nos inúmeros cenários. *Conjugar o verbo incluir* exige estar alerta a esta multiplicidade de ocasiões e situações produtoras de incapacidade.

O desafio atual é ampliar as ações mais efetivas do NAI-BS junto aos demais estudantes que se autodeclaram como pessoas com necessidades pedagógicas especiais, ingressantes pelo sistema de ampla concorrência promovendo mudanças na forma de acessibilidade pedagógica para as deficiências invisíveis.

Considerações Finais

A breve experiência de implantação da Política de Acessibilidade pelo NAI BS desde 2018, e as atividades desenvolvidas durante esse período nos revelaram e nos ensinaram sobre as potencialidades e desafios nas esferas macro, meso e microestruturais do processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior.

Como instância consultiva, e com vistas a tecer a Rede de Acessibilidade, as ações demandam construção de pontes de interlocução com os Coordenadores dos Cursos na busca de apoio seletivo técnico-instrumental para soluções das situações de incapacidade e, principalmente, problematizações em todas as instâncias de universidade acerca da importância da implantação de acessibilidade pedagógica e comunicacional como medida resolutive de longo prazo, baseando-se nas premissas da inclusão, da educação especial e da acessibilidade.

Destacamos como singularmente importante, que a universidade invista em acessibilidade e em ações de promoção e respeito à autonomia e empoderamento dos jovens com deficiência como exercício de direitos no usufruto de bens materiais e culturais, interrompendo o longo percurso histórico de discriminação e exclusão social dessa população.

Desenvolver atitudes sensíveis para a identificação de necessidades específicas do alunado com deficiência, cujas causas multifatoriais e complexas produzem as situações de incapacidade, sem naturalmente prescindir do importante papel do Núcleo, que por sua vez merece ser estruturado como um setor administrativo com equipe técnica própria e especializada.

Criar uma equipe fixa e tecnicamente preparada com tempo para envidar esforços em produzir fluxos e processos institucionais flexíveis e dinâmicos com governabilidade e corresponsabilização dos atores chaves, efetivando mais e mais acessibilidade como meta institucional nos planos macro, meso e micro estrutural.

Face ao exposto, percebe-se que os desafios de tecitura da Rede de Acessibilidade na Unifesp vão além da imprescindível ultrapassagem de concepção de deficiência como alteração orgânica - morfofuncional.

Infundir o Modelo Social da Deficiência e dos direitos humanos como norte parte da cultura institucional avançar da postura clássica postura de “simpatia bondosa”, que por vezes se observa em algumas falas dos diversos atores institucionais, para o devido reconhecimento do Direito.

Inclusão no ensino superior do estudante com deficiência é conjugar o verbo incluir em todos os tempos e por todas as pessoas, num processo continuum, até que a *Inclusão* se estabeleça com em valor cultural de toda a comunidade unifespiana, com todos os atores sociais sendo nós e fios da Rede de Acessibilidade.

Referências

- Bock, G. L. K.**, Gesser, M., Nuernberg, A. H. (2018). Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 24(1):143-160.
- Brasil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC.
- Brasil.** Ministério da Educação. Decreto no 7.234, de 19 de julho de 2010. *Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES*. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil.** Ministério da Educação (2013). Documento orientador: *Programa Incluir Acessibilidade na Educação Superior*. Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_ Acessado em:13/03/2020.
- Brasil.** Presidência da República. Secretaria Geral. (2012). Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, 2012.
- Brasil.** Presidência da República. Casa Civil (2011). Decreto n. 7611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
- Brasil.** Presidência da República (2012). *Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência: protocolo facultativo à Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência: decreto legislativo no 186, de 09 de julho de 2008: decreto no 6949, de 25 de agosto de 2009*. 4a Ed., Revisada e atualizada. Brasília: Secretaria dos Direitos Humanos. 2012.
- Cabral, L.S.A.,** Melo, F.R.L.V. (2017). Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. *Educar em Revista*, Curitiba, número especial 3: 55-70.
- Ciantelli, A.P.C.,** Leite, L.P. (2016). Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. *Rev. Bras. Ed. Esp.* Marília, 22(3): 413-428.
- Lindsay, S.,** Cagliostro, E., Carafa, G. (2018). A Systematic Review of Barriers and Facilitators of Disability Disclosure and Accommodations for Youth in Post-Secondary Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 2018. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1430352>
- Malheiro, C.A.L.,** Schulunzen Junior, K. (2019). Produção científica sobre acessibilidade no ensino superior. 2 Sumpósio Internacional de Inovação em Educação Superior (313-319). Organizado pela Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.
- <https://drive.google.com/file/d/1TpZJTDjYbGDPtwDYdoXJgwLzsZvCoepe/view>
- Marshak, V. W.,** Raeke Ferrell, S., Dugan. (2010). Exploring Barriers to College Student Use of Disability Services and Accommodations. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 22(3):152-165.

- Oliver, M.** (2013). The social model of disability: thirty years on. *Disability & Society*, 28(7):1024-1026.
- Santos, M.C.** (2017). Pessoas com deficiência física, necessidades de saúde e integralidade do cuidado: análise das práticas de reabilitação no SUS. (Tese inédita de doutorado). Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Timmerman, L. C., Mulvihill, T. M.** (2015). Accommodations in the College Setting: The Perspectives of Students Living with Disabilities. *The Qualitative Report* 20(10):1609-1625.
- Universidade Federal de São Paulo – Unifesp.** São Paulo (2018). RESOLUÇÃO nº 164, de 14 de novembro de 2018. Dispõe sobre a Política de Acessibilidade e Inclusão na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Disponível em: <https://www.unifesp.br/reitoria/prae/acessibilidade/acessibilidade/camara-de-acessibilidade>
- United Nations Department of Economic and Social Affairs.** (2018). Realization of the Sustainable Development Goals by, for, and with Persons with Disabilities: UN Flagship Report on Disability and Development 2018. New York, NY. Disponível em: <https://social.un.org/publications/UN-Flagship-Report-Disability-Final.pdf>
- Yssel, N., Pak, N., Beilke, J. A.** (2016). Door Must Be Opened: Perceptions of Students with Disabilities in Higher Education, *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(3).

Políticas e práticas de acesso e permanência inclusivas na Universidade Federal do Paraná (UFPR): reflexões e desafios

Políticas y prácticas de acceso inclusivo y permanencia en la Universidad Federal de Paraná (UFPR): reflexiones y desafíos

Policies and practices of inclusive access and stay at the Federal University of Paraná (UFPR): reflections and challenges

Laura Ceretta Moreira

Rodrigo Antonio Machado

Selma Maria Lamas

Wagner Bitencourt

Universidade Federal do Paraná-UFPR - Brasil

Resumo

O artigo apresenta as políticas e práticas de acesso e permanência a partir da trajetória do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE), da Universidade Federal do Paraná, que está localizada na região sul do Brasil. A metodologia utilizada é descritivo-analítica, visto que relata a trajetória das políticas e práticas inclusivas, analisa esses movimentos trazendo reflexões e desafios da realidade foco de estudo. Para tanto, são elucidados os principais aportes legais brasileiros na área da inclusão de pessoas com deficiência, sobretudo, daqueles que impactam o ensino superior. De igual modo, aborda a importância de compreender a deficiência como diferença e o quanto o caráter assistencialista e discriminatório se traduzem em exclusão e precisam ser eliminados do sistema educacional que, apesar das adversidades e desigualdades de toda ordem, busca a justiça social. Na sequência são apresentadas as formas de acesso destinadas aos estudantes que apresentam deficiência na universidade, assim como os caminhos e programas instituídos para garantir sua permanência. As conclusões apontam para a necessidade da ampliação de políticas públicas transversais destinadas aos estudantes com deficiência, pois, se de um lado a ampliação de acesso é notável, de outro o processo de exclusão é notório e se concretiza, à medida que, esses estudantes deixam de atingir etapas mais elevadas do ensino. Desafios como a formação e contratação de profissionais qualificados para atuarem junto aos estudantes e a importância da tríade ensino, pesquisa e extensão como parte efetiva dos objetivos da universidade é uma forma de primar pela inclusão de estudantes com deficiência.

Palavras Chaves: Universidade, inclusão, inclusão, estudante com deficiência.

Resume

El artículo presenta las políticas y prácticas de acceso y permanencia basadas en la trayectoria del Centro de Apoyo a Personas con Necesidades Especiales (Napne), de la Universidad Federal de Paraná, que se ubica en el sur de Brasil. La metodología utilizada es descriptiva-analítica, ya que reporta la trayectoria de políticas y prácticas inclusivas, analiza estos movimientos trayendo reflexiones y desafíos desde la realidad que es el foco de estudio. Por lo tanto, se dilucidan las principales contribuciones legales brasileñas en el área de inclusión de personas con discapacidad, especialmente aquellas que impactan la educación superior. Asimismo, aborda la importancia de entender la discapacidad como una diferencia y la medida en que la asistencia y el carácter discriminatorio se traducen en exclusión y necesidad de ser eliminada del sistema educativo que, a pesar de todo tipo de adversidades y desigualdades, busca la justicia social.

A continuación, se presentan las formas de acceso de los estudiantes con discapacidad a la universidad, así como las formas y programas establecidos para garantizar su permanencia. Las conclusiones apuntan a la necesidad de la expansión de políticas públicas transversales dirigidas a estudiantes con discapacidad porque, por un lado, la expansión del acceso es notable, el proceso de exclusión es notorio y se materializa, ya que estos estudiantes no alcanzan etapas niveles más altos de educación. Retos como la formación y contratación de profesionales calificados para trabajar con los estudiantes y la importancia de que la tríada docencia, investigación y extensión sea parte efectiva de los objetivos de la universidad es una forma de sobresalir en la inclusión de estudiantes con discapacidad.

Palabras clave: Universidad, inclusión, inclusión, estudiante con discapacidad

Abstract

The article presents the policies and practices of access and permanence based on the trajectory of the Support Center for People with Special Needs (Napne), from the Federal University of Paraná, which is located in the south of Brazil. The methodology used is descriptive-analytical, since it reports the trajectory of inclusive policies and practices, analyzes these movements bringing reflections and challenges from the reality that is the focus of study. Therefore, the main Brazilian legal contributions in the area of inclusion of people with disabilities are elucidated, especially those that impact higher education. Likewise, it addresses the importance of understanding disability as a difference and the extent to which assistance and discriminatory character translate into exclusion and need to be eliminated from the educational system that, despite all kinds of adversities and inequalities, seeks social justice. Following, the forms of access for students with disabilities at the university are presented, as well as the ways and programs established to guarantee their permanence. The conclusions point to the need for the expansion of transversal public policies aimed at students with disabilities because, on the one hand, the expansion of access is notable, the exclusion process is notorious and materializes, as these students fail to reach stages highest levels of education. Challenges such as training and hiring qualified professionals to work with students and the importance of the teaching, research and extension triad being an effective part of the university's objectives is a way of excelling in the inclusion of students with disabilities.

Keywords: University, inclusion, inclusion, student with disabilities.

Considerações iniciais

O presente artigo aborda as Políticas e Práticas de Perspectiva Inclusivas na Universidade Federal do Paraná (UFPR), sobretudo àquelas coordenadas pelo NAPNE (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais)¹, no que se refere aos estudantes público alvo da educação especial brasileira considerados pela Política Nacional de Educação Especial de Perspectiva Inclusiva (2008), aqueles que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento² e altas habilidades/superdotação³.

O texto discorre sobre os principais encaminhamentos e desafios enfrentados pelo NAPNE, criado no ano de 2006, que vem exercendo um importante papel articulador na universidade, no sentido de implantar políticas e práticas educacionais, que visem o estabelecimento dos direitos a igualdade de oportunidades e de padrões de justiça social.

Neste sentido, consideramos fundamental apontar que as políticas inclusivas no Brasil passam a ser implementadas após a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 tornando a década de 1990 decisiva para conceber, mesmo diante de muitos percalços e mazelas educacionais e sociais, a primeira geração de estudantes que vivenciaram os princípios da inclusão educacional.

Nos anos 2000 se efetivam aportes legais no Brasil que indicam a acessibilidade enquanto direito, que garantem a participação efetiva de pessoas com deficiências e/ou com TEA. Dentre as inúmeras, Leis, Decretos, Resoluções e Notas Técnicas destacamos a Lei n.º 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida; o Decreto 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 2007; a Nota Técnica n.º 24/2013, do Ministério de Educação, que orienta os direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista; a Lei n.º 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência⁴; e, mais recentemente, a Lei n.º 13.409/2016, que dispõe sobre

1 Vinculado à SIPAD (Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade)

2 Nomenclatura alterada para transtorno do espectro autista (TEA), a partir do DMS5.

3 O NAPNE desde a sua criação organiza ações na área de altas habilidades/superdotação, todavia como o foco deste artigo se restringirá a apresentar aspectos de acesso e permanência relacionados aos estudantes com deficiência e transtorno do espectro autista

4 Com relação ao acesso ao ensino superior prevê em seu Art. 30, processos seletivos acessíveis, atendimento preferencial a pessoa com deficiência, provas em formatos acessíveis, disponibilidade de recursos de acessibilidade e tecnológicos, de dilação do tempo para realização de provas de seleção e adoção de critérios de avaliação diferenciados, que considerem

a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Com isso, demarcamos que no Brasil a sustentação legal é sólida para a garantia de direitos às pessoas com deficiência e que, historicamente nosso país tem sido signatário de declarações e convenção de grande relevância nesse aspecto. Todavia, conforme Oliveira (1998) adverte os mecanismos declaratórios e garantidores do direito à educação esbarram em obstáculos práticos para sua efetivação, o que acaba restringindo a noção de cidadania.

Neste sentido apresentaremos parte dos trabalhos desenvolvidos pelo NAPNE nos seus quase 15 anos, na Universidade Federal do Paraná, às pessoas com deficiências (PcD) para nos referirmos - ainda que de modo bastante problemático - a um grupo de pessoas que, ainda que não deveriam ser consideradas pessoas com deficiência, por várias razões, são tratadas legalmente como tais, como por exemplo surdos e surdas e pessoas com o transtorno do espectro autista, conforme discorreremos a seguir. Cumpre salientarmos que o NAPNE também desenvolve inúmeras ações voltadas aos estudantes com altas habilidades/superdotação, por meio do NEPAHS (núcleo de estudos e práticas em altas habilidades/superdotação), porém o mesmo não será objeto deste artigo, visto que o artigo discorrerá sobre a área das deficiências.

Posto isso, apontamos que agir no sentido de proporcionar igualdade de condições às pessoas com deficiência no processo de ensino-aprendizagem se trata de não apenas um trabalho entre outros, mas de uma obrigação de cunho humanista, não somente por ser instituída por lei, mas, sobretudo, por uma questão ética; isso de modo algum significa assistencialismo. Esse senso de respeito ao outro nos leva à principal atividade de qualquer núcleo de apoio às pessoas com deficiência, ainda que por vezes de modo indireto, a saber: a compreensão do caráter de pessoa, da pessoa com deficiência. Isso significa, não sem problemas, encarar a deficiência como diferença.

A ideia de que a cegueira, a surdez ou a lesão medular nada mais são do que diferentes modos de vida é algo absolutamente revolucionário para a literatura acadêmica sobre deficiência. A concepção de deficiência como uma variação do normal da espécie humana foi uma criação discursiva do século XVIII, e desde então ser deficiente é experimentar um corpo fora da norma. O corpo com deficiência somente se delineia quando contrastado com uma representação de o que seria o corpo sem deficiência. Ao contrário do que se imagina, não há como descrever um corpo com deficiência como anormal. A anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida (DINIZ, 2007, p. 8).

a singularidade linguística da pessoa surda, também solicita que o edital das provas tenha tradução completa em Libras.

Pessoas são diferentes, não deficientes! A problemática consiste em entender que no contexto adequado essa pessoa é simplesmente diferente. Sem que essa compreensão de algum modo fira direitos, pois é justamente o contexto o que as leis e regulações vêm garantir.

É fundamental, como fazemos cotidianamente, empregar inúmeras ferramentas para propiciar acessibilidade e/ou inclusão, propiciando melhores condições às pessoas com deficiência, contudo o contexto é apenas uma parte, não menos importante, do processo de “inclusão”. Grafamos inclusão entre aspas, porque não se trata de pensar esse processo como incluir uma pessoa com deficiência em um mundo de normalidade, mas incluir uma perspectiva diferente no pensamento de pessoas sem deficiência.

Isso significa gerar empatia, o reconhecimento da humanidade no outro, o entendimento das potencialidades; significa também observar as limitações e como delas podem surgir novos caminhos até então não imaginados.

Outra perspectiva que compõe o processo de inclusão, pela conscientização sobre a deficiência é a do combate à discriminação dirigida à pessoa com deficiência, por sua deficiência, o que hoje no Brasil se chama de capacitismo.

Essa postura advém de um julgamento moral que associa a capacidade unicamente à funcionalidade de estruturas corporais e mobiliza a avaliar o que as pessoas com deficiência são capazes de ser e fazer para serem consideradas plenamente humanas. (Mello, 2014, p.95);

O entendimento tradicional que vê o sujeito com deficiência como incompleto enquanto pessoa, tem sido por vezes, interpretado como se essa condição tornasse a pessoa menos humana que outras. Não são poucos os casos de infanticídio ou assassinato de pessoas com deficiência por serem consideradas incapazes, ou por sua reprodutibilidade ser tomada como um risco à espécie humana. Isso culminou em projetos eugênicos, como o nazista. Quando o caráter de pessoa está em jogo, também está em jogo o caráter de humanidade.

A terrível compreensão de que pessoas com deficiência são inferiores, aparece em suas formas mais diversas na sociedade. O capacitismo passa do esquecimento à invisibilização, em vários níveis, das pessoas com deficiência: no contexto familiar, educacional, laboral e político, entre outros. Percebemos como é extremamente comum, mesmo com a existência de inúmeras legislações, que governos, empresas e sociedades ignorem a humanidade de pessoas com deficiência, engendrando estruturas políticas, de informação, arquitetônicas e culturais, que isolam e impedem sua participação. Advertimos que o sistema educacional não se afasta desse processo de exclusão.

Nesse sentido lutar contra o capacitismo é um expediente necessário para estabelecer o caráter de pessoa da pessoa com deficiência e, assim articular deficiência e diferença, também no campo da educação.

Um avanço fundamental que caminha nessa direção, trazido pela Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2007) é a da definição de deficiência como biopsicossocial. Isso significa que a deficiência não se encontra mais encerrada no sujeito, mas na sua relação com o meio, de igual forma, não apenas em aspectos biomédicos, mas também em psicológicos. Esses reconhecimentos são importantes, pois ressaltam a responsabilidade da sociedade no papel da inclusão trazendo um princípio fundamental: o da interdependência da sociedade. Gomes, Lopes, Gesser & Toneli (2019) em estudos mais recentes sobre feminismo e deficiência têm mostrado como não só as pessoas com deficiência são dependentes de uma estrutura social do cuidado, mas toda a humanidade, derrubando de certo modo, o argumento que desumanizava pessoas com deficiências mais severas, que não conseguem uma vida “autônoma” nos padrões de normatização da sociedade. Outra questão fundamental que deve ser abordada no contexto biopsicossocial é a psíquica, pois o sofrimento mental no contexto do preconceito e no enaltecimento apenas das especificidades das deficiências aprofundam a deficiência e a desigualdade, levando a própria sociedade demarcar um padrão único de “normalidade”.

A singularidade é outro fator fundamental para uma compreensão da deficiência, em distinção à diferença, temos usado indiscriminadamente o termo deficiência, mas ele comporta intensivamente uma infinidade de subdivisões: cegueira, baixa visão, surdez, transtorno do espectro autista, paraplégicos, tetraplégicos, entre muitos outros, isso para não falar nas origens de cada lesão ou impedimento, e/ou das interseccionalidades de gênero, raça, orientação sexual, condição sócio econômica, entre outras. Todas essas relações influenciam no entendimento e no atendimento de cada pessoa com deficiência. Alguns desses grupos podem não se considerar pessoas com deficiência, como é o caso dos surdos e surdas usuários da língua brasileira de sinais. É fundamental respeitar esse princípio de alta determinação, a fim de garantir o status de humanidade dessas pessoas enquanto “capazes” de compreensão e determinação de sua condição.

As questões levantadas apontam para os princípios de nosso trabalho, que objetiva prover condições para que o estudante possa se reconhecer enquanto pessoa sem rótulos. Muitos desses estudantes passam no decorrer de seu curso, por um processo de autodescoberta, o que já é de algum modo, característico do processo de formação universitária. O processo ganha, no entanto, uma dimensão mais aprofundada quando se coloca à prova a relação com suas limitações, seja por não existirem condições

minimamente adequadas do ponto de vista técnico, pedagógico ou de infraestrutura física; seja pelo preconceito da sociedade, que insiste em reafirmar, de vários modos, sua suposta incapacidade, afirmação que, ao ser reiterada diariamente leva a própria pessoa a não se considerar uma pessoa, mas sim “deficiente”.

Acesso de estudantes com deficiência na Universidade Federal do Paraná (UFPR)

A Universidade Federal do Paraná (UFPR), fundada em 2012, é uma das mais antigas do Brasil. Atualmente possui dois cursos técnicos, oito cursos superiores de tecnologia (tecnólogos), 164 de graduação, 45 de especialização, 89 de mestrado acadêmico, 49 de doutorado e cinco cursos de mestrado profissional, totalizando uma comunidade acadêmica de aproximadamente 50 mil pessoas entre estudantes, professores e técnicos administrativos. Salientamos ainda que, a UFPR possui seis campi distribuídos nos seguintes municípios: Curitiba (capital) e no interior no estado do Paraná em Jandaia do Sul, Matinhos, Palotina, Pontal do Paraná e Toledo. (UFPR, 2020).

O sistema de ingresso nos cursos técnicos e de graduação na UFPR ocorre por meio de duas formas, a primeira é pelo processo seletivo do vestibular que é organizado e realizado pela própria instituição e a segunda pelo SISU (Sistema de Seleção Unificada), que utiliza as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), desenvolvido pelo Ministério da Educação, que seleciona os candidatos às vagas para as instituições públicas de ensino superior.

Posto isso, discorreremos acerca do modo como a UFPR assegura os necessários apoios e recursos no seu processo seletivo de vestibular aos candidatos que apresentam alguma deficiência e/ou Transtorno do Espectro Autista e àqueles que apresentam dificuldades específicas de aprendizagem (dislexia, TDAH, dentre outras).

Desde 1991, por meio da Resolução do CEPE/UFPR no. 27/91, a UFPR conta com as bancas especiais. Segundo Moreira, Bolsanello e Seger (2011), esta pode ser considerada a primeira iniciativa da universidade pela garantia da acessibilidade ao processo seletivo da instituição. A banca especial⁵ pode ser considerada um atendimento educacional especializado composto por uma equipe de profissionais internos e externos à universidade de diversas áreas de conhecimento, que atendem às demandas e especificidades

⁵ O Núcleo de Concursos (NC) da UFPR é a unidade responsável pelo vestibular, a professora Laura Ceretta Moreira, coordenadora do NAPNE desde 2006, colabora com o NC também na coordenação geral das bancas especiais.

no processo de vestibular dos candidatos surdos, surdo-cegos, com transtorno do espectro autista, deficiência física, visual, auditiva e dificuldades específicas de aprendizagem, que variam desde a garantia de locais com acessibilidade, sala individual e/ou com número reduzido de candidatos, equipamentos de tecnologia assistiva, letores e redatores, solicitação de 1 (uma) hora a mais para a conclusão das provas, conforme rege a Lei n. 013.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Segundo MOREIRA (2014), a existência de aparatos legais é necessária para uma educação inclusiva no ensino superior brasileiro, porém, por si só não garante a concretização de políticas e programas inclusivos. Portanto, uma educação que prime pela inclusão deve ter, necessariamente: investimentos em tecnologia assistiva, apoios e recursos humanos, materiais pedagógicos acessíveis, qualificação e formação de técnicos e professores nas diversas áreas da inclusão educacional, infraestrutura física e virtual acessível, além de estar atenta a qualquer forma discriminatória. De igual modo é necessário que se constituam políticas públicas governamentais que, para além de parques recursos financeiros para núcleos de acessibilidade destinem vagas de concursos para compor os quadros de pessoal, imprescindíveis à permanência do alunado que apresenta deficiência, tais como: intérpretes de Libras, pedagogos, educadores especiais, terapeutas ocupacionais, psicólogos e assistentes sociais.

Em 2008 foi aprovada pelo Conselho Universitário da UFPR a Resolução No. 70/08-COUN-UFPR⁶, que afirma em seu art. 2º a destinação de 01 (uma) vaga em cada curso de graduação, de ensino profissionalizante e de ensino médio para pessoas com deficiências, portanto passa a existir uma política afirmativa na forma de vaga suplementar destinada a essa demanda. Para garantir que, de fato, sejam estudantes com deficiência os legítimos ocupantes das vagas suplementares a UFPR, por meio da sua Pró-reitora de graduação passa a adotar as Bancas de Validação de Autodeclaração (BVA), que recebe a documentação comprobatória da deficiência e realiza entrevista aos candidatos. No sentido de adensar os procedimentos, surge a Resolução N.20/2017 do CEPE⁷- UFPR, que estabelece os procedimentos e critérios que a comissão específica de validação (CEV) deve realizar. Devido às especificidades dos candidatos que apresentam deficiências as Bancas de Validação de Autodeclaração são compostas por, no mínimo, 3 (três) integrantes, dos quais ao menos 01 (um) deve ser integrante da UFPR e 01 (um), representante da comunidade externa. Ressaltamos que são indicados pela CEV-PCD, preferencialmente, profissionais da área psicossocial, da saúde e da educação.

6 Conselho Universitário.

7 Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

DIAS, MOREIRA e FREITAS (2019), apontam que na UFPR para concorrer às vagas suplementares ou cotas os candidatos devem apresentar deficiência (s) que exija (m) atendimento educacional especializado, mediante a disponibilização de recursos humanos, materiais e/ou uso de dispositivos e tecnologias assistivas para garantir o acesso à informação, à comunicação e ao conhecimento no processo ensino-aprendizagem. Desse modo, candidatos com deformidades estéticas e/ou deficiências sensoriais que não configurem impedimento e/ou restrição para seu desempenho no processo ensino-aprendizagem assim como, distúrbios de aprendizagem e/ou transtornos específicos de desenvolvimento, não poderão concorrer às cotas e/ou vagas reservadas.⁸

O napne e o processo permanência dos estudantes

Com a criação do NAPNE (2006), a universidade passa a contar com um importante espaço político de reflexão, formação e formulação de políticas e práticas institucionais, que visa atender a comunidade universitária, porém de modo específico aos estudantes público alvo da educação especial. Em 2006 o NAPNE iniciou suas atividades com 55 estudantes com deficiência visual total e parcial, surdez, deficiência auditiva e motora matriculados na instituição. É importante destacarmos que o NAPNE conta atualmente (2020) com uma professora coordenadora, um pedagogo, uma psicóloga, um assistente administrativo e seis interpretes da língua brasileira de sinais (TILS), além de professores colaboradores nas áreas de terapia ocupacional, pedagogia, medicina e educação física.

O mapeamento realizado pelo NAPNE em colaboração com o projeto Políticas e Práticas educacionais inclusivas na Universidade: em foco os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)⁹ em 2020, apontou que há 142 estudantes que apresentam deficiência ou transtorno do espectro autista, somado a 102 estudantes com AH/SD, identificados a partir do protocolo estruturante de avaliação psicoeducacional do NEPAHS ou da identificação de estudantes que apresentam ao NAPNE avaliações realizadas fora da universidade.

⁸ Critérios adotados pelo Núcleo de Concurso da UFPR.

⁹ O projeto faz parte do Programa Licenciatar que objetiva apoiar ações que visem o desenvolvimento de projetos voltados à melhoria e qualidade de ensino nos Cursos de Licenciaturas da UFPR, articulando áreas o ensino, pesquisa e extensão. Este projeto existe desde o ano de 1998 na instituição.

Para garantir a permanência dos estudantes os principais objetivos do Napne são fomentar políticas institucionais de acesso e permanência à comunidade universitária público alvo da educação especial; organizar ações e programas de atendimento psicopedagógico especializado (APPE); realizar o mapeamento da comunidade universitária que apresenta deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação; estabelecer parcerias com universidades e a rede de ensino da educação básica e articular ações de ensino, pesquisa e extensão na área das necessidades educacionais especiais.

Em linhas gerais podemos apontar que os seguintes programas fazem parte do atendimento psicopedagógico especializado (APPE) oferecido pelo NAPNE:

Acolhimento e Sondagem Psicopedagógica (ASP)

Apoio Pedagógico, Tutorial e Acadêmico (APTA)

Apoio Psicológico Individual (API)

Grupo de Convivência

Acolhimento e Triagem Psicopedagógica

O NAPNE acompanha os estudantes desde o Registro Acadêmico (matrícula inicial nos cursos de Graduação e Educação Profissional) até a conclusão do curso. Atuando durante todas as chamadas de matrícula dos estudantes calouros realizadas pelo Núcleo de Concursos da UFPR, a equipe do NAPNE efetiva a primeira etapa do acolhimento apresentando o Núcleo, por meio de uma conversa informal. Na sequência a equipe inicia o agendamento de entrevista inicial com os estudantes com deficiência tão logo estes terminam de realizar o registro acadêmico. Na entrevista, são solicitados dados para traçar a identificação e contatos (como telefone e e-mail), histórico do diagnóstico e avaliações realizadas são indagadas; aspectos socioeconômicos, familiares do estudante, questões sobre sua trajetória educacional pregressa, principais dificuldades e avanços encontrados durante a vida escolar do recém-ingresso, bem como sugestões e encaminhamentos indicados pelo estudante como, por exemplo, os recursos e as adaptações necessárias.

Apoio Pedagógico, Tutorial e Acadêmico (APTI)

É a partir dos dados das entrevistas, somada aos documentos clínicos e/ou psicopedagógicos apresentados e as reuniões com a coordenação e/ou colegiado do curso que o NAPNE planeja as ações de apoio didático-pedagógico e de acessibilidade linguística visando à permanência dos estudantes.

Tais ações se refletem em reuniões com as coordenações de cursos e docentes que ministrarão disciplinas aos estudantes, além da elaboração de Relatório de Suporte Acadêmico (RSA) encaminhado aos docentes. Este relatório contém um breve histórico social, clínico e educacional do estudante; síntese do apoio psicopedagógico realizado pelo NAPNE; suporte legal sobre a deficiência; aportes teóricos básicos; sugestões e encaminhamentos visando à inclusão educacional do acadêmico, uma vez que “o conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência”. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994)

O NAPNE, sempre que necessário, realiza reuniões com familiares dos estudantes, com o intuito de orientar e partilhar informações capazes de subsidiar ações do Núcleo. Importante ressaltar que desde a entrevista inicial o NAPNE se coloca à disposição do estudante, e ele sempre pode solicitar atendimento pedagógico, mediante agendamento de horário. É nesses atendimentos que algumas situações novas podem demandar formas de mediação que inicialmente não estavam previstas; é comum, por exemplo, que recém-ingressos não solicitem nenhum apoio diferenciado na entrevista inicial e, passado algum tempo, verifiquem a necessidade desse apoio.

Outra ação que tem demonstrado êxito é a Bolsa Tutoria. Relativamente recente – teve início em 2017 –, permite que as diversas Coordenações de Curso da UFPR abram editais de seleção para alunos tutores que apoiam estudantes com deficiência da Instituição. Por meio de recursos do Programa Incluir (MEC) é garantido uma bolsa mensal remunerada¹⁰ com uma jornada de doze horas semanais; o NAPNE, por sua vez, gera e encaminha processos para que as Coordenações de Curso realizem a seleção dos bolsistas. Para cursos que possuem estudantes surdos é permitida a seleção de bolsista tutor conhecedor de Libras (normalmente matriculado no curso de Graduação em Letras-Libras da UFPR), além de tutor do curso de origem.

Dentro de suas possibilidades, o NAPNE tem oferecido tecnologias assistivas como linhas Braille, ampliadores de imagem e gravadores de voz, além da digitalização e correção de materiais impressos para estudantes com deficiência visual; este serviço depende, em grande parte, do trabalho de bolsistas e estagiários, nem sempre disponíveis dadas à falta de recursos que assola as Instituições de Ensino Superior no Brasil. Por fim, o Napne oferece aos estudantes apoio financeiro para Eventos Científicos

¹⁰ O pagamento das bolsas faz parte do PNAES* (Plano Nacional de Assistência Estudantil) onde os recursos do Programa Incluir ficam alocados.

Paradesportivos, para tanto o estudante o pedido sempre deverá ser formalizado e fundamentado.

Tais ações de permanência, assim como já observado no tocante ao acesso, estão em conformidade com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008, p. 17)

Apoio Psicológico Individual (API)

O acompanhamento psicológico individual de estudantes público alvo da educação especial exige uma postura ética e política do profissional, dado que a inclusão dessas pessoas no ensino superior é recente e as barreiras são inúmeras. De todas as barreiras (urbanísticas, arquitetônicas, tecnológicas e atitudinais), a mais complexa é a atitudinal, pois ela dificulta ou impede que as outras sejam eliminadas. Neste sentido, é possível durante o acompanhamento individual observar pelos relatos, o quanto, sobretudo pessoas que apresentam deficiências, vivenciam a atitude de descrença em relação a sua capacidade de aprendizagem e a desconsideração aos percalços adicionais de seus percursos em relação às demais pessoas. Há, geralmente, uma abordagem inadequada resultante de um desabono que vai além da questão da deficiência. Cria-se, desse modo, uma expectativa de não aprendizagem ou fracasso que muda o comportamento de quem “profetizou”, tornando mais provável que se cumpra tal expectativa (Britto & Lomonoco, 1983)¹¹ Um dos papéis da psicologia na área da educação é, em grande medida, diagnosticar se há na subjetividade algo que se conecte com o cumprimento dessa “profecia”.

Assim sendo, é fundamental estar atento para que o estudante não seja o único responsabilizado por qualquer dificuldade ou revés que venha a acontecer durante sua trajetória acadêmica, ao mesmo tempo em que, a instituição e sua comunidade acadêmica não se eximam de suas responsabilidades.

¹¹ Esse fenômeno foi observado pelo psicólogo Gordon Allport (1897-1967), que o denominou profecia autorealizadora.

Sob outro aspecto, as questões subjetivas ligadas à história de vida do estudante, também são foco de atenção no atendimento individual. Como viveu e vive as vicissitudes que encontrou e encontra? Como reage às barreiras impostas (não apenas relativas à deficiência)? O que o mobiliza afetiva e emocionalmente que pode dificultar sua jornada acadêmica? Estas são algumas das questões que norteiam o atendimento individual e que não possuem necessariamente como foco a deficiência. Muitas vezes, com nosso olhar estrangeiro e concepções deturpadas, tendemos a considerar a deficiência como o principal e único problema na vida da pessoa, mas ela é mais do que a deficiência que apresenta. Ela possui características e necessidades únicas e apresenta dificuldades pessoais e emocionais como qualquer outra pessoa.

Percebemos, seja pelos acompanhamentos realizados ou em andamento que, na quase totalidade dos casos evidenciamos questões relacionadas às barreiras de toda ordem encontradas na instituição. Diante disso, esperam da psicologia uma mediação junto aos diversos atores e instâncias institucionais, confundindo assim, o papel do profissional com a própria instituição, embaralhando, portanto, as questões afetivas e emocionais, com as questões concretas. É durante o processo de atendimento que podemos desembaralhar e especificar os diferentes tipos de aprendizagem que estão em jogo: por um lado, a aprendizagem ligada às áreas do saber para a qual a pedagogia dá suporte e a instituição tenta responder; e, por outro lado, a demanda de amor, de uma aprendizagem ou ensinamento afetivo, dirigido aos profissionais que atuam na instituição, geralmente docentes, que são alvo de identificações e projeções. Para a psicanálise a demanda de amor está diretamente relacionada ao desejo e é uma demanda ou pedido inconsciente dirigido ao outro. O sujeito pede, mas não sabe exatamente o que está pedindo, pois não sabe o que lhe falta. (FREUD, 1989)

A demanda de amor é uma noção que surge no território da psicanálise lacaniana e retrata um estado de alienação do desejo, ou seja, desejamos o desejo do outro, o olhar de reconhecimento do outro enquanto objeto de amor. Estamos alienados ao desejo do outro e o trabalho da análise é justamente desenlaçar essa alienação e descobrir qual é o desejo singular do sujeito. É um movimento realizado do desejo de reconhecimento pelo outro em direção ao reconhecimento do desejo próprio. (LACAN, 1992)

A resposta a uma demanda de amor é justamente negar o que é pedido literalmente (o pedido manifesto) e remeter o sujeito ao seu próprio desejo (latente). Pede, por exemplo, a mediação da psicóloga para a modificação de uma avaliação, papel de outro profissional, quando de fato sente que foi “abandonado” pelo professor, um abandono vivido (real ou imaginário) em sua história familiar, afeto do qual não possui consciência da existência e da sua repetição. É no atendimento individual que é possível acolher

essa dor, esse afeto e fazer emergir o sujeito do desejo. É nesta perspectiva que trabalhamos no NAPNE da UFPR.

Programa de Capacitação Continuada

Além do apoio aos estudantes o NAPNE, desde a sua criação, atua em programas de capacitação continuada para profissionais da educação, por meio da oferta de palestras, seminários, congressos, cursos e formação de grupos de estudos sobre temas específicos, dentre os quais, destacamos os realizados na área de políticas, práticas e pesquisas inclusivas, dislexia, transtorno do espectro autista, Braille, Libras, altas habilidades/superdotação, surdo cegueira, tecnologia assistiva, acesso e política de cotas, etc.

Grupo de convivência

O grupo de convivência é uma iniciativa histórica do NAPNE, que objetiva colocar em contato e se aproximar de estudantes com deficiência e outras necessidades especiais, a fim de gerar reflexões sobre as ferramentas e as políticas inclusivas empregadas pela universidade, bem como promover, com o apoio do grupo, ações de reconhecimento do processo de inclusão e uma relação entre os e as estudantes que possam gerar identificação e apoio mútuo. Em 2019 ocorreram reuniões quinzenais desse grupo, encontravam-se estudantes com diversas especificidades: surdos e surdas, cegos, cadeirantes, disléxicos, pessoas com transtorno do espectro autista, pessoas com altas habilidades, entre outras. Havia participantes de diferentes cursos, tais como, letras, história, engenharia, medicina, entre outros. Essa diversidade de necessidades e de interesses gerava uma rica pluralidade de pontos de vista. Nessas reuniões eram debatidas dificuldades em comum, sobre a compreensão da sociedade a respeito das necessidades especiais; tratava-se, também, do planejamento de ações de conscientização da comunidade universitária a respeito da deficiência, além de atividades artísticas, entre outras; muito embora algumas atividades planejadas não tenham sido concretizadas, o processo de discussão foi transformador tanto para os estudantes quanto para o NAPNE. Trata-se de um movimento essencial para aperfeiçoar a compreensão das condições dos estudantes, valorizando o lema erigido na Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência em 2007, ou seja, “Nada sobre Nós Sem Nós”¹².

¹² O grupo foi acompanhado pelos profissionais do NAPNE psicóloga, assistente social, educadora especial e pedagogo a fim de apoiar o trabalho e neste momento de pandemia não está ocorrendo.

Considerações finais

A história de quase (quinze)15 anos do NAPNE-UFPR (2006-2020) é repleta de experiências e desafios que, perpassam desde conscientizar a comunidade universitária acerca do processo inclusivo; atuar no acesso e permanência de estudantes público alvo da educação especial; organizar ações de ensino, pesquisa e extensão destinadas a essa demanda e, apontar para a necessidade da formação e ampliação de contratação de profissionais qualificados para atuarem junto aos estudantes.

Os núcleos de apoio, de acessibilidade e/ ou comissões institucionais são fundamentais, porém individualmente não garantem uma universidade inclusiva que prime pelo seu papel social e compromisso de não ser indiferente à desigualdade e a todos os caminhos que busquem um processo educacional mais justo e democrático. Este compromisso é também um resgate histórico, uma dívida pública que deve ser assumida conjuntamente entre o sistema e as políticas educacional. (Moreira, 2004)

É importante ressaltar que o NAPNE trabalha no sentido de flexibilizar métodos, materiais, oferecer apoio pedagógico e psicológico, mobiliário, equipamentos de tecnologias assistivas. Ressaltamos isso, pois se faz fundamental para a dignidade de cada estudante, o exercício máximo de suas potencialidades, sem desconsiderar seus direitos, suas vivências e a participação efetiva em sua própria trajetória acadêmica. Essas singularidades mostram que, muito embora possamos ter orientações gerais sobre como atuar em cada caso, é fundamental manter uma perspectiva de abertura constante para encontrar caminhos, que permitam oferecer condições ao estudante cumprir sua formação, tanto acadêmica como cidadã.

Referências

Ministério da Educação. Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Recuperado em 20 de agosto de 2020 em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

Britto, Vera M. V. & Lomonoco, José F. B. (1983) Expectativa do professor: implicações psicológicas e sociais. *Psicologia: Ciência e Profissão*; vol. 3, no 2. Brasília.

Constituição da República Federativa do Brasil. (1988). Recuperado em 10 julho de 2020 em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm.

Decreto 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Recuperado em 10 de agosto de 2020 em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm

- Dias, L., Moreira, L., & Freitas, A.** (2019). A experiência da Universidade Federal do Paraná nos processos de bancas de validação de auto declaração. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/As Negros/As (ABPN)*, 11(29), 115-135. Recuperado em 12 de agosto de 2020, em <https://www.abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/755>
- Diniz, D.** (2007). *O Que É Deficiência*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Freud, Sigmund.** (1989) *Obras Completas*, vol. XII. Rio de Janeiro: Imago.
- Gomes, R. B;** Lopes, P. H., Gesser, M., & Toneli, M. J. F. (2019). Novos diálogos dos estudos feministas da deficiência. *Revista Estudos Feministas*, 27(1), e48155. Recuperado em 10 de agosto de 2020 em <https://dx.doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n148155>.
- Lacan, J.** (1992). *O Seminário, Livro 8: A transferência*. Rio de Janeiro: Zahar.
- LDB.** *Leis de Diretrizes e Bases*. Lei no 9.394. 1996. (1996) Recuperado em 30 de julho de 2020 em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/559748>.
- Lei n.o 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.** (2000). Recuperado em 10 de julho de 2020 em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10098-19-dezembro-2000-377651-publicacaooriginal-1-pl.html>.
- Lei n.o 13.146/2015.** *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Recuperado em 20 de julho de 2020 em http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf
- Lei n.o 13.409/2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.** Recuperado em 20 de julho de 2020 em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm
- Mello, A. G. de.** (2014). *Gênero, Deficiência, Cuidado e Capacitismo: uma análise antropológica de experiências, observações e narrativas sobre violências contra mulheres com deficiência*. São Carlos. Dissertação de mestrado, UFSCar.
- Nota Técnica n.o 24/2013, do, que orienta os direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista.** Recuperado em 21 de julho de 2020 em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-se-cadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192
- Moreira, L.C.** (2014). Políticas inclusivas no ensino superior: da implantação à concretização. In: Pieczkowski T. M. Z.; Naujorks, M. I (Orgs) *Educação, inclusão e acessibilidade diferentes contextos*. Chapecó. Argos Editora da Unochapecó.
- Oliveira, R. P. de.** (1998) O direito à educação. In: Oliveira, R. P. de; Adrião, T. (Orgs) *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB*. São Paulo: Summus.
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** (2008). Recuperado em 21 de agosto, de 2020 em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. (2008). Conselho Universitário. Resolução COUN No70/2008. Estabelece e aprova Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na Universidade Federal do Paraná. Recuperado em 24 de agosto de 2020 em <http://www.ufpr.br/soc/>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. (2017) Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução No.20/2017 do CEPE/UFPR, estabelece os procedimentos e critérios que a comissão específica de validação (CEV). Recuperado em 24 de agosto de 2020 em <http://www.ufpr.br/soc/>

EJE 2

Experiencias de investigación y/o extensión universitaria vinculadas a la accesibilidad

Pesquisa e / ou experiências extensão da universidade ligada ao acessibilidade

Avaliação das condições de
acessibilidade por estudantes
usuparios dos serviços da
educação especial em uma
universidade pública brasileira
Evaluation of accessibility
conditions by students
user from special
education services in a
brazilian public university

Everton de Oliveira

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins

Universidade Estadual Paulista, Brasil

Introdução

«Minha luta é diária para ser reconhecida como sujeito,
impor minha existência numa sociedade que insiste em negá-la.»

Djamila Ribeiro

As reivindicações de grupos desfavorecidos social, cultural e economicamente, em sociedades organizadas, têm estimulado os debates e reflexões sobre o direito de todos à Educação Superior, no Brasil e no mundo.

Fortalecidos nos discursos de diferentes coletivos populacionais que valorizam a pluralidade e a convivência humana, num movimento de luta por melhores condições de ascender aos espaços universitários, estão aqueles que se reconhecem em situações diferentes por suas características e/ou traços etnorraciais, de opção de gênero, de condições linguísticas e/ou de funcionamento biopsicossocial de corpos distintos, dentre os quais se inserem os estudantes em situação de deficiência, Transtorno do Espectro do Autismo, Altas Habilidades e Superdotação declarados como usuários dos serviços da Educação Especial - BSEE pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008; 2015a), no Brasil.

Tais exigências se coadunam com a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015a), que orienta formas de minimizar as barreiras sociais, políticas e/ou econômicas aos que se situam em desvantagem no exercício da democracia, no reconhecimento de ações positivas frente à égide da preservação da vida e pelo reconhecimento dos direitos humanos (Unesco, 2017), tendo como prerrogativas máximas as garantias à escolarização em todos os níveis de ensino - e na Educação Superior não é diferente.

Situado no cenário de fortalecimento das reflexões sobre os direitos de acesso à Educação Superior, este artigo discutirá como universitários considerados usuários dos serviços da Educação Especial avaliam as condições de acessibilidade, em uma universidade pública brasileira.

Palavras-chave: inclusão, Ensino Superior, acessibilidade, deficiência

Políticas educacionais inclusivas no Ensino Superior no Brasil

O debate sobre a participação de diferentes grupos minoritários na Educação Superior fortalece as reflexões que orientam a construção de políticas públicas educacionais, em diferentes países do mundo. As repercussões dessas reflexões ganham lastro, por

se contrapõem a uma visão universal e igualitária de um projeto civilizatório etnocêntrico e/ou eurocêntrico, de aculturação de coletivos que, por razões distintas, lutam contra a opressão dos modos objetivados de produção e de acúmulo do capital cultural, educacional e econômico, na contemporaneidade.

Nesse cenário, propugna-se em favor do reconhecimento da dimensão multicultural de cada povo/cultura, do relativismo étnico, da liberdade na identificação de gênero, cor e/ou raça, como formas de respeito a pluralidade como característica constitutiva e singular do homem de ser e estar no mundo e, por conseguinte, de viver em sociedade.

Essas medidas foram prescritas em consonância com os preceitos de Educação Inclusiva assumidos pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco, 2018), que defendem a prerrogativa do acesso de todos à formação educacional, visando a melhores oportunidades no mercado laboral e de desenvolvimento cultural, na luta contra a discriminação no acesso à educação, desde 1960, aliados a outros tratados internacionais, que, dentre outros aspectos, representam um marco pelos direitos humanos com base no reconhecimento do funcionamento humano, independentemente das suas condições:

[...] sexo, origem étnico-racial, língua, religião, nacionalidade, origem social, condição econômica, deficiências etc. A educação inclusiva não é simplesmente tornar as escolas acessíveis. Trata-se de ser proativo na identificação das barreiras e obstáculos que os estudantes encontram na tentativa de acesso a oportunidades de educação de qualidade, bem como na eliminação das barreiras e obstáculos que levam à exclusão. (Unesco, 2018).

Nesse contexto, é comum encontrar relatos de pessoas em situação da deficiência, as quais se opõem à perpetuação dos modos de agressões enfrentadas pelo em razão dos estigmas, preconceitos, estereótipos atribuídos pelo capital cultural acumulados ao longo da história educacional dos grupos supracitados. Análogos às condições concretas de vulnerabilidade observada, somam-se os modos em que a deficiência foi (e ainda é) significada, na contemporaneidade.

No Brasil, por largo tempo, a deficiência foi marcada pelos constructos das áreas da medicina, que se debruçavam a compreender os corpo(s) inoperante(s) e/ou deficitário(s), inspirados na oferta de tratamentos e serviços de correção do funcionamento destes, em sociedade, referindo-se a esses indivíduos como «portadores de deficiência» (Santos Filho et al., 2013), por um corpo sócio-historicamente deficitário, divergente, aos olhos do desejável, na lente da normalidade.

Mais recentemente, as reflexões sobre tais corpo(s), juntamente com as reivindicações daqueles que se encontram em desvantagem, no acesso aos bens de materiais e

culturais produzidos em sociedade, denominados grupos minorizados, adicionam esforços de afigurações simbólicas contra a opressão da naturalização dos discursos que ignoram a pluralidade humana, dos que historicamente se reconhecem como negros, LGBTQs, mulheres, índios que lutam por direitos políticos, sociais, educacionais (Gesser, Nuemberg, Tonelli, 2012), por estarem fora dos padrões da sociedade supremacista branca, heteronormativa e elitista.

Acrescenta-se a tais formulações as demandas especiais dos que vivem «[...] impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial» que, em interação com as barreiras existentes, experimentam modos outros de participação «[...] em igualdade de condições com as demais pessoas», na busca por uma vida plena em sociedade (Brasil, 2008; 2015a, s/p) situadas na experiência da deficiência.

Assim, com referência à Educação Superior no Brasil, diferentes setores da sociedade desde o início da década de 20, por meio do desenvolvimento de políticas públicas de incentivo à criação de Programas de Ações Afirmativas tais constructos apoiam modos de correção das desigualdades no acesso e permanência estudantil, de diferentes segmentos populacionais, nesta etapa de ensino, dentre os quais estão as pessoas em situação da deficiência. Políticas Públicas Educacionais nesta perspectiva, a rigor da Lei 12.711/12 indica a reserva de vagas para o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio a população de baixa renda, oriunda do Ensino Médio de escolas públicas e, que por meio da retificação do Art. 1º da Lei 13.409/2016, incluem os que se autodeclararam

[...] pretos, pardos e indígenas e [...] pessoas em situação da deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Na mesma direção, porém com a atenção à acessibilidade de estudantes em situação da deficiência, nas Instituições Federais de Ensino Superior, esteve em funcionamento por mais de uma década, o Programa Incluir (Brasil, 2013). Com dotação orçamentaria específica do Governo Federal oriundas das Políticas de Permanência Estudantil (Brasil, 2010), o programa impulsionou a remoção de barreiras de acessibilidade à estudantes considerados usuários dos serviços da Educação Especial, em diferentes contextos universitários. Tais fomentos possibilitaram a criação e manutenção de Núcleos de Acessibilidade para a oferta de serviços, recursos de apoios diferenciados aos estudantes mencionados. Em geral, seus profissionais a autonomia e a participação dos estudantes nas decisões de construção e consolidação de práticas e culturas inclusivas

na universidade e fora dela. Além disso, foram responsáveis pela oferta de formação continuada aos docentes e equipe técnica administrativa para o acolhimento às situações os processos formativos desses estudantes, bem como a construção de currículos acessíveis e de incentivo à realização de estudos e pesquisas nesta temática.

Nesse cenário, projetos de acessibilidade ganham relevo e contornos nas políticas de desenvolvimento institucional, posto que passam a orientar as ações político-administrativas de remoção de barreiras que prejudicam e/ou impedem a participação nas atividades cotidianas da Universidade. Tal dispositivo está em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015a) que, em seu art. 3º, concebe como acessibilidade «[...] a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.» (Brasil, 2015b).

Em outros termos, o referido documento (Brasil, 2015a) orienta para uma possibilidade concreta de eliminação das barreiras em vista da apropriação dos bens historicamente acumulados do conhecimento, em diferentes esferas de organização social: de mobilidade urbana, considerando as barreiras urbanísticas nas vias públicas/privadas, na restrição e uso dos serviços de transporte de ônibus, carros, trens, aviões, entre outros; nas edificações arquitetônicas, presentes em prédios ou edifícios; nas comunicacionais, que restringem o acesso às formas de interação da comunicação e da expressão; nas atitudinais, provenientes dos estereótipos, preconceitos e estigmas que inibem a participação social; e, por fim, nas tecnológicas, as quais envolvem restrições ao uso das ferramentas e das redes sociais, em qualquer esfera interacional na web.

A acessibilidade tem sido pautada pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (Brasil, 2015b) como um conjunto de recursos, instrumentos e orientações técnicas de garantias de participação de pessoas em situação da deficiência aos ambientes, recursos e informações produzidas em sociedade. Aliadas a tais ponderações e, por conceber esse segmento integrado às demais coletivos e formas de existência humana, em suas relações com as condições de gênero, raça e etnia, o texto reforçará a compreensão do Desenho Universal, como construto que poderá elevar a compreensão da acessibilidade a partir da oferta de “[...] produtos, ambientes, programas e serviços a serem utilizados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação e adequação ou projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia.” (Brasil, 2015b).

Discorrer sobre ambientes educacionais universitários acessíveis a todos convocará assumir o Desenho Universal, com forma organização dos espaços, materiais e conhecimentos produzidos na/pela/com a diversidade. Nele a acessibilidade, é vista pela garantia ao exercício, com autonomia e participação de todos ao capital cultural produzido pelo homem – sem que as adaptações e/ou adequações, sejam necessárias a grupos específicos e, cedam lugar ao desenho universal como estratégia de funcionamento e organização da atividade humana, nos ambientes de ensino.

A defesa da educação inclusiva nestes espaços desafia a todos a buscar a convivência e o respeito aos modos singulares de não ficarmos indiferente as diferenças constitutivas dos nele circulam.

Percurso metodológico

Este trabalho foi realizado em um câmpus de uma universidade pública, situada no interior do estado de São Paulo. Os dados coletados integram uma pesquisa mais ampla, envolvendo outras duas universidades de dois países distintos, com participação de pesquisadores, graduandos e pós-graduandos brasileiros e estrangeiros da América Latina.¹

O desenvolvimento dessa etapa da pesquisa ocorreu a partir da avaliação dos discursos de graduandos que se declararam em situação de deficiência, na universidade mencionada. A investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, prevista as Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde-CNS. Todos os participantes leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual declararam estar cientes dos objetivos do trabalho e de sua participação no projeto, autorizando a divulgação dos dados em eventos e congressos de natureza científica.

Participaram da pesquisa 29 estudantes que se declararam como BSEE, no Sistema de Graduação da UNESP – SISGRAD, em 2017, conforme demonstrado no Quadro 1.

¹ A pesquisa deriva do trabalho de Conclusão de Curso do autor principal e contou com financiamento de bolsa do Programa Iniciação Científica – PIBIC e está integrada ao projeto da Rede de Pesquisa Internacional, coordenada pela co-autora deste trabalho, sob o financiamento do Programa Universal/CNPq, Processo: 425167/2018-6 – vigência no período de 2019/2022.

USUÁRIOS DOS SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL		
CONDIÇÃO	QUANTIDADE	CURSO
Surdez	3	Arquivologia, Pedagogia
Deficiência Física	6	Arquivologia, Fisioterapia, Ciências Sociais, Filosofia
Deficiência Auditiva	3	Ciências Sociais, Arquivologia
Baixa Visão	2	Biblioteconomia, Ciências Sociais
Altas habilidades/ Superdotação	7	Ciências Sociais, Pedagogia, Relações Internacionais, Filosofia, Biblioteconomia
Deficiência Intelectual	2	Biblioteconomia
Deficiência Múltipla	1	Terapia Ocupacional
Outras especificidades	2	Ciências Sociais, Fonoaudiologia
TOTAL	26	

Quadro 1. Participantes do estudo (2017)

Fonte: Dados da pesquisa

Do total dos participantes da pesquisa, sete se declararam com Altas habilidades/superdotação, seis com deficiência física, três com surdez e usuários da Libras, três com deficiência auditiva, um com deficiência múltipla, dois com deficiência intelectual, dois com baixa visão e outros dois com especificidades diferenciadas para aprender – denominadas por dislexia e outra, que se declarou com lentidão para aprender, no processo de preenchimento do formulário de identificação da matrícula no SISGRAD/UNESP. Em geral, os alunos relataram estarem matriculados nos seguintes cursos: Arquivologia, Fisioterapia, Ciências Sociais, Terapia Ocupacional, Filosofia, Pedagogia e Biblioteconomia.

Dos dados selecionados para análise quanto a confirmação da situação declarada, apesar de haver dúvida em relação deficiência intelectual – SDI1 e SDI2, as designações foram mantidas no estudo como informadas inicialmente pelos participantes, pelo fato de não haver na ocasião da realização da coleta no estudo (janeiro/fevereiro 2017) a adoção de procedimentos institucionais de verificação da situação declarada pelos

estudantes no SISGRAD/Unesp. Na mesma ocasião, não havia o Serviço de Tradutor intérpretes de Língua Brasileira de Sinais/Português, sendo regularizada a oferta aos participantes do estudo, a partir de março de 2017².

Portanto, dos vinte e seis sujeitos identificados no levantamento do SISGRAD, apenas seis aceitaram participar da entrevista, denominados SDI1 e SDI² (graduandos com Deficiência Intelectual - curso de Biblioteconomia), SDF (graduando com Deficiência Física - curso de Arquivologia, Fisioterapia, Ciências Sociais e Filosofia), SBV (graduando com Baixa Visão - curso de Biblioteconomia e Ciências Sociais), SSU¹ e SSU² graduandos surdos - curso de Arquivologia; Pedagogia) e P, para demarcar o discurso do pesquisador.

Crítérios adotados para a coleta e análise dos dados produzidos

Inicialmente, foi feito um estudo bibliográfico a respeito da temática investigada, em especial, de trabalhos que enfatizam a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior. Definidas como um procedimento importante, nas pesquisas em educação (Lüdke; André, 1986), os dados coletados neste estudo foram produzidos por meio de entrevistas com os participantes, a partir do uso de roteiro de questões semiestruturadas em eixos temáticos: a) questões que auxiliem no recolhimento de informações acerca da trajetória educacional e b) questões voltadas para o acesso à Educação superior, almejando identificar os apoios e serviços ofertados para o usuários dos serviços da Educação Especial.

A entrevista foi realizada de forma individual, em local, datas e horários previamente combinados pelo entrevistador e entrevistado, através do agendamento prévio e registro em áudio. Os discursos dos participantes foram gravados em MP4, tendo a duração de 20 a 30 minutos, totalizando 100 minutos de gravações.

Os materiais dos discursos foram transcritos na íntegra, para se proceder à produção do material de análise, em três eixos temáticos:

- A)** Percepção da existência de barreiras na universidade;
- B)** Respostas da universidade para o atendimento às demandas educacionais específicas;

² As informações dos dados das políticas de inclusão institucional da Unesp foram extraídas do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (Unesp, 2016) e da leitura da Minuta da Comissão de Acessibilidade da Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP, 2019), lócus de desenvolvimento do estudo, em questão.

- C) Compreensão dos participantes sobre as condições de acessibilidade do campus universitário.

Os dados foram organizados em quadros, nomeados pelos títulos dos eixos temáticos de análise indicados, seguidos de seleção dos excertos dos trechos dos discursos demarcados pela sigla de identificação dos participantes do estudo.

Resultados

Os resultados revelam aspectos sobre o que dizem os estudantes usuários dos serviços da Educação Especial - BSEE - a respeito das condições de acessibilidade na universidade. O processo de escuta foi essencial para o pesquisador e os participantes, promovendo um encontro para tirar dúvidas sobre o desenvolvimento da pesquisa e levantar as percepções estudantis sobre as barreiras de acessibilidade presentes no contexto investigado.

A) Percepção da existência de barreiras na universidade

Os dados organizados no Eixo A - «Percepção da existência de barreiras na universidade» mostram que, dos seis dos entrevistados, apenas dois participantes (SU1 e SU2) indicaram haver barreiras, as quais estavam relacionadas a dificuldades de comunicação com os professores e colegas, em decorrência da ausência de profissional para a oferta do serviço de intérprete, a fim de mediar a participação nas atividades acadêmicas, conforme aponta SSU1: «Aqui na Unesp é muito difícil a comunicação, acessibilidade é difícil» - que podem ser observadas e endossadas por SSU2, ao comentar ter necessitado do apoio da mãe, para participar das aulas, inicialmente, no câmpus.

O participante declarado com baixa visão (SBV) aponta para existência de barreiras de restrição a sua mobilidade pelo câmpus. Nesse contexto, cita a falta de sinalização para uso do Restaurante Universitário, que nem sempre são sensíveis a demandas de quem apresenta baixa visão: «SBV: Porque aqui no R.U. tem aquela porta, porque eu penso não fui só eu que tem alguma deficiência, levou aquela porta na cara, porque ela não para!»

Os demais entrevistados declarados na situação de SDF e/ou SDI1 disseram não notar barreiras presentes no câmpus, conforme enunciado no Quadro 2.

A - Percepção da existência de barreiras na universidade

P: Você frequenta e/ou utiliza os diferentes espaços da universidade (biblioteca, laboratório de informática, áreas de lazer, cantina etc.). Considera que há barreiras de acessibilidade?

SDI1: Não considero que há barreiras.

P: Você frequenta e/ou utiliza os diferentes espaços da universidade (biblioteca, laboratório de informática, áreas de lazer, cantina etc.). Considera que há barreiras de acessibilidade?

SDF: Frequento os espaços e não sinto dificuldades.

P: Você frequenta e/ou utiliza os diferentes espaços da universidade (biblioteca, laboratório de informática, áreas de lazer, cantina etc.). Considera que há barreiras de acessibilidade?

SBV: Sim.

P: Você acessa a cantina e o R.U? Você entra alguma dificuldade na locomoção pela faculdade?

SBV: Sim, tem aquela fita que eu falei para você!

P: Precisa de mais mobilidade, via rebaixada e um pouco mais de rampa!

SBV: SBV: Porque aqui no R.U tem aquela porta, porque eu penso não fui só eu que tem alguma deficiência, levou aquela porta na cara, porque ela não para!

P: Você frequenta e/ou utiliza os diferentes espaços da universidade (biblioteca, laboratório de informática, áreas de lazer, cantina etc.) Considera que há barreiras de acessibilidade?

SDI2: Uso de forma tranquila!

P: Você acha que a universidade apresenta barreiras para acessibilidade?

SDI2: Pergunta difícil, eu não sei como te responder!

P: O que seria uma barreira de acessibilidade?

SDI2: Alguma dificuldade que o aluno tem!

P: E do aluno, pode me dar um exemplo?

SDI2: Tem vários casos como o da menina que é surda ou dificuldade de visão. Seria algo que não deixa você desenvolver e gera alguma complicação, como, por exemplo, nas provas para concluir o curso.

P: Você frequenta e/ou utiliza os diferentes espaços da universidade (biblioteca, laboratório de informática, áreas de lazer, cantina etc.). Considera que há barreiras de acessibilidade?

SSU1: Aqui na Unesp é muito difícil a comunicação, acessibilidade é difícil.

P: Você frequenta e/ou utiliza os diferentes espaços da universidade (biblioteca, laboratório de informática, áreas de lazer, cantina etc.). Considera que há barreiras de acessibilidade?

SSU2: Não ter intérprete na universidade, pois as barreiras já começaram ao ingressar, só consegui com ajuda da minha mãe. Surdos são visuais e consigo ter percepção do ouvinte, quando tento me comunicar e sinto o desinteresse de procurar entender o que estou falando.

Quadro 2. Manifestações dos participantes na entrevista - Eixo A.

Fonte: Dados da pesquisa

B) Respostas da universidade para o atendimento às demandas educacionais específicas

No Eixo B - «Respostas da universidade para o atendimento às demandas educacionais específicas», notou-se que as dificuldades dos estudantes surdos (SSU1 e SSU2) quanto à existência de barreiras e/ou dificuldades para cumprir as atividades acadêmicas foram atribuídas à ausência do profissional tradutor-intérprete de Libras, no período em que ocorreram as entrevistas. Destacaram também a falta de interesse em aprender a Língua Brasileira de Sinais (Libras) por outros acadêmicos ouvintes, que faz sensível a notar que as barreiras de comunicação o afastava dos demais colegas, no espaço universitário, na ocasião da coleta de dados para compor o estudo.

No que diz respeito às barreiras de aprendizagens acadêmicas, o participante declarado na situação da deficiência intelectual (SDI1) comenta dificuldades para ler os textos e cumprir os prazos estipulados pelos professores, frente ao cronograma estabelecido para a classe.

Situação análoga é relatada pelo participante de baixa visão (SBV), que responde haver barreiras na aprendizagem dos conteúdos curriculares, em razão da sua lentidão para acompanhar a leitura e a compreensão dos textos nas aulas, conforme os trechos seguintes da sua entrevista: «SBV: [...] muitas, as vezes eu leio um texto e não entendo. Se tivesse alguém lendo, um intérprete, que poderia me explicar o texto, seria bom. Porque você tem que ler e fazer resumo! Por exemplo, tem a introdução do que é catalogação e vários textos, você vai lendo, mas não absorve o conteúdo.» Ao discorrer sobre a necessidade do intérprete, apontada no fragmento selecionado, talvez tenha se confundido sobre quais seriam as funções desse profissional na sala, visto que não havia a oferta desse serviço no câmpus.

Pode-se dizer que as barreiras indicadas pelos participantes, nesse eixo, estiveram associadas às dificuldades enfrentadas para a execução do cronograma acadêmico e, em especial, àquelas atribuídas ao cumprimento das atividades curriculares, com situações de obstáculos no âmbito da comunicação, metodológica e atitudinal, sendo esta última somada ao comentário do participante da incomunicabilidade com os colegas ouvintes. Por estarem em menor grupo e, por não conseguirem estabelecer e/ou manter um diálogo na língua portuguesa, tenha sugerido ao professor utilizar a escrita, como ferramenta de comunicação para favorecer a sua aprendizagem em sala, conforme enunciado no Quadro 3.

Dois dos participantes foram capazes apenas de citar os recursos que integrassem o acervo da biblioteca, como elevador, impressora braile etc., de acordo com este depoimento: «SBV: [...] os que têm mobilidade reduzida têm elevador para acessar o acervo da biblioteca, como também pode requerer o acesso da impressora em braile».

B – Respostas da universidade para o atendimento às demandas educacionais específicas

P: Como você avalia as condições de acessibilidade do câmpus? Você considera que suas necessidades são atendidas?

SDI1: Não, tenho muita dificuldade para acompanhar. Demoro em ler os textos, os prazos são curtos e os professores não querem saber.

P: Como você avalia as condições de acessibilidade do câmpus? Você considera que suas necessidades são atendidas?

SDF: Eu não conheço sobre os tipos de acessibilidade, mas eu vejo que na biblioteca tem bastante coisa de acessibilidade e as minhas são atendidas. Os que têm mobilidade reduzida têm elevador para acessar o acervo da biblioteca, como também pode requerer o acesso da impressora em braile.

SBV: Não, muitas, às vezes eu leio um texto e não entendo. Se tivesse alguém lendo, um intérprete, que poderia me explicar o texto, seria bom. Porque você tem que ler e fazer resumo! Por exemplo, tem a introdução do que é catalogação e vários textos, você vai lendo, mas não absorve o conteúdo!

P: Como você avalia as condições de acessibilidade do câmpus? Você considera que suas necessidades são atendidas?

SDI2: Acho que sim.

P: Como você avalia as condições de acessibilidade do câmpus? Você considera que suas necessidades são atendidas?

SSU1: Intérprete. Não, não consigo ter contato com os colegas na sala, pois não consigo me comunicar, fazer perguntas, quando não estou acompanhado a aula.

P: O que te ajudaria a aprender melhor?

SSU1: É difícil, quando professor fala mais devagar olhando pra mim.

P: Como você avalia as condições de acessibilidade do câmpus? Você considera que suas necessidades são atendidas?

SSU2: Não, pois falta o intérprete. É mais fácil para eu entender, quando o professor escreve e consigo ler, mas, na maioria das vezes, o professor fala rápido e não entendo.

Quadro 3. Manifestações dos participantes na entrevista - Eixo B.

Fonte: Dados da pesquisa

C) Compreensão dos participantes acerca condições de acessibilidade do câmpus universitário

Em relação aos dados organizados no Eixo C - «Percepção dos participantes acerca condições de acessibilidade do câmpus universitário», destaca-se a participação do estudante declarado com SDI1, o qual, apesar dizer que pede apoio dos colegas de sala, para orientá-lo na compreensão dos conteúdos ministrados na aula, não se reconhece como segmento populacional que demanda apoios diferenciados para cumprir as atividades acadêmicas.

Outro aspecto a enfatizar, nos enunciados descritos no Quadro 4, é que os participantes redirecionaram a compreensão da acessibilidade às situações relacionadas às dificuldades das barreiras arquitetônicas, conforme se pode notar na fala em situação de baixa visão - «SBV: É bem restrito, [...] recentemente colocaram uma rampa na biblioteca, mas ali embaixo, como eu falei, do saguão, não tem banheiro, é um banheiro, você tem que ficar subindo as escadas toda hora, se você for beber água, tem que ficar subindo e, se tivesse elevador, melhoraria as condições!» Portanto, a compreensão da acessibilidade parece dirigida à presença de barreiras de mobilidade e circulação, em diferentes espaços da universidade, restritas às condições de infraestrutura arquitetônica. Além das condições relatadas, percebe-se que as barreiras de infraestrutura foram citadas pelos demais participantes, como pode-se notar no exemplo: «SDF: Acho que acessibilidade na universidade seria uma universidade acessível para todos, tanto para pessoa com deficiência visual, auditiva, física. Então, eu acho que seria isso».

O participante declarado sem situação da deficiência intelectual (SDI2) descreve a acessibilidade como direcionada à solução dos obstáculos que dificultam a permanência estudantil, por meio da oferta de apoios e/ou recursos, ao demandarem suporte dessa natureza, conforme indicado no Quadro 5: «SDI2: Eu acho que é dar suporte em alguma dificuldade para facilitar permanência estudantil!». Análoga à circunstância mencionada, o estudante SDF refere que a acessibilidade não se restringe a grupos os quais se encontram na situação de deficiência, mas a todos aqueles demonstra necessidades para ascender aos espaços públicos e/ou concluir os estudos com êxito, em qualquer nível e/ou etapa de ensino, como observado no enunciado: «SDF: Ah, é quase a mesma coisa, sobre ter espaços públicos acessíveis para todos os tipos de pessoas, independente da sua condição.»

Apesar da indicação mais ampla para discorrer sobre o tema, acrescentam-se a ela os aspectos e necessidades de suporte à permanência estudantil, no âmbito dos apoios psicológicos, quando SDI2 enuncia: «SDI: Pra mim, atividades extras. Igual, estudar me desenvolveu um trauma que desencadeou uma depressão: além de tomar Ritalina, preciso tomar remédio para dormir e para ir à aula. »

Ao ser questionado sobre o que compreende como acessibilidade, o SSU1 optou por situar os apoios necessários para suplantar as barreiras comunicacionais vivenciadas por ele, na universidade, como indicadas no seguinte fragmento da entrevista: «SSU1: Presença do intérprete. Comunicação, os ouvintes não querem aprender libras, pois é chato, é difícil.»

No que concerne à compressão sobre a acessibilidade, notou-se que a maioria dos participantes a restringe a exemplos e/ou aspectos que problematizam as ocorrências arquitetônicas e comunicacionais, sendo estas específicas e associadas às condições atribuídas à situação da deficiência apresentada pelos estudantes (Exemplo ver fragmentos do discurso de SBV; SD1; SSU1). Outros revelam que a acessibilidade está ligada às restrições de uso do material didático, indicado para apoiar o processo de aprendizagem em sala de aula. Embora não descrevam esse aspecto como uma barreira, ademais, deixam de articular a acessibilidade à promoção de material metodológico capaz favorecer a aprendizagem de todos os alunos. Algumas respostas chamaram a atenção, pois demonstram que a acessibilidade seria suporte à permanência estudantil ou que a acessibilidade deveria atender a todos, de acordo fragmentos dos discursos de SDI2, com os dados do Quadro 4.

C - Percepção dos participantes acerca das condições de acessibilidade do câmpus universitário

P: O que você entende por acessibilidade? Saberá me dizer o que é acessibilidade? Como seria uma universidade acessível? Acessibilidade envolve falar sobre o quê?

SDI1: Vou dar um exemplo que aconteceu na minha sala, certo?

P: Certo.

SDI1: Na minha sala tinha uma menina com um problema auditivo, no primeiro ano. Precisava de intérprete e precisava contratar. Tinha uma menina que sabia um pouco e ajudava ela, mas ela acabou desistindo do curso. No meu caso, está a mesma coisa, estou quase desistindo, eu não tenho nenhum apoio em nenhum aspecto.

P: O que você entende sobre acessibilidade? Seria a presença do intérprete na sala de aula? Você tem algum apoio na sala de aula?

SDI1: Pra mim, atividades extras. Igual, estudar me desenvolveu um trauma que desencadeou uma depressão: além de tomar Ritalina, preciso tomar remédio para dormir e para ir à aula.

P: O que você entende por acessibilidade? Saberá me dizer o que é acessibilidade? Como seria uma universidade acessível? Acessibilidade envolve falar sobre o quê?

SDF: Acho que acessibilidade na universidade seria uma universidade acessível para todos, tanto para pessoa com deficiência visual, auditiva, física. Então, eu acho que seria isso. Qual é a outra pergunta?

P: Acessibilidade envolve falar sobre o quê?

SDF: Ah, é quase a mesma coisa, sobre ter espaços públicos acessíveis para todos os tipos de pessoas, independente da sua condição.

P: O que você entende por acessibilidade? Saberá me dizer o que é acessibilidade? Como seria uma universidade acessível? Acessibilidade envolve falar sobre o quê?

SBV: É bem restrito, tem agora recentemente que colocaram uma rampa na biblioteca, mas ali embaixo, como eu falei, do saguão, não tem banheiro, é um banheiro, você tem que ficar subindo as escadas toda hora, se você for beber água, tem que ficar subindo e, se tivesse elevador, melhoraria as condições!

P: O que você entende por acessibilidade? Saberá me dizer o que é acessibilidade? Como seria uma universidade acessível? Acessibilidade envolve falar sobre o quê?

SDI2: Eu acho que é dar suporte em alguma dificuldade para facilitar permanência estudantil!

P: Defina a palavra acessibilidade? O que é?

DI2: Seria algo para dar suporte em alguma dificuldade! Apoio! Um apoio a alguma dificuldade!

P: O que você entende por acessibilidade? Saberria me dizer o que é acessibilidade? Como seria uma universidade acessível? Acessibilidade envolve falar sobre o quê?

SSU1: Presença do intérprete. Comunicação, os ouvintes não querem aprender libras, pois é chato, é difícil.

P: O que você entende por acessibilidade? Saberria me dizer o que é acessibilidade? Como seria uma universidade acessível? Acessibilidade envolve falar sobre o quê?

SSU2: No futuro, os surdos querem acessar a universidade, pois primeiro teria que ter intérprete nas universidades, para os surdos terem acesso à informação com um vestibular acessível.

Quadro 4. Manifestações dos participantes na entrevista Eixo C.

Fonte: Dados da pesquisa

Conclusão

Os resultados desta pesquisa indicam a presença do BSEE, na universidade, revelando que a sua distribuição ocorre em diferentes cursos ofertados pela IES, com prevalência de alunos com altas habilidades e superdotação, na área de Humanas. No que diz respeito à análise dos discursos dos participantes sobre como concebem a acessibilidade no câmpus, foi possível agrupar os dados em três eixos temáticos: a) identificação das barreiras de acessibilidade na universidade b) respostas da universidade para o atendimento às demandas educacionais específicas e c) compreensão dos participantes acerca das condições de acessibilidade do câmpus universitário.

No primeiro eixo, foi possível notar, pela análise dos discursos dos participantes surdos, a presença de barreiras comunicacionais por conta da ausência de contratação de serviço do Tradutor/Intérprete de Libras/Português, para que pudessem cumprir suas atividades acadêmicas no curso de ingresso, na ocasião da coleta. Narram ocorrências de barreiras atitudinais, pelo fato de não terem como se comunicar com os ouvintes, por serem considerados minoria linguística, na universidade. Chamaram a atenção, nesse eixo, os discursos que foram contrários à percepção de barreiras de acessibilidade na universidade, para falar sobre situações específicas, vivenciadas por eles, nesse contexto – os declarados com deficiência intelectual e física. Nessa situação, por se deslocarem para comentar o caso de colegas surdos e/ou dos que se declararam com deficiência física mais acentuada, enunciaram asseverar a presença de barreiras nas edificações estruturais dos diferentes espaços da universidade, bem como a presença de barreiras

comunicacionais percebida apenas para aos usuários da Libras, no câmpus.

No que tange ao segundo eixo, observaram-se aspectos da ausência de acessibilidade metodológica diferenciadas de falta de estratégias que promovam a flexibilização do currículo e de atividades de formação continuada dos professores, para reconhecer as demandas e necessidades específicas dos estudantes, como, por exemplo, o uso de estratégias didático-pedagógicas e aprendizagem e materiais acessíveis, entre outras.

Ressalta-se que os participantes surdos foram os únicos entrevistados que discorreram sobre a importância da oferta de serviços e/ou recursos diferenciados que pudessem favorecer a aprendizagem, no contexto acadêmico. Já os demais participantes demonstraram observar a presença de oferta de recursos que facilitam o uso do acervo da biblioteca, com destaque a presença elevador para os que necessitam de suporte à mobilidade física e de impressora braille – aos que leem textos neste formato em razão da baixa visão.

No terceiro eixo, verificou-se que a maioria dos participantes retratou compreender a acessibilidade a partir de situações das atividades do cotidiano enfrentadas por pessoas que se declararam na situação de deficiência. Outros disseram que a acessibilidade está relacionada às restrições de uso do material didático específico para apoiar a aprendizagem em sala de aula. Poucos foram o que indicaram aspectos os quais permitissem discorrer sobre a acessibilidade na promoção do direito de acessar os bens materiais e culturais produzidos pela humanidade, de forma aberta a todos.

Posto isso, defende-se que a acessibilidade, na perspectiva do Desenho Universal, alçará o protagonismo desse grupo, que, em diálogo com a pauta e demandas dos diferentes coletivos (LGBT, mulheres, índios, negros e deficientes), servirá para elevar e qualificar o debate transversal e de fortalecimento dessa temática, na universidade – pois ninguém está fechado em si mesmo, na constituição da sua identidade, de forma isolada e específica. Fato esse que poderá garantir uma maior participação e o protagonismo dos usuários dos serviços da Educação Especial na institucionalização de serviços de atenção especializada para o acompanhamento dos estudos, na universidade.

Assim, a compreensão da acessibilidade, na busca pelo cumprimento dos direitos fundamentais abertos ao respeito às diferenças econômicas, sociais, culturais, linguísticas, cognitivas, entre outras, eleva os modos singulares do humano ser e estar no mundo, pelo compromisso de todos por espaços mais inclusivos, e no Ensino Superior, permanece como meta a ser perseguida.

Referências

Associação Brasileira de Normas Técnicas (2015b). NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. ABNT, Rio de Janeiro, RJ.

Brasil (1999). Portaria n. o 1.679, de 2 de dezembro de 1999. Requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências. Requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências: instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF.

Brasil (2010). Decreto no 7.234 de 19 de julho de 2010, dispõe sobre o programa nacional de assistência estudantil - PNAES. Brasília, DF.

Brasil (2013). Resolução no 175 de 15 de maio de 2013. Dispõe sobre a habilitação, celebração de casamento civil, ou de conversão de união estável em casamento, entre pessoas de mesmo sexo. Casamento Civil; União estável; pessoas de mesmo sexo; casamento gay. Presidência da República. Conselho Nacional de Justiça. DJE/CNJ no 89/2013, v. 2. Brasília, DF.

Brasil (2015a). Lei Brasileira de Inclusão. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília. v. 1. <https://www.maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Guia-sobre-a-LBI-digital.pdf>

Brasil (2016). Lei no 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF.

Cabral, L. S. A (2018). Políticas de Ações Afirmativas, Pessoas com Deficiência e o Reconhecimento das Identidades e Diferenças no Ensino Superior Brasileiro. Revista Arquivos Analíticos de políticas educativas, 26(57), 1-33. DOI: 10.14507/epaa.26.3364.

Conselho Nacional de Saúde (2012). Resolução no 466, de 12 de dezembro de 2012. Conselho Nacional de Saúde, dispõe sobre as normas de respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos. Brasília, DF

https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html/

Conselho Nacional de Saúde (2016). Resolução no 510, de 07 de abril de 2016. Conselho Nacional de Saúde, dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Brasília, DF.

<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>

Fernandes, T. L. G.; Viana, T. V (2009). Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, S.P, 20(43), 308-319, DOI:10.18222/eae204320092051.<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2051>

- Gesser, M.;** Nuernberg, A. H.; Toneli, M. J. F. (2012) A Contribuição do Modelo Social da Deficiência à Psicologia Social. *Psicologia & Sociedade*, 24(3), 557-566, Florianópolis, SC. <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n3/09.pdf>
- Lüdke, M.;** André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Ribeiro, D.** (2018). *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Schwarcz.
- Ribeiro, D.** (2019). *Lugar de Fala*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- Santos Filho, S.** et al (2013). *Cartilha dos direitos das pessoas com deficiências*. Rio de Janeiro: Secretaria Assistencial Social e Direitos Humanos. Conselho Estadual para Políticas Integração.
- Sá-Silva, J. R.;** Almeida, C. D.; Guindani, J. F. *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*. *Revista brasileira de História & Ciências Sociais*, São Leopoldo, 1(1) 1-15.
- Sasaki, R. K.** (2006). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA.
- Silva, K.** (2016). *Condições de acessibilidade na universidade: o ponto de vista de estudantes com deficiência*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - UNESP, Marília.
- Organização para as Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (2003).** *Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino*. Brasília: UNESCO.
- Organização para as Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (2018) Six ways to ensure higher education leaves no one behind.** Paris, Île de France: Global Education Monitoring Report, Abril, 2017.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002478/247862E.pdf>
- Universidade Estadual Paulista (2019).** *Minuta da Comissão de Acessibilidade*. Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências.
<https://www.marilia.unesp.br/#!/instituicao/administracao/comissoes-assessoras/comissao-de-acessibilidade/>
- Universidade Estadual Paulista (2016).** *Plano de desenvolvimento institucional*. São Paulo: UNESP, 2016. https://ape.unesp.br/pdi/doc/PDI2016_site.pdf.
- Vieira, S. L.;** Nogueira, J. F. F (2017). *Reformas da educação superior no Brasil: tempo(s) e movimento(s)*. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, 35(35), 13-28.

Revisão sistemática e integrativa sobre inclusão de pessoas surdocegas na educação superior

Systematic and integrative
review on the inclusion of
deaf-blind people in higher
education

Laura Ceretta Moreira

Aldemar Balbino da Lopes Costa

Cléber Lima

Francisca Vieira Moreira

Sonia Maria Chaves Haracemiv

UFP, Brasil

Introdução

As melhores e mais belas coisas do mundo não podem ser vistas ou tocadas. Elas devem ser sentidas com o coração. (Helen Keller)

Esse trabalho parte de uma revisão sistemática e integrativa da produção acadêmica voltada aos estudos da surdocegueira e o Ensino Superior, observando as estratégias educacionais necessárias para atender o educando surdocego neste nível de ensino. Buscou-se nas problemáticas da inclusão, o que vem a atender as reais necessidades destes estudantes, assim como levantar quais as demandas em seu processo de sua aprendizagem.

Para responder as questões propostas tomou-se como ponto de partida uma garimpagem das pesquisas já realizadas sobre a temática aqui proposta. As estratégias e ferramentas utilizadas são descritas no próximo item.

A questão norteadora é de como ressignificar a presença da surdocegueira nas relações didático-pedagógicas com comunidade escolar? Para tanto, é necessário fazer o levantamento da literatura, para ter a real demanda das carências de estratégias educacionais para atender a parcela de educandos surdocegos. Levando-se em conta que eles têm especificidades que os diferem dos surdos, assim como são diferentes dos cegos. Uma vez que não se trata de um grupo que resulta da soma das duas limitações sensoriais, mas possuem características próprias.

Palavras-chave: Ensino Superior, surdocegueira, acessibilidade, psicologia, inclusão

Revisão Sistemática e Integrativa

Para maior esclarecimento e tomada de conhecimento sobre o tema do acesso de pessoa surdocega no Ensino Superior foi realizada a revisão sistemática e integrativa sobre o tema em foco. Primeiro foram definidas as estratégias de busca objetivando conhecer a produção de conhecimento na área. Pensar que esse trabalho de busca se assemelha a uma garimpagem, aqui em seu sentido figurado refere-se a uma pesquisa minuciosa de palavras, expressões, textos entre outros achados.

A busca pelas pesquisas aconteceu nas plataformas: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBCT), a Scientific Electronic Library Online (SciELO) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A seleção das bases de dados para a pesquisa ocorreu em função de estas indexarem estudos sobre educação e por serem reconhecidas academicamente. A busca ocorreu por meio do acesso ao site de cada base de dados. Foram incluídos artigos, dissertações e teses em Língua Portuguesa, publicados de janeiro de 2015 a dezembro de 2019. (Houaiss, 2001).

Utilizou-se para a definição e refinamento dos descritores a ferramenta Dicionário Thesaurus, e quando não existia o termo expresso, a busca foi realizada utilizando-se palavras-chaves, colocadas entre aspas. Para fazer a associação entre um descritor/palavra-chave optou-se por fazer uso do Booleano And. Definidos os descritores/palavras-chaves estipularam-se os critérios de inclusão que foram formados por idioma, temporalidade e artigos qualizados. E como critérios de exclusão os Trabalhos de Conclusão de Curso de Graduação e os repetidos.

Definidos os descritores/palavras-chaves, o boleano, os critérios de inclusão e exclusão, a seleção dos trabalhos foi realizada a busca nas bases de dados atendendo quatro etapas. A primeira foi à seleção por pares (peer review) dos materiais científicos em bases cuja validade e confiabilidade nas comunicações científicas são recomendadas. As produções foram selecionadas frente a três idiomas, sendo eles o Espanhol, Inglês e Português. A segunda etapa foi a seleção por títulos ligados a temática específica. Dada sua importância na concisão e simplicidade, uma vez que atualmente há um excesso de informações e hoje haver a tendência de se selecionar apenas o que se tem interesse, e por possibilitar uma leitura rápida. A terceira etapa foi a leitura dos resumos, visando verificar a fidelidade com relação ao conteúdo, mostrando a conclusão, o problema e o assunto.

A última etapa consistiu na leitura completa dos trabalhos selecionados pela leitura do resumo. Assim sendo, foi avaliado o potencial ou relevância para a temática pesquisada com relação a surdocegueira. Nessas leituras buscou-se saber o objetivo de sua realização, assim como quais os significados dos resultados nas considerações finais e a contribuição científica para o tema surdocegueira.

A primeira base de busca foi na base SciELO está representada a seguir no Quadro 1.

Foram encontrados 39 trabalhos com os seis descritores, sendo que o maior número deles foi encontrado com o descritor «Pessoa com Deficiência» And Surdo, seguido do descritor «Inclusão» And Surdo And Ensino Superior, somando 22 trabalhos de um total de 39. Porém, todos foram descartados por não tratarem da surdocegueira. Não foram encontrados artigos com o descritor «Necessidades especiais» And Surdocegueira.

O Quadro 2 apresenta os trabalhos encontrados no Banco Digital de Teses e Dissertações.

Neste segundo quadro foram encontrados 40 trabalhos com os seis descritores, sendo que o maior número deles foi encontrado com o descritor «Pessoa com Deficiência» And Surdo, seguido do descritor «Inclusão» And Surdo And Ensino Superior, somando 24 trabalhos de um total de 40. Porém, estes foram descartados por não tratarem da surdocegueira. Nos outros descritores, houve a análise e seleção de alguns trabalhos conforme apresenta a informação do quadro.

Descritores	Revisado por pares	Idiomas			Filtro Título	Leitura do Resumo	Leitura do trabalho completo
		Espanhol	Inglês	Português			
1. «Pessoa com Deficiência» And Surdocegueira	08	0	0	08	04	02	02
2. «Necessidades especiais» And Surdocegueira	00	0	0	0	0	00	00
3. «Inclusão» And Surdocegueira	05	0	0	05	02	00	00
4. «Inclusão» And Surdocegueira And Ensino Superior	04	0	0	02	02	02	02
5. «Inclusão» And Surdo And Ensino Superior	10	0	0	10	04	00	00
6. «Pessoa com Deficiência» And Surdo	12	0	0	12	03	00	00
TOTAL	39	0	0	37	15	04	04

Tempo-
ralidade:
ÚLTIMOS
5 ANOS

Quadro 1 – Busca na base SciELO

Fonte: Costa, Haracemiv, Lima, Lopes e Moreira (2020)

Descritores	Revisado por pares	Idiomas			Filtro Título	Leitura do Resumo	Leitura do trabalho completo
		Espanhol	Inglês	Português			
1. «Pessoa com Deficiência» And Surdocegueira	06	0	0	06	03	01	01
2. «Necessidades especiais» And Surdocegueira	08	0	0	08	02	01	01
3. «Inclusão» And Surdocegueira	04	0	0	04	04	03	03
4. «Inclusão» And Surdocegueira And Ensino Superior	06	0	0	06	05	03	03
5. «Inclusão» And Surdo And Ensino Superior	12	0	0	00	00	00	00
6. «Pessoa com Deficiência» And Surdo	12	0	0	00	00	00	00
Total de Achados	40	0	0	18	14	08	08

Tempo-
ralidade:
ÚLTIMOS
5 ANOS

Quadro 2 – Busca na base BDTD/IBDTD

Fonte: Costa, Haracemiv, Lima, Lopes e Moreira (2020)

De acordo com as duas bases de dados SciELO e BDTD, foram encontrados 79 trabalhos, sendo trinta e nove na primeira base e quarenta na segunda. Entre estes materiais, buscou-se a abordagem do tema, conforme a relevância científica, social e acadêmica. Verificou-se em qual perspectiva a temática estava direcionada e quais as informações que foram reunidas. Este procedimento foi utilizado para que o objetivo da pesquisa fosse cumprido, para possibilitar a reunião de informações sobre o tema em questão. Esta criteriosa coleta de dados teve como meta evitar conclusões precipitadas e errôneas, que poderiam abalar a seriedade da pesquisa.

Houve esforço para que os dados coletados fossem entendidos e classificados de forma sistematizada, para possibilitar informações uteis ao leitor.

Identificação dos estudos selecionados

Nesta etapa foi realizada a verificação dos 12 trabalhos selecionados organizando-os de acordo com a base, identificando as instituições, local onde as pesquisas foram realizadas, autores/as, periódico de publicação (Qualis), temas trabalhados e metodologias utilizadas nas produções científicas.

O Quadro 03 apresenta a identificação das produções encontradas nas bases SciELO e BDTD/IBDTD.

BASE SciELO		
AUTORES/ TÍTULO DO ARTIGO/ ANO /LINK	PERIÓDICOS	INSTITUIÇÃO/ LOCALIDADE
1 - Gaspar, T. et al Surdocegueira: Crianças e Jovens Surdocegos em Portugal (2015). http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/rpca/article/view/1968	Revista de psicologia da criança e do adolescente	Universidade Lusíada Portugal
2 - Gomes, M. R. Surdocegueira: Algumas Considerações para a Educação (2015). https://www.sumarios.org/artigo/surdocegueira-algumas-considera%C3%A7%C3%B5es-para-educa%C3%A7%C3%A3o	Revista FORUM Bilíngues libras/ português	INES. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Brasil

<p>3 – Almeida, W. G. A guia-interpretação no processo de inclusão do indivíduo com surdocegueira (2017). https://www.scielo.br/pdf/er/n65/0104-4060-er-65-00167.pdf</p>	<p>Educar em Revis- ta, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 167-181, jul./set.</p>	<p>Universidade Fe- deral do Paraná. UFPR. Brasil</p>
<p>4 – Branco, A. P. S. C.; Leal, D. Inclusão de alunos surdocegos e a atuação de professores no ensino comum: revisão sistemática (2018) https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/26295</p>	<p>Revista Educação Especial v. 31 n. 61 p. 323-338 abr./jun.</p>	<p>Universidade de Santa Maria. UFSM. Brasil</p>

Base BDTD/IBDTD

AUTORES/ TIPO/TÍTULO DO TRABALHO/ ANO /LINK	INSTITUIÇÃO/ LOCALIDADE
<p>Galvão, D.L. Dissertação: O ensino de geometria plana para uma aluna com surdocegueira no contexto escolar inclusivo (2017) http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/2472</p>	<p>Universidade Tecnológica Federal do Para- ná- UTFPR- Brasil</p>
<p>Muccini, P. Dissertação: Estudantes com surdocegueira na universidade: Mapeando barreiras e facilitadores que perpassam o processo de inclusão acadêmica (2017). https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185380</p>	<p>Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC- Brasil</p>
<p>Emi, L.C.Y. Dissertação: A inclusão de alunos com surdocegueira na rede municipal de ensino de São Paulo: relatos de profissionais especializados (2017). https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24042017-165501/pt-br.php</p>	<p>Universidade de São Paulo- USP- Brasil</p>
<p>Godoy, S. A. Mestrado: Processo de intervenção junto à professora de geografia e professoras especialistas para favorecer a aprendizagem de uma aluna com surdocegueira: uma pesquisa colaborativa (2015). http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000204582</p>	<p>Universidade Estadual de Londrina - UEL- Brasil</p>

<p>Bussolo, C. V. B. Mestrado: Implante coclear em uma criança com surdocegueira congênita: análise das ações comunicativas (2016). https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7769</p>	<p>Universidade Federal de São Carlos-UFSCAR - Brasil</p>
<p>Bezerra, L.C.S. Tese: Crianças surdocegas, corpo & linguagem (2016) https://tede2.pucsp.br/handle/handle/18892</p>	<p>Pontifícia Universidade Católica -PUC-SP - Brasil</p>
<p>Ikomonidis, V.M. Tese: Formação de professores especializados: avaliação, planejamento e acompanhamento do desenvolvimento educacional de estudantes com surdocegueira (2019) https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48137/tde-27052019-143032/pt-br.php</p>	<p>Universidade de São Paulo-USP- Brasil</p>

Quadro 03 - Artigos encontrados nas bases ScieELO e BDTD/IBDTD

Fonte: Costa, Haracemiv, Lima, Lopes e Moreira (2020).

Com base no levantamento acima, constatou-se que dentre as produções encontrados na base SciELO, uma corresponde a um material elaborado em uma Universidade de Portugal, na Europa. Os outros três, foram produzidos em território nacional, sendo um na região Sudeste, e dois na região sul do país. O ano de maior produção foi o de 2015, com duas delas. Todas as produções foram elaboradas em Instituições Públicas. Todas estas com suas características voltadas para a busca de informações para a construção de conhecimentos científicos. Nesta análise da base de dados, a Língua Portuguesa permaneceu como o único idioma utilizado. Com a percepção da importância destas pesquisas científicas encontradas, o objetivo foi utilizar suas apresentações como base para este trabalho científico. Discernir entre diferentes tipos de fontes de informação e ter conhecimento prévio sobre as características e diferenciais que cada uma das bases oferece é um importante passo para a pesquisa científica.

Pelas informações contidas acima, constata-se que na Base BDTD de Teses e Dissertações há trabalhos originados tanto de universidades públicas como particulares. Foram vistos 03 de universidades particulares e 04 de universidades públicas. Sendo 04 pesquisas da região Sudeste e 03 do Sul do País. Do material coletado nesta base, um é de 2015, dois de 2016, três de 2017 e um de 2019.

Revisão Integrativa

De acordo com a análise dos diferentes documentos encontrados, percebe-se que o caráter exploratório da temática apresentou uma abordagem qualitativa. A análise apresentou a necessidade de uma avaliação quanto as políticas públicas atuais e o que tem resultado da forma como estas tem atuado na inserção desta parcela da população na universidade.

Algo que tem influenciado o acesso dos estudantes surdocegos foi o aumento considerável do número de Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil em pouco mais de uma década segundo pesquisa realizada em 2015 pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de estabelecimento do Ensino Superior no Estado de São Paulo, com crescimento de 108,2 % nas Instituições privadas e 71 % nas públicas (SEMESP, 2015).

Outro fator que influenciou estas mudanças contou com a criação dos Núcleos de Acessibilidade (NA) nas instituições federais de ensino superior, com base no decreto no 7.611/2011 (Brasil, 2011), após ajustes melhoraram o acolhimento dos deficientes. Porém, permanece o desafio de estruturar uma instituição acessível para estudantes surdocegos, já que possuem especificidades que os diferenciam dentre os outros estudantes (Gomes, 2015).

Os percentuais apresentados mostram sua inserção limitada ainda na Educação Superior. Na graduação de 2008, foram matriculados como cegos 2.537, Surdos 2.235 e Surdocegueira 132. (DEED/INEP, 2018).³

A história pregressa não mostra um aumento do acesso do surdocego no Graduação e Pós Graduação, mas, com a implementação de políticas públicas voltadas à inclusão dos deficientes, como o Programa Incluir (Brasil, 2012) e instrumentos legais, a situação apresenta sinais de mudança.

Segundo o INEP 2013, atualizado em 2016, 7.305.977 de universitários brasileiros foram matriculados nas IES, deste total apenas 151 eram estudantes com surdocegueira. Vemos que a presença dos surdocegos na academia representa apenas 0,0002 % deste total (Brasil, 2016). Os dados consideraram o sexo, raça, áreas de conhecimento dos cursos, as IES de matrícula, a categoria administrativa, incluiu os que se formaram ou trancaram o curso. O Gráfico 1, apresenta dados por regiões nas quais estão as matrículas dos universitários surdocegos.

³ Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Distribuição de Matrículas

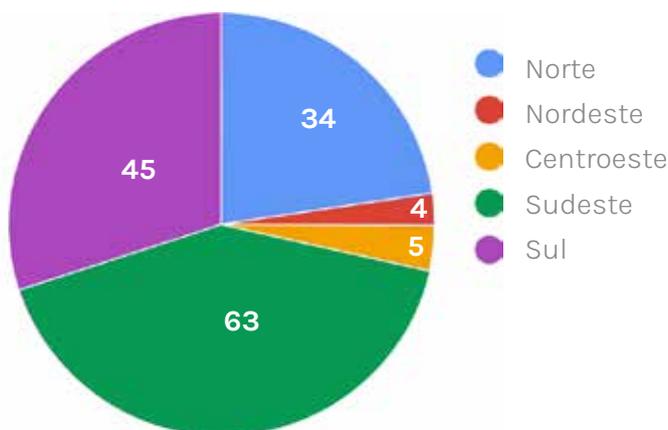


Gráfico 1- Estudantes com surdocegueira por Região do Brasil

1censo de población matricualda sordoceguera

Fonte: Censo da Educação Superior de 2013 (INEP, 2016)

Vemos no Gráfico 1, as matrículas dos estudantes com surdocegueira estão majoritariamente concentradas nas regiões Sudeste, Sul e Norte. Estas apresentam maior número de IES e desenvolvimento econômico.

Sudeste com 1.144 IES, Sul com 414 e a Norte com 147, segundo publicação do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos do Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP, 2015). No Sudeste uma maior concentração populacional (IBGE, 2010), e que essas três regiões, tem diferenciados Índices de Desenvolvimento Humano de acordo com o Atlas de Desenvolvimento Humano (2010).

Em comparação, outras regiões (Nordeste com 450 IES e o Centro-Oeste com 243 IES), com um número bem menor de matrículas de estudantes surdocegos. A baixa *escolarização de menos da metade da população com 18 anos ou acima é confirmada pelo Atlas de Desenvolvimento Humano (2010). Num comparativo, temos que a idade média dos que frequentam a faculdade é de 21 anos, mas os surdocegos em média de 36,5 anos (Tancredi, 2011).

Com relação ao sexo, no entanto, o estudo não mostrou grande diferença. No Brasil, desde 2010 há mais mulheres que homens na universidade, mulheres eram 51 %, do total da população brasileira, em 2013 a participação das mulheres com surdocegueira no Ensino Superior era um pouco menor que a dos homens. (IBGE, 2010).

Gênero e deficiência estão relacionados a um duplo preconceito, e aumenta quando o sexo é feminino. Verifica-se que os homens com surdocegueira frequentam mais os espaços acadêmicos do que as mulheres com a mesma condição de deficiência, embora haja pouca diferença. (Thomson, 2015).

A possibilidade que o sexo seja um obstáculo no acesso ao ensino superior é plausível. Porque, os obstáculos das pessoas com deficiência relacionada ao acesso à educação formal não são resumidos a um único país. Como grupo, tendem a deixar os estudos precocemente, serem pobres e desempregados. Fica evidente a transversalidade com relação a sexo, raça, classe social, orientação sexual e velhice, com a necessidade de constituírem-se como sujeitos sociais e contornar situações limitantes. No Zimbábue, Nigéria, e Nepal, os homens com deficiência eram mais propensos a receber educação em nível elevado em relação às mulheres com deficiência. Isto também influenciando nas vagas de trabalho e nos salários. (Dhungana, 2006).

O Nepal é historicamente desigual no gênero e raça-etnia, nas quais há consenso político de que aspectos biológicos não determinam a desvantagem social, mas no caso das pessoas com deficiência a situação é reforçada pela percepção negativa nas ações políticas que deveriam apresentar atenção maior a favor das pessoas com deficiência. (Mello; Nuernberg, 2012).

A relação da pessoa surdocega desde o nascimento, de diferentes formas, há uma privação sensorial na relação mãe-filho surdocego. E falta de esclarecimento do que fazer adequadamente. A constituição destes corpos passa a ser inquirida em sua relação. As privações sensoriais se apresentam como fatores aparentemente limitantes nesta interação e mostram suas implicações. Nas construções emocionais que se estabelecerá durante o tempo, a psicologia poderá ter importante papel no desenvolvimento social e educacional do surdocego. Para sobreviver e se constituir, as crianças têm a necessidade de estabelecer uma relação com quem lhe cuida. A teoria esclarece esta leitura de relação corpo e linguagem. A literatura esclarece como as mães destas crianças são afetadas em suas representações imaginárias. (De Lemos, 2003).

Os trabalhos de pesquisa encontrados esclarecem e ampliam tais pontos de diferentes maneiras por terem investigado em diferentes contextos. Na pesquisa da Dissertação de Leszarinski-Galvão (2017) com o tema «O Ensino de Geometria Plana para uma aluna com Surdocegueira no Contexto Escolar Inclusivo», a autora discorre sobre a intervenção numa turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual de ensino de Guarapuava - PR. Observou o ensino da matemática, a utilização de materiais manipuláveis e a elaboração de conceitos, inclusão escolar, surdocegueira e sua aprendizagem.

A autora utilizou as etapas da formação dos conceitos de Galperin (2009a) que foram a base para intervenção pedagógica, onde a participante da pesquisa mostrou grande progresso na elaboração dos conceitos de geometria plana. Foi possível verificar que a aluna com surdocegueira teve um aproveitamento inicial de 53 %, passando para 92 %

no teste final. O desempenho da turma passou de 54 % no teste inicial para 81 % no teste final. Os resultados da investigação apontam para a conclusão de que estratégias de ensino com objetivos bem traçados contribuem para que os alunos como grupo, independentemente de haver deficiência, apreendem os conteúdos apresentados em sala. O pesquisador utilizou entre diversos autores e seus conceitos, os de Leszarinski-Galvão, Silva e Shimazaki (2016), na busca de contribuições teóricas e metodológicas no trabalho com surdocegueira.

A Dissertação de Muccini (2017) intitulada: «Estudantes com Surdocegueira na Universidade: Mapeando Barreiras e Facilitadores que Perpassam o Processo de Inclusão Acadêmica», a pesquisadora explana sobre a identificação das barreiras e os facilitadores envolvidos no acesso e permanência das pessoas com surdocegueira na Universidade. Apresenta o perfil, as regiões, idade, raça, sexo, perfil sociodemográfico e funcional. Destacando a importância de avaliar criticamente o quanto as políticas públicas influenciam sua permanência nas instituições. Faz menção a sua sociocomunicabilidade e a desmistificação do estereótipo histórico recorrente sobre estes estudantes, que tem levado a barreiras atitudinais que criaram obstáculos em sua trajetória acadêmica, levando a negação destes como pessoas com surdocegueira. Utilizou diversos autores como base teórica em sua pesquisa, como Browne (2005); Heckathorn (2011); Bardin (1977); Farias e Buchalla (2005). Entre as conclusões do estudo, foi mencionado que fatores pessoais podem contribuir para a inclusão das pessoas com deficiência, de modo geral com base no sujeito e sua subjetividade, quando diretamente relacionados aos aspectos sociais, já que o sujeito se constitui em um contexto específico que medeia o modo como ele pensa, sente e age (Gesser, 2013).

Na Dissertação com autoria de Emi (2017) com o título: «A Inclusão dos Alunos com Surdocegueira na Rede Municipal: Relatos de Profissionais Especializados». A autora buscou provocar uma reflexão sobre as mudanças na educação com base no olhar dos profissionais especializados da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Objetivou destacar elementos das histórias de vidas das participantes, sua atuação profissional, problematizando suas escolhas e ações em sua profissão. A pesquisadora pode identificar que houve resistência provocada pela chegada destes alunos a princípio, mas que ações coletivas proporcionaram ajustes necessários para que os estudantes pudessem ingressar e permanecer com qualidade no ambiente de ensino.

Percebeu-se que o local de aprendizagem é propício para se construir uma rede de relações que abarquem profissionais, pessoas da Comunidade Surda e pessoas com Surdocegueira Adultas, por ser um espaço com diferentes culturas. A autora utilizou

diversos autores como base teórica, como Arendt (2010), Adorno e Horkheimer (1985), Minayo e Sanches (1993) e Schmidt (2008).

Na Dissertação de Godoy (2015), com o tema: «Processo de Intervenção junto à Professora de Geografia e Professoras Especialistas para favorecer a Aprendizagem de uma aluna com Surdocegueira: Uma Pesquisa Colaborativa». A autora explana que o objetivo de sua pesquisa foi de desenvolver um processo de intervenção junto com uma professora de geografia, junto com mais duas especialistas em Educação Especial com o objetivo da aprendizagem de uma aluna surdocega.

Em sua pesquisa, foi observado o processo de ensino e aprendizagem durante as aulas e o trabalho das participantes para o atendimento das necessidades educacionais específicas da educanda. Frisou a importância do trabalho colaborativo entre todos os envolvidos no processo. Percebeu aspectos que levaram a limitações nos procedimentos e atividades propostos, como a falta de tempo das professoras para participarem de formação continuada. Considerou que o processo de ensino necessita de aprimoramento, especialmente na formação de professores e a estruturação dos materiais adequados para favorecer o processo de aprendizagem dos alunos em salas inclusivas. A pesquisa foi realizada tomando como base metodológica a proposta de Ibiapina (2008) e Mendes (2008a).

O levantamento de Bussolo (2016), na Dissertação cujo tema: «Implante coclear em uma criança com surdocegueira congênita: análise das ações comunicativas», a autora apresenta a análise do desenvolvimento de uma criança com surdocegueira congênita após o implante coclear. O ambiente da pesquisa foi uma escola especializada, que possibilitou a observação de seu gradual desenvolvimento e a importância da presença de um profissional especializado para dar atenção à criança e sua família. Utilizaram-se referenciais teóricos de método de investigação Markoni e Lakatos (2005), Yin (2005) e Severino (2009). Em sua conclusão, a pesquisadora pode fazer diversas afirmações ligadas a formação docente, como a inaptidão e falta de domínio da professora para atender pessoas com surdocegueira, sua recusa velada em receber a pesquisadora e o descompromisso da pessoa responsável pela criança surdocega.

Na Tese de Bezerra (2016) cujo tema foi «Crianças Surdocegas, Corpo & Linguagem», a pesquisadora abordou os efeitos da privação sensorial na relação mãe-filho surdocego, fez a discussão com base na concepção psicanalítica de corpo. Refletiu sobre as implicações da surdocegueira como condição única resultante da privação dupla sensorial. As discussões têm base freudiana, nas teorias sexuais das crianças. Utilizou entre outros autores De Lemos (2003), Freud (1971) e Leclair (1992). Na Tese de Ikonmidis (2019) com o tema «Formação de Professores Especializados: Avaliação, Planejamento e Acompanhamento do Desenvolvimento Educacional de Estudantes com Surdocegueira»

a autora abordou o impacto da surdocegueira no desenvolvimento humano, e o objetivo da pesquisa foi mostrar caminhos para o trabalho educativo com docentes do Instituto Benjamin Constant (IBC). Entre os diversos autores utilizados no texto como base teórica se tem como referências Richardson (1985) e Freire (1981) para descrever e analisar a complexidade do objeto de pesquisa. Em suas conclusões, a pesquisadora menciona que não notou, com base nos dados, mudanças no atendimento dos estudantes após a formação oferecida.

Conceitos e Autores Apresentados e Discutidos nos Estudos Selecionados

Com base na análise dos trabalhos encontrados nas bases de publicações científicas SciELO e BDTD, é importante informar para a sociedade acadêmica e fora dela, os autores e contribuições. No entanto, com relação a pertinência com esta pesquisa destacaram-se quatro deles que são apresentados abaixo no Quadro 05.

AUTORES	CONTRIBUIÇÕES
Muccini (2017)	- perfil dos universitários surdocegos; - análise das políticas públicas inclusão.
Ikonomidis (2019)	- a surdocegueira congênita; - processo avaliativo de estudante surdocegos congênitos; - estratégias didático-pedagógicas no planejamento; - construção da prática pedagógica com estudantes surdocegos congênitos.
Gomes (2015)	- os desafios da realidade educacional, - possibilidades nas combinações das perdas visual e auditiva e seus efeitos em relação ao meio. - articulação sobre as necessidades específicas de comunicação nas dinâmicas pedagógicas.
Branco e Leal (2018).	- inclusão no ambiente educacional de surdocegos; - atuação dos agentes educacionais; - falta de ações planejadas e elaboração das atividades no Atendimento Educacional Especializado; - formação de professores e guias-intérpretes especializados na prática pedagógica.

Quadro 04 – autores e contribuições

Fonte: Costa, Haracemiv, Lima, Lopes e Moreira (2020)

Considerações Finais

Com o levantamento conclui-se que as barreiras atitudinais encontradas nos mais diversos campos e de diferentes maneiras, impediram seu reconhecimento como grupo na condição de surdocegos com potencial para desenvolvimento acadêmico. Tais pontos nos levam a uma reflexão sobre a necessidade de um olhar que busque refletir sobre quais as mudanças que incidem na inclusão dos alunos com surdocegueira. Todo profissional de ensino envolvido terá de fazer escolhas e ações necessárias e condizentes com o perfil do educando, para possibilitar nele a estimulação da construção do conhecimento acadêmico, durante o desenvolvimento de seu trabalho educacional.

Percebe-se a necessidade das políticas públicas de inclusão e diante do cenário que se apresenta não se pode deixar de registrar nesta revisão sistemática e integrativa a questão da acessibilidade na educação a distância (EaD). Pois há na EaD, como na educação presencial obstáculos encontrados pela pessoa com deficiência. Isso acarreta barreiras que são resultado da inadequação no processo educacional (design instrucional, materiais didáticos digitais e ambientes virtuais de aprendizagem) que impossibilitam a inteira e concreta participação em igualdade de oportunidades. (Mill, 2018).

Sob essa lente pode-se dizer que os surdocegos têm «acesso» ou podem ter êxito no ingresso ao Ensino Superior, porém nota-se que não há uma real equiparação de chances. Denotando-se, e sendo preciso que mais estudos vertam para que a afirmação seja chancelada, que essa parcela de estudantes ainda não é adequadamente auxiliada.

São poucas as pesquisas encontradas sobre a educação de surdocegos no Brasil e os dados são ainda mais escassos quando se trata da educação na Universidade. No campo científico, há uma predominância nas pesquisas sobre crianças com surdocegueira no seu processo de escolarização e no contexto da educação especial, com o foco no processo reabilitatório. Alguns estudos realizados nesse contexto apresentam como enfoque definições, etiologia da surdocegueira e o delineamento histórico referente ao atendimento educacional das pessoas com surdocegueira. (Masini et al., 2007 apud Galvão, 2010).

O sistema inclusivo de planos de ações sustentáveis e responsáveis para a deficiência múltipla sensorial e/ou surdocegueira, incluem os familiares comprometidos com o projeto da formação universitária do educando. As pessoas mais próximas podem contribuir com esclarecimentos sobre os recursos de comunicação e qual a via sensorial melhor utilizam. No entanto, em muitos casos nesta área de atendimento, a conclusão tem sido da necessidade de ter presente um profissional com qualificações no campo da surdocegueira para dar o necessário suporte aos procedimentos educacionais.

Referências

- Adorno, T.W.;** Horkheimer, M. (1985) *Dialética do Esclarecimento: Fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar. 224 p. [original publicado em 1974].
- Almeida, C.A.F.** (2008). *A aquisição da linguagem por uma surdocega pré-linguística numa perspectiva sociocognitivo-interacionista*. 2008. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Almeida W.G.** (2017). *A guia-interpretação no processo de inclusão do indivíduo com surdocegueira*. <https://www.scielo.br/pdf/er/n65/0104-4060-er65-00167.pdf>.
- Arendt, H.A** **Condição Humana**. (2010). Tradução de Roberto Raposo. 11a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. p. 408 [Original publicado em 1985]
- Arndt, K.** (2011). College students who are deafblind – perceptions of adjustment and academic supports AER. *Journal Research and Practice in Visual Impairment and Blindness*, v.3, n.1, p. 12-19.
- Bardin, L.** (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barnes, C.** (2009). *Rehabilitar a las personas con discapacidad en una sociedad que discapacita*. In: ROGNA, P. *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México: FCE. pp. 101-122.
- Barnes, C.;** Oliver, M.; Barton L. (2013) *Disability studies today*. Cambridge: Polity Press.
- Bezerra, L.C.** Souza. (2020). *Crianças surdocegas, corpo & linguagem*. (2016) <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/18892>.
- Booth, W.C.,** Colomb, G.G. & Williams, J.M. (2005) *A arte da pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2005
- Branco, A.P.S.C.;** Leal, D. (2018) *Inclusão de alunos surdocegos e a atuação de professores no ensino comum: revisão sistemática*.
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/26295>
- Brasil (2012)**. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n 466, de 12 de dezembro de 2012. Brasília.
- Brasil (2015)**. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Brasil (2009)**. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Presidência da República. Casa Civil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm
- Browne, K.** (2005). Snowball sampling: using social networks to research non-heterosexual women. *International Journal of Social Research Methodology*, v.8, n. 1, pp. 47-60.
- Bussolo, C.V.B.** (2016). *Implante coclear em uma criança com surdocegueira congênita: análise das ações comunicativas*.
<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7769>
- Dhungana, B.M.** (2006). The lives of disabled women in Nepal: vulnerability without support. *Disability & Society*, v. 21, n. 2, p. 133- 146.
- Houaiss.** (2001). *Dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.

- Emi, L.C.Y.** (2017). A inclusão de alunos com surdocegueira na rede municipal de ensino de São Paulo: relatos de profissionais especializados.
<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24042017-165501/pt-br.php>.
- Farias, N.;** Buchalla, C.M.A. (2005). Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da organização mundial da saúde: conceitos, usos e perspectivas. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, v. 8, n. 2, pp. 187-193.
- Freire, P.** (1981). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 9 ed. Coleção O mundo, hoje. Vol. 21
- Freud, A.** (1971). *O Tratamento Psicanalítico de Crianças*. Rio de Janeiro: Imago.
- Galperin, P.Y.** (2009). La formación de las imágenes sensoriales y los conceptos. In: Rojas, L. Q.; Solovieva, Y. *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas.
- Galvão D.L.** (2017). O ensino de geometria plana para uma aluna com surdocegueira no contexto escolar inclusivo. <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/2472>
- Galvão, N.C.S.S.** (2010). A comunicação do aluno surdocego no cotidiano da escola inclusiva. Tese (Doutorado) Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Gaspar, T.** (2015). et al. Surdocegueira: Crianças e Jovens Surdocegos em Portugal. <http://revistas.lis.ulsiada.pt/index.php/rpca/article/view/1968>
- Gesser, M.** (2013). Políticas públicas e direitos humanos: desafios à atuação do Psicólogo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 33, p. 66-77. Edição especial.
- Godoy, S.A.** (2015). Processo de intervenção junto à professora de geografia e professoras especialistas para favorecer a aprendizagem de uma aluna com surdocegueira: uma pesquisa colaborativa.
<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000204582>
- Gomes, M.R.** (2015). Surdocegueira: Algumas Considerações para a Educação. <https://www.sumarios.org/artigo/surdocegueira-algumas-considera%C3%A7%C3%B5es-para-educa%C3%A7%C3%A3o>
- Heckathorn, D.** (2011). Snowball versus Respondent-Driven Sampling. *Sociological Methodology*, v. 41, n. 1, p. 355-366.
http://www.conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/index.html
- Ibiapina, I.M.L.M.;** Ribeiro, M.M.G.; Ferreira, M.S. (Org.) (2008). *Pesquisa Colaborativa: Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos*. Brasília: Líber Livro.
- Ikonomidis, V.M.** (2019). Formação de professores especializados: avaliação, planejamento e acompanhamento do desenvolvimento educacional de estudantes com surdocegueira. <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/2472>
- Keller, H.** (2008). *A história da minha vida: com suas cartas (1887 - 1901) e um relato suplementar sobre sua educação*. Tradução de Myriam Campello. Ed. revista. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Leclaire, S.** (1992). *O Corpo Erógeno*. São Paulo: Escuta.
- Leszarinski Galvão D.;** Silva S.C.R. & Shimazaki E.M. (2020) Pesquisas em ensino de matemática: estado da arte Em. Trabalho apresentado em Anais do 7o Congresso Brasileiro de Educação Especial.

- Maia, S.R.** (2004). A Educação do Surdocego: Diretrizes básicas para pessoas não especializadas. Dissertação (Mestrado). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.
- Maia, S.R.** (2011). Descobrimos crianças com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Maia, S.R.,** Araóz, S.M.M.A. (2001). Surdocegueira - saindo do escuro. Revista de Educação da UFSM, v.17, pp. 1-25.
- Maia, S.R.;** Giacomini, L. & Araóz, S.M.M. (2009). Desenvolvimento da aprendizagem em crianças com deficiência múltipla sensorial. In: Costa, M.P.R. (Org.) *Múltipla Deficiência Pesquisa & Intervenção*. São Carlos: Pedro & João. pp. 49-64.
- Markoni, M.A.** & Lakatos, E.M. (2005). *Fundamentos de metodologia científica*. 6.ed. São Paulo: Atlas.
- Martins, B.S.** (2012). et al. A emancipação dos estudos da deficiência. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. n. 98, pp. 45-64.
- Masini, E.F.S.** et al. (2007). Concepções de professores do ensino superior sobre **surdocegueira: estudo exploratório com quatro docentes**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 88, n. 220, pp. 556-573.
- Masini, E.F.S.** (2011). Pesquisas sobre surdocegueira e deficiências sensoriais múltiplas. *Construção Psicopedagógica*, v.19, n. 18, pp.64-72.
- Mello, A.G.** & Nuernberg, A.H. (2012). Gênero e Deficiência: interseções e perspectivas. *Estudos Feministas*, v.20, n. 3, pp. 635- 655. 2012
- Mendes, E.G.** (2008). Caminhos de Pesquisa sobre Formação de Professores para Inclusão Escolar. In: Mendes, E.G.; Almeida, M.A., Hayashi, M.C.P.I. *Temas em Educação Especial: Conhecimento para fundamentar a Prática*. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES-PROESP. pp.92-126.
- Mill, D.** (Org.) (2018). *Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância*. Campinas, SP: Papyrus.
- Minayo, M.C.** & Sanches, O. (1993). Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? *Cad. Saúde Públ.*, Rio de Janeiro, 9 (3) pp. 239-262, jul/ Set, 1993.
- Muccini, P.** (2017). Estudantes com surdocegueira na universidade: Mapeando barreiras e facilitadores que perpassam o processo de inclusão acadêmica. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185380>
- Richardson, R. J.** (1985). *Pesquisa social: Métodos e Técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Severino, A.J.** (2009). *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora.
- Tancredi, L.** (2011). Mulheres são maioria entre os universitários, revela o Censo. MEC: Educação Superior, Brasília, 13 jan. 2011.
- <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=16227>
- Thomson, R.G.A.** (2015). Habitable world: Harriet McBryde Johnson's case for my life. *Hypatia: A Journal of Feminist Philosophy*, v. 30, n. 1, pp. 300-306.
- Yin, R.K.** (2005). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman.

Habilidades sociales y formación profesional en el ámbito universitario para una educación inclusiva

Social skills and
professional formation in the
university area for an inclusive
education

Mónica Elisabeth Castilla

Facultad de Educación,
Universidad Nacional de Cuyo,
Mendoza, Argentina

Introdução

El informe final del Tunning (2013), proyecto de investigación en América Latina que trabajó en la formación de profesionales por competencias, caracterizó las dimensiones del meta-perfil del educador e identificó las siguientes dimensiones: a) Dimensión Profesional: competencias relacionadas con el ejercicio profesional, y que son necesarias para enfrentar y resolver desafíos propios del trabajo de un educador, b) Dimensión Académica: competencias asociadas más específicamente a la generación, gestión y aplicación del conocimiento, c) Dimensión Social: competencias específicamente vinculadas con el

desarrollo social y comunitario, atendiendo las necesidades de inclusión educativa, diversidad e interculturalidad, formación ciudadana y derechos humanos.

El presente trabajo tiene por objetivo presentar algunos enfoques o puntos de vista en relación con la dimensión social del rol docente, que debe ser tenida en cuenta en una formación basada en competencias, de profesionales en general y de docentes en particular. Las habilidades sociales implican aspectos motores o conductuales, cognitivos y fisiológicos. La implementación de una habilidad social exige la acertada y adecuada combinación de estos tres componentes. El trabajo sobre ellos desde un enfoque de proceso permite analizar componentes concretos de habilidades observables, y también aquellas habilidades complejas para producir y poner en funcionamiento comportamientos adaptados al contexto de interacción. Esta noción de proceso involucra el concepto de adquisición y aprendizaje de las habilidades sociales como un proceso dialéctico en permanente construcción, que se lleva a cabo durante la formación incorporando a las matrices previas, nuevas formas de comportamiento. Es decir que no constituyen un rasgo de personalidad.

Palabras claves: habilidades, educación, inclusión

Desarrollo teórico

El objetivo de este trabajo es colocar sobre la mesa de discusiones cuál es el rol de la educación superior en el desarrollo de habilidades sociales en la formación profesional de los futuros educadores, teniendo en cuenta las reales necesidades del contexto y la obligatoriedad de respetar los derechos humanos de todas las personas a la educación. Esta situación hoy más que nunca nos convoca y nos interpela para el logro de una educación inclusiva, una educación que esté preparada para todos y cada uno de los ciudadanos, aceptando las diferencias y la necesidad de un diseño universal que posibilite la participación de todos en la construcción de ciudadanía.

El informe final del Tunning (2013), respecto del Área de Educación, tuvo el propósito de promover procesos de cambio al interior de las 14 universidades que participaron de este estudio, para mejorar la pertinencia y relevancia de sus ofertas formativas y responder a los desafíos de calidad y equidad de la educación de nuestros países latinoamericanos. En las diferentes deliberaciones, este grupo de expertos consideró que

la formación de educadores requiere preparar profesionales con competencias disciplinares y didácticas pertinentes y con principios universales de bien común, enfocados en contri-

buir al desarrollo de las sociedades, respetando la diversidad de los estudiantes con los cuales interactúan. Para ello, es indispensable percibir al profesional inmerso en la sociedad de cambios acelerados, como un agente vivo de transformación en continuo progreso, aprendiendo a establecer relaciones interdependientes de cooperación y con una visión sistémica de la educación. (Tunning, 2013)

En el mencionado proyecto se trabajó para la elaboración del siguiente metaperfil para los egresados de carreras de educación: formar profesionales en los ámbitos académico, profesional y social que puedan desempeñarse en diversos contextos laborales (colegios, servicios públicos y privados, universidades, centros de investigación educativa y otros) y cumplir con variadas funciones (docencia y dirección de instituciones o programas). En virtud del consenso sobre este perfil es que se trabajaron las características del perfil del educador, identificando las siguientes dimensiones: a) Dimensión Profesional: competencias relacionadas con el ejercicio profesional, y que son necesarias para enfrentar y resolver desafíos propios del trabajo de un educador, b) Dimensión Académica: competencias asociadas más específicamente a la generación, gestión y aplicación del conocimiento, c) Dimensión Social: competencias específicamente vinculadas con el desarrollo social y comunitario, atendiendo las necesidades de inclusión educativa, diversidad e interculturalidad, formación ciudadana y derechos humanos.

A los efectos de lograr una mayor comprensión se trabajó relacionando cada una de las competencias generales y específicas con las dimensiones identificadas, lo que puede observarse en la Tabla 1.

Tabla 1. Competencias del metaperfil agrupadas en dimensiones⁴

Dimensión PROFESIONAL	Dimensión ACADÉMICA	Dimensión SOCIAL
CG1 Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	CE18 Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos	CG22 Valoración y respeto por la diversidad y la multiculturalidad
CG7 Capacidad de comunicación en un segundo idioma	CE2 Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad	CE26 Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la sociedad para favorecer los procesos de desarrollo de la comunidad.
CG16 Capacidad de tomar decisiones	CE16 Investiga en Educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas.	CG5 Responsabilidad social y compromiso ciudadano
CG6 Capacidad de Comunicación oral y escrita	CE5 Conoce y Aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan la didáctica general y las didácticas específicas.	CG18 Habilidades Interpersonales
CE7 Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes con base a criterios determinados	CE1 Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (diseño, ejecución y evaluación)	CG 17 Capacidad para trabajar en equipo

CE19 Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo	C.E .45 % C.G. 55 %
CE12 Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles	
CE9 Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto	
CE13 Diseña e implementa acciones educativas que integra a personas con necesidades especiales	
CG15 Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	
CG8 Habilidades en el uso de las tecnologías de la información	
CE3 Diseña y Operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos	

Fuente: Informe final Alfa Tunning 2013

Audiodescripción de la tabla, competencias del metaperfil

Vallés Arándiga y Vallés Tortosa (1996) estudian las definiciones de Caballo (1993) y establecen un elemento común postulando que tienen un alto contenido conductual y la obtención de consecuencias, es decir un reforzamiento social. Los componentes que presentan las HHSS se encuadran de manera integrada en los tres sistemas de respuesta, es decir: motor o conductual, cognitivo y fisiológico (Cartdege y Milburn, 1978). En

todas las concepciones es necesario que exista una motivación o interés (hablamos de meta u objetivo social). Esta consideración resulta fundamental para lograr un conjunto de comportamientos socialmente aceptables, donde el éxito de estos depende directamente de las habilidades de la persona para percibir el ambiente físico y las necesidades internas de los demás. Controlar una determinada situación en tiempo oportuno implica que anteriormente se han evaluado las respuestas externas que proporcionan las demás personas y el contexto. Evaluar eficientemente estas respuestas verbales y no verbales requiere de un proceso interno que deberá realizar la persona en cuestión para posteriormente responder de un modo congruente con las demandas del medio.

Tabla 2. Componentes de las HHSS y sus características

Componentes de las HHSS	Características
Percepción de otras personas	Habilidad para responder en una interacción determinada de modo eficaz según las necesidades y deseos de las demás personas
Ponerse en lugar del otro	Esta habilidad habla de la capacidad de reconocer en el otro sus sentimientos y también llegar a comprender lo que le está aconteciendo
Acompañamiento no verbal del discurso	Está compuesto por las conductas verbales y no verbales necesarias para lograr proximidad y orientación apropiada durante la comunicación con el otro. La habilidad se remite a la utilización efectiva de estas conductas
Refuerzo	Consiste en la capacidad de reforzar el comportamiento social de otro; también incluye iniciar las interacciones mediante la sonrisa o el movimiento de cabeza, por ejemplo
Autopresentación	Es la habilidad para enviar a la otra persona indicadores acerca de la propia identidad (el rol, el estatus, etc.)

Situaciones y sus reglas	Consiste en la comprensión del significado de un conjunto determinado de reglas, las que rigen o estructuran un encuentro determinado
Secuencia de interacciones	Es la capacidad para organizar, tanto conductas verbales como no verbales. El orden concreto de estas conductas tiene por objetivo influir positivamente en el otro

Fuente: Gil, Castilla (2015).

En consonancia con Caballo Escribano (2005:22) sobre Caballo (1993), el modelo propuesto por McFall (1982) plantea a las respuestas socialmente habilidosas como el resultado de una cadena de conductas que

comenzaría con una recepción correcta de estímulos interpersonales relevantes (Decodificación). En esta fase es necesaria la recepción de la información a través de los sentidos de los órganos, la identificación de los rasgos relevantes de la situación, y la interpretación de acuerdo con el conocimiento y la experiencia previa.

Le seguiría el procesamiento flexible de estos estímulos para generar y evaluar posibles opciones de respuestas a fin de seleccionar la mejor (Toma de decisiones). Implica transformar la información y utilizar reglas concretas que asocian determinadas conductas con circunstancias específicas (adquiridas por la experiencia y almacenadas en la memoria). Así, las habilidades sociales pueden estar también inhibidas u obstaculizadas por perturbaciones cognitivas y emocionales ocurridas dentro de estos procesos.

Terminaría con la emisión apropiada de la respuesta seleccionada (Codificación). Requiere poner en marcha conductas observables destinadas a alcanzar los propósitos planteados. Requiere, además, poner en marcha un proceso de retroalimentación mediante la auto observación de las propias conductas y la valoración de su adecuación y del impacto de las mismas en los demás. Todo ello a fin de realizar ajustes útiles para optimizar la correspondencia de tales conductas y su impacto con lo que se esperaba. (Gil, Castilla, 2015)

La importancia fundamental de este enfoque, centrado en el proceso, radica en la utilidad de trabajar sobre los componentes concretos de habilidades observables, sino también en la focalización sobre aquellas habilidades necesarias para producir y poner en funcionamiento comportamientos habilidosos coherentes y adaptados al contexto de interacción.

Características de las habilidades sociales

Para una mejor explicación de las particularidades propias del concepto de HHSS recurriremos al modelo explicativo de las características que han citado en su trabajo Monjas (1992) y Caballo (1993), en donde proponen que las HHSS son conductas y repertorios de conductas que se adquieren mediante el aprendizaje. No se trata de rasgo de personalidad, estas se incorporan a través del aprendizaje. Las HHSS, en función de la enseñanza que se imparta, se pueden cambiar, mejorar y enseñar. Es así que las utilizamos o ponemos en juego en contextos interpersonales, para que estas se den es necesario que haya una interacción. Aquí hablamos de habilidades estrictamente sociales, no de habilidades de adaptación social. Están directamente vinculadas a un determinado contexto, también son dependientes y recíprocas del comportamiento o conducta de las personas con las que se interactúa en ese determinado medio.

Para que una persona se maneje de un modo socialmente eficiente resulta imprescindible que además de las ganas o motivación para relacionarse sea capaz de decodificar la información básica que se encuentra en estas variables contextuales y personales (indicadores verbales y no verbales) para poder de este modo tener respuestas adaptadas o ajustadas a tales requerimientos. El procesamiento de toda esta información está íntimamente relacionado con la construcción de la propia experiencia, el aprendizaje, la maduración, la capacidad de observación e interpretación, la consideración de los sentimientos y deseos de los demás. En esta situación la persona deberá emplear conductas verbales y no verbales apropiadas para cada contexto; también deberá evaluar, controlar y regular su conducta mediante la retroalimentación o la respuesta que obtenga de las personas con las que interactúa, esto se da por medio de componentes verbales y no verbales. Por último, deberá realizar una evaluación interna donde pone en juego sus emociones y cogniciones acerca de lo que está sucediendo.

Dentro de los componentes cognitivo-emocionales se pueden diferenciar dos dimensiones: la intrapersonal y la interpersonal.

-La dimensión intrapersonal se refiere a procesos internos que construye el sujeto a partir de su relación con el mundo, de cómo internaliza el mundo y de cómo actúa en el mismo. Se ubican en esta dimensión:

- EI** autoconcepto, es una configuración organizada de percepciones relativas a uno mismo, proporcionar un marco para la organización y percepción de la propia experiencia y constituye un parámetro que regula el comportamiento social.
- La** autoeficacia, se manifiesta en la percepción que tiene la persona sobre su desempeño en determinadas situaciones.

Las expectativas, tienen que ver con el pronóstico que realiza la persona sobre las consecuencias que se pueden derivar de su comportamiento.

El autocontrol, es la posibilidad de guiar el comportamiento prescindiendo de estímulos externos (Castilla, 2004).

-La dimensión interpersonal se refiere a procesos internos y externos de adquisición de normas, reglas, valores y del modo de mirar e interactuar con el mundo que tiene la cultura en la que se vive. Se ubican dentro de esta dimensión:

La percepción del ambiente, supone la posibilidad de discriminación de los distintos ambientes comunicativos: formal, cálido, privado, familiar, restrictivo. El locus de control se refiere a la atribución de causalidad de las consecuencias del comportamiento. Es decir, si lo que le sucede a la persona es siempre atribuido a factores externos (los otros) o a factores internos (uno mismo) (Castilla, 2004).

Las creencias y valores, corresponden a los juicios de valor que sustenta una persona en relación con los que sostiene la cultura a la que pertenece.

Por otro lado, se encuentran los componentes, en los que se pueden identificar tres dimensiones: la verbal, la no verbal y la paralingüística.

Verbal

- Aspectos** lingüísticos en la producción del mensaje.
- Uso** de diferentes fórmulas para el inicio y mantenimiento de la interacción de acuerdo con los roles de los interlocutores.
- Coloquiales**, formales; e simetría y asimetría.

No verbal

- Expresión** facial: mirada, sonrisa, gestos.
- Postura** corporal, direccionalidad, estática o dinámica, velocidad del movimiento (kinesis).
- Disposición** corporal para escuchar activamente; actitud amistosa y/o cordial.
- Utilización** del espacio, del mobiliario y los materiales en relación con el grupo y con uno mismo (proxemia).

Paralingüística

- Elementos** de la prosodia que acompañan la expresión verbal.

- Dicción**, volumen de la voz, velocidad, entonación, cambios en la velocidad y entonación.
- Pausas** y silencios (Castilla et al., 2007, Informe final).

Adquisición, aprendizaje y enseñanza de las habilidades sociales (HHSS)

Partimos entonces de considerar que las HHSS no son un rasgo de la personalidad y que por lo tanto se pueden aprender, enseñar y modificar. De acuerdo con Monjas (1992) se reconocen distintos tipos de aprendizajes y sus respectivas características.

Tabla 3. Tipos de aprendizaje de HHSS y sus características

Tipo de aprendizaje	Características
Por experiencia	<p>La habilidad se relaciona con la maduración y las experiencias del individuo.</p> <p>Cuando los niños interactúan con un grupo de padres o adultos reciben refuerzos o resultados aversivos del entorno</p>
	<p>Las personas construyen un repertorio de habilidades según los resultados que obtengan en sus interacciones, repiten conductas reforzantes y evitan conductas que tengan consecuencias aversivas.</p> <p>La práctica de las habilidades en situaciones diferentes son el condicionante de desarrollo de estas.</p>
Por modelado	<p>El aprendizaje de las conductas se realiza mediante la observación e imitación de otras personas.</p> <p>Entre estas conductas se encuentran las HHSS.</p> <p>Mediante los modelos adquirimos determinadas conductas sociales verbales y no verbales o inhibimos otras.</p>

Por instrucción directa	Por medio de instrucciones verbales informales o sistemáticas aprendemos HHSS y reconocemos conductas desadaptadas.
Por el feedback de otras personas	La información sobre nuestra conducta influye en el aprendizaje de las HHSS, esto es ser los propios observadores de nuestros actos y sus consecuencias. Mediante manifestaciones directas o indirectas, verbales o no verbales, mediante gestos, expresiones o posturas del cuerpo hacemos una consideración del comportamiento de otra persona. Este tipo de aprendizaje permite controlar la conducta o redireccionarla en función de la información obtenida, también sirve de reforzamiento social contingente a las conductas sociales.

Fuente: Gil, Castilla (2012)

Al analizar estos tipos de aprendizaje surge la inquietud y el desafío de cómo organizar estrategias didácticas durante la formación profesional en la educación superior, ya que la mayoría de los estudios refieren este aprendizaje a los primeros años de escolaridad.

El área temática de habilidades sociales, cuya innegable complejidad fue identificada precedentemente, ha alcanzado un interés progresivo, además de la aceptación observada en los países de origen, como Inglaterra y Estados Unidos.

El desempeño social, las habilidades sociales y la competencia social corresponden, en el decir de Del Prette y Del Prette (2001), a conceptos fundamentales en la comprensión del campo del conocimiento teórico-práctico del entrenamiento de las habilidades sociales, así como a la evaluación y promoción de la competencia social en diversos contextos (clínico, escolar, familiar/parental o comunitario). Estos autores señalan que el desempeño social se refiere a cualquier tipo de comportamiento emitido en la relación con otras personas, e incluye tanto las actuaciones que favorecen como las que interfieren en la calidad de las relaciones construidas.

Por ello es importante reconocer que en la universidad, los estudiantes —además de aprender un conjunto de habilidades sociales para atender las demandas de las diferentes situaciones sociales en las carreras que ellos escogieron— necesitan articular factores personales, de la situación y de la cultura para presentar un desempeño competente sea en clase, en proyectos de extensión o en sus pasantías. Esa articulación implica la coherencia entre sentimientos y acciones y está en la base del concepto de

competencia social (Del Prette y Del Prette, 2009). Tal concepto de innegable complejidad social incluye evaluación, juicio o cualificación del comportamiento adecuado de un individuo y de su eficacia o funcionalidad en determinada situación (Del Prette, Del Prette y Barreto, 1998). En Tavares Quiñones, Parés y Castilla, 2015.

En el contexto profesional, la competencia social es exigida y valorizada en las organizaciones de cualquier área del conocimiento; considerando que la universidad puede ser elemento catalizador de toda esa transformación, es necesario pues que en ese espacio de aprendizaje y producción del conocimiento, en la formación profesional de los estudiantes universitarios sea pensada la interacción social (Del Prette, Del Prette y Barreto, 1998) como objetivo de disciplinas teóricas e implementada en la práctica en las actividades curriculares y en especial en las actividades extensionistas.

A pesar de ser objeto de preocupación de profesores y coordinadores de cursos en la universidad y de ejecutivos supervisores de entrenamiento en las organizaciones de trabajo, la competencia social no es, en general, tratada de forma sistemática; es un subproducto deseable, pero no siempre alcanzado por la mayoría de los estudiantes y trabajadores.

Es necesario reconocer, a la luz de los argumentos de especialistas como Del Prette y Del Prette (2009), que tales habilidades de interacción sociales son interdependientes y complementarias y tener en cuenta que ellas contemplan las principales demandas interpersonales del individuo. El dominio de esas habilidades por parte de los estudiantes involucrados en los proyectos de extensión puede contribuir para la necesaria realización de un tránsito emancipador: el pasaje de una actitud solipsista, de un individualismo limitador, hacia una posición solidaria, capaz de expresar toda una ética. Una ética que se funda en una responsabilidad ilimitada por el otro, en atención a la alteridad (en Tavares Quiñones, Parés y Castilla, 2015).

Conclusión

En virtud de lo expresado aparecen las prácticas extensionistas como una forma privilegiada de favorecer procesos de enseñanza y de aprendizaje de las habilidades sociales necesarias, para completar la dimensión social del perfil del profesional egresado de carreras de educación. Por ello, en la Universidad Nacional de Cuyo existe ya una reglamentación que favorece la curricularización de la extensión, a través de las prácticas socioeducativas, como un espacio curricular obligatorio para las nuevas carreras de la UNCuyo. Las investigaciones mencionadas en este trabajo dan cuenta del rol que tienen estas prácticas de extensión en la formación de un profesional comprometido con la

construcción de ciudadanía, el respeto a la diversidad, el respeto al derecho a la educación de todas las personas, y la necesidad de trabajar activamente para el logro de la participación de todos y cada uno de los actores sociales.

Referencias bibliográficas

- Castilla, M.** et al. (2007). Estrategias didácticas para el aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales en la educación de sordos. Código 06/H046. Universidad Nacional de Cuyo. Informe Final marzo de 2005. Inédito.
- Gil, E., Castilla, M.** (2012). Las habilidades sociales en niños con trastornos del espectro autista: una experiencia en la provincia de Mendoza. Argentina. Tesis de grado de Doctor por la Universidad de Jaen, España.
- Del Prette, A. y Del Prette, Z.A.P.** (2010). Psicología das relações interpessoais: vivencias para o trabalho em grupo. Rio de Janeiro, Brasil: Vozes.
- Tavares Quiñones, M., Parés, B. y Castilla, M.** (2015). Formación universitaria y proyectos de extensión socioeducativos: la construcción de un instrumento de valoración de las habilidades de interacción social de los estudiantes universitarios. Tesis de grado de Doctora en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. Inédita.

Programa de extensión «diseño universal y desarrollo humano»

Extension program
«universal design and
human development»

Nora Demarchi

Julieta Villa

Universidad Nacional
de Mar del Plata, Argentina

Introducción

Las universidades en el siglo XXI, conforme se expuso en la Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y DD. HH.,

tienen el desafío y la responsabilidad social de abordar dos grandes campos en paralelo, la universidad formadora de profesionales receptivos y propositivos de las buenas prácticas sociales desde sus especificidades académicas y la universidad como contexto amigable que garantiza la equiparación de oportunidades para la formación, donde las condiciones sensoriales o motrices de sus miembros no establecen diferencias, una universidad que a través de ese entorno físico y social inclusivo, también educa, articula, demuestra. (AA.VV., 2007)

En este marco, reflexionando sobre los Principios de la Reforma Universitaria de 1918, en cuyo Manifiesto Liminar expresa «los dolores que quedan son las libertades que faltan» (Barros *et al.*, 1918), a más de cien años, mantiene vigentes sus postulados y podríamos considerar que para una parte de la sociedad en situación de discapacidad, las libertades

que faltan son sus derechos no respetados, más allá de que se encuentren implícitos en los principios reformistas de «Educación laica y acceso para todos», que exige (además de desvincularse de cualquier credo religioso), favorecer el acceso de todos a la Educación Superior, pues la enseñanza no puede quedar restringida a determinado grupo.

El grupo de personas en condición de discapacidad no siempre está incluido ni considerado como estudiantes con derecho al ingreso, permanencia y a la titulación; tampoco se incluye a la discapacidad, como problemática social, en la formación de los futuros profesionales para que sean receptivos y propositivos de las buenas prácticas sociales. Este tema está soportado en otro principio, «Universidad y Ciencia», que promueve consolidar un sistema científico de excelencia, y con especial atención a los problemas y demandas de la región, y que los investigadores transmitan sus conocimientos al resto de la comunidad universitaria y a la sociedad por medio de la enseñanza; lo que plantea una interacción con las restantes áreas de la universidad y con la comunidad.

Estas consideraciones se plasman como normativa en el primer tratado específico de DD. HH. del siglo XXI, la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo (Argentina, ley 26378/08), con rango constitucional ley 27044. Esto implica su cumplimiento sine qua non, reafirmación de derechos que hace propios la ley de Educación Superior 24521 y modificatorias –que rigen para todas las universidades nacionales argentinas–, que en sus artículos 2o, 13-f, 28-a y cap. 2 art. 29-e, aborda estos requerimientos, que no siempre son de cumplimiento total y efectivo. Para desarrollar en forma transversal e interdisciplinaria estos ejes inclusivos, la Reforma Universitaria nos dio una herramienta de desarrollo exponencial en estos últimos años, la extensión universitaria, función que permite recrear la misión social de la Universidad a partir de asumir al conocimiento como una construcción social en donde la sociedad se beneficia con sus aportes y la Universidad se enriquece con otros saberes, promoviendo dispositivos participativos horizontales de transformación social.

La consolidación de espacios de diálogo con actores sociales, productivos, culturales y gubernamentales permite la construcción de agendas de trabajo colectivas y el fortalecimiento de las políticas públicas, especialmente para beneficiar a los sectores más vulnerables. El marco propicio de desarrollo es la extensión crítica, proceso educativo que contribuye a la producción de conocimiento nuevo a partir de vincular críticamente el saber académico con el saber popular. Todos los actores involucrados aportan sus respectivos saberes y aprenden en un proceso interactivo orientado a la expansión de la cultura y a la utilización socialmente valiosa del conocimiento con prioridad a los sectores más postergados. La curricularización de la extensión, parte medular de la integración de funciones, apunta a una combinación de enseñanza, investigación y extensión.

Palabras clave: derechos humanos, diseño universal, integralidad

Prácticas integrales como espacio de formación

Considerando los aportes de la extensión y su implementación, la universidad tiene la posibilidad de contribuir a los procesos de cambio de la sociedad de la cual forma parte y esta posibilidad será más factible de concretar si logramos generalizar procesos formativos integrales y críticos dentro de la institución.

La existencia de un «espacio de formación» define la concreción de un lugar en el cual se va a implementar una propuesta de aprendizaje. De esta manera podemos ampliar la idea del aula como único espacio desde donde se piensa la formación de los estudiantes, los espacios de enseñanza vinculados tan solo al aula imponen su gramática y dificultan la posibilidad de percibir otras formas de organización de los espacios de aprendizaje. Una universidad debe establecer relaciones «sustantivamente democráticas» con la sociedad. Una universidad integral articula las funciones de enseñanza, investigación y extensión de una manera armónica y sincrónica; se implica con la población en la búsqueda de las problemáticas y las soluciones cuando se integra lo que se investiga con lo que se enseña. Las prácticas integrales no pueden concretarse sin un crítico y amplio diálogo con la sociedad, sin la gestación de nuevas formas de relación que permitan que la sociedad no interpele solamente a la universidad, sino que además la construya. Dejamos de pensar en relaciones entre las partes para pasar a pensar en procesos que estén conectados dialécticamente, donde todos los actores involucrados aporten sus saberes y aprenden en un proceso interactivo que mejora la enseñanza y fortalece la investigación. Cuando el estudiante se vincula con la extensión su formación tendrá una mayor conexión con la realidad que está más allá de las aulas, con situaciones y sectores muy diversos.

La extensión ofrece además oportunidades de afianzar el compromiso ético con la mejora de la calidad de vida de las personas. Combina la enseñanza por disciplinas con la enseñanza por problemas. La curricularización de la extensión es parte medular de este proceso de integración de funciones, y apunta a una más efectiva combinación de enseñanza, investigación y extensión, y colabora de esta manera a formar profesionales con mayor conocimiento de la realidad, mayor capacidad de afrontar creativamente problemas nuevos y compromiso social más profundo. Vincular enseñanza y extensión a la investigación multiplica las posibilidades de formar nuevos investigadores, con ideas frescas y potencial de creación. Por otro lado, conectar enseñanza e investigación con la extensión la enriquece con el aporte del conjunto de las disciplinas, la expande con la mayor contribución de más universitarios fortaleciéndola al sustentarla mejor en el conocimiento avanzado.

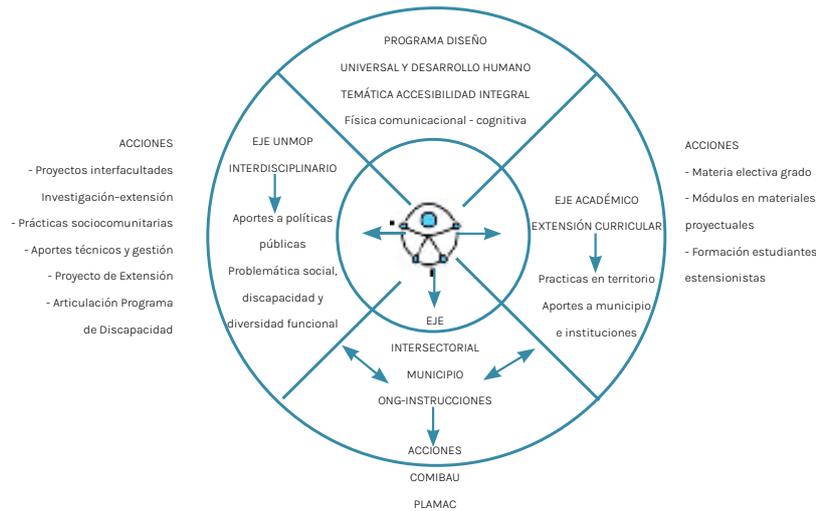
Ejes de vinculación

En este marco, y con la idea de que esta propuesta pueda ser replicada o sirva de experiencia para desarrollar nuevos aportes, presentamos el Programa de Extensión Diseño Universal y Desarrollo Humano, dependiente de la Secretaría de Extensión (FAUD, UNMDP). Sus objetivos son promover el desarrollo humano y el diseño universal a partir de generar procesos para contribuir al fortalecimiento de la relación universidad y sociedad, a través del trabajo interdisciplinario e interinstitucional, concebido como intercambio, interacción, cooperación, para generar nuevos saberes en vinculación con la sociedad, promover el desarrollo humano de toda la población, abordar en particular un ambiente construido que responda a los principios del diseño universal, garantizar los derechos personalísimos y sociales y promover en las agendas políticas locales la visibilidad y el abordaje de la problemática de la accesibilidad al medio físico y comunicacional, al considerarla condición para el desarrollo humano y la inclusión social, particularmente para sectores económicamente vulnerables, a quienes se les niega el derecho a la ciudad.

Se valida a través de sus líneas de acción de curso, Docencia. Proyectos de extensión. Proyectos transdisciplinarios, Practicas Sociocomunitarias y aportes al gobierno local en la gestión de Políticas Públicas sobre la temática, en forma directa o transversal.

Del programa

El programa Diseño Universal y Desarrollo Humano fue creado por Ordenanza del Consejo Académico No 127 de la FAUD UNMDP, en el año 2015, como instancia superadora del Grupo de Extensión «Accesibilidad al medio físico», de 2008, cuyo director, Arq. Jorge Barroso, aportó sus saberes y visión holística de la arquitectura al abordar y promover esta temática. El esquema operacional del Programa, expresado en el siguiente cuadro, se establece a partir de ejes de vinculación, que no se conforman en compartimentos estancos, sino que existen interacciones que se articulan, lo que explicitaremos a través de las acciones en desarrollo. Es menester explicitar el alcance del campo de actuación y promoción de las actividades extensionistas puesto de manifiesto a partir de nombre del Programa, dos términos dinámicos, necesariamente explicables desde la interdisciplina, que tienen como centro y meta al ser humano, diverso en su funcionalidad pero igual en sus derechos. Desde una visión holística en la que se reconoce la importancia del medio físico que conforma su entorno urbano-arquitectónico y comunicacional, como un factor imprescindible y muchas veces definitorio de su calidad de vida y dignidad personal. El hábitat podrá transformarse en un espacio de oportunidades o de limitaciones, según sea el diseño del mismo y se adapte a la diversidad funcional de los usuarios



Se considera al diseño universal como una herramienta para lograr el desarrollo humano, y a este un proceso a la vez que un fin. Definimos como diseño universal o «diseño inclusivo» al diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El diseño universal y el diseño inclusivo no excluirán los dispositivos de facilitación para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten.¹ Desarrollo humano, es el desarrollo integral que comprende desarrollo económico, social, sostenible y democrático. Amartya K. Sen fue quien por primera vez expuso la noción de desarrollo humano y centraba la idea en la persona y no en los bienes, como se sostenía hasta entonces.

El desarrollo humano es el proceso de ampliación de las opciones de la gente, aumentando las funciones y las capacidades humanas...Representa un proceso a la vez que un fin...El ámbito del desarrollo humano va más allá: otras esferas de opciones que la gente considera en alta medida incluyen la participación, la seguridad, la sostenibilidad, las garantías de los derechos humanos, todas necesarias para ser creativo y productivo y para gozar de respeto por sí mismo, potenciación y una sensación de pertenecer a una comunidad. En definitiva, el desarrollo humano es el desarrollo de la gente, para la gente y por la gente. (PNUD, 2000:17)

¹ Convención internacional de derechos de las personas con discapacidad, ONU, Ley Nacional 26378 /08.

Este abordaje se valida desde la consideración de la arquitectura como una carrera de interés público² y la significación de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, CIF, OMS,³ clasificación que establece la incidencia de los factores ambientales, en la salud y condiciones de salud, resultando los mismos el ambiente físico, social y actitudinal en que las personas viven, garantizando el desarrollo de las actividades y la participación, en forma segura y con la máxima autonomía posible. Se indican a continuación los objetivos del programa, que se verifican en los desarrollos en curso y los pospuestos para el año próximo, ante la situación generada por el COVID-19.

Objetivos

En el campo del hábitat, los espacios urbanos, la arquitectura y la comunicación:

- Promover el desarrollo humano y el diseño universal a partir de generar procesos para contribuir al fortalecimiento de la relación universidad y sociedad, a través del trabajo interdisciplinario interinstitucional y la transferencia de conocimientos, para el desarrollo humano de toda la población, abordando en particular un ambiente construido y comunicacional que responda a los principios del diseño universal.
- Fortalecer y/o consolidar proyectos que prioricen la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad motriz, sensorial y cognitiva y para los sectores poblacionales de vulnerabilidad socioeconómica.
- Articular con investigaciones afines como base para promover resultados que apunten a modelos replicables a otras experiencias de caso similares.
- Analizar el estado actual y las tendencias futuras del tratamiento de la accesibilidad integral y colaborar con equipos técnicos de Entes oficiales y colectivos de usuarios, para responder al concepto de vida independiente, el cumplimiento normativo y promover un abordaje en conjunto.

² Ley 24521, art 43, títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiere comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes.

³ Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, Organización Mundial de la Salud.

- Elaborar en forma conjunta con áreas de gestión estatal, ONG y usuarios, soluciones orientadas a mejorar el hábitat para los grupos vulnerables en su más amplia concepción biopsicosocial y promover las políticas públicas de inclusión

En el campo de la formación disciplinar

- Promover propuestas pedagógicas que aborden la accesibilidad urbano-arquitectónica y en la comunicación, en el marco de la accesibilidad universal, reconociendo el rol de los profesionales del diseño en la generación de un hábitat inclusivo, en articulación con otras disciplinas involucradas en derechos sociales
- Proponer trayectos formativos que acrediten saberes y competencias vinculadas al diseño universal centrado en el usuario.
- Promover, diseñar y gestar la acreditación de prácticas sociocomunitarias de índole interinstitucional.
- Articular con materias de grado propias y de carreras afines, a fin de promover una formación de excelencia con compromiso social en los estudiantes, profundizando el pensamiento crítico y las competencias pertinentes como futuros profesionales, incorporando la praxis extensionista en las mismas.

De allí, el amplio desarrollo de acciones que establece para favorecer la interdisciplina y múltiples abordajes de significación y valoración del ambiente construido y comunicacional. Esto posibilita la generación de proyectos con otras facultades, coconstruir y articular una práctica interinstitucional, intersectorial e interdisciplinaria de abordaje integral e inclusivo al problema del habitar, validando el trabajo real en territorio como camino cierto. Se exponen las actividades desarrolladas y en curso en los ejes de vinculación.

Eje académico, extensión curricular

La materia electiva de grado «D+U, Accesibilidad al medio físico, el diseño centrado en el usuario» se dicta cuatrimestralmente, desde el año 2008, en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La dictan docentes de diferentes materias y áreas, nucleados por la convicción de la necesidad de incorporar la problemática de la accesibilidad urbano-arquitectónica como variable proyectual imprescindible en la formación de grado de los futuros arquitectos. El formato académico de materia electiva surge como alternativa posible ante la dificultad de incorporar los

contenidos en las materias proyectuales desde el inicio de la carrera, lo que ocurre por diversas razones que no excluyen las barreras conceptuales y culturales. Se promueve el diseño centrado en el usuario, diverso en sus condiciones de movilidad, comunicación y comprensión, pero igual en sus derechos ciudadanos, conforme expresa el artículo 9, Accesibilidad, de la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD). Resulta, además, uno de los requisitos básicos para el cumplimiento de la mayoría de los derechos enunciados en la misma, a través del diseño de un hábitat inclusivo, que garantice la sostenibilidad social. En el marco del Compromiso Social Universitario, la materia articula en la praxis con proyectos de extensión aprobados en convocatorias de la UNMDP como «extensión» áulica de los mismos y con requerimientos efectuados por el gobierno local e instituciones sobre la problemática de la accesibilidad, promoviendo la formación crítica y proactiva de los estudiantes en la vinculación con el medio, brindando un servicio e interactuando con la comunidad local, desde los saberes propios de la arquitectura, promoviendo un abordaje interdisciplinario, esencial para una formación integral. Como un ejemplo de praxis, mencionaremos un proyecto construido en base a los trabajos de los alumnos para un «Simulador de barreras urbanas» utilizado en la fase de rehabilitación en la marcha, propuesto al Instituto Nacional de Rehabilitación Psicofísica del Sur (INAREPS) de Mar del Plata. El mismo posibilitó un abordaje interdisciplinario con terapeutas físicos, ocupacionales, kinesiólogos y con los propios usuarios-pacientes («nada sobre nosotros sin nosotros»⁴). Para el Municipio se han realizado relevamientos y propuestas de acciones para escuelas municipales y edificios públicos. El dictado de la materia parte de clases teórico-prácticas, con invitados de diferentes disciplinas y personas con diversidad funcional, y la participación activa de los estudiantes. Se responde al objetivo de generar en los alumnos una visión integral del rol que le compete al arquitecto a través del diseño para responder a las necesidades del usuario, comprendido este como un ser bio-psico-social. Comprender la importancia de incorporar niveles de adaptabilidad ya sean estos de movilidad, alcance, capacidad auditiva, visual y distintos procesos cognitivos. De tal forma, se entiende que la consideración de las capacidades y condiciones de vida en toda su diversidad, por ciclo vital, género y factores psicofísicos, requiere su inclusión en la enseñanza-aprendizaje de la arquitectura, como un dato permanente y fundamental. El proyectista debe

4 Lema acuñado en el debate y promulgación de la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD, 2006) que contó con la activa participación de personas con discapacidad.

reconocer que la sociedad se aparta del hombre ideal, modélico, conforme a percentiles y la arquitectura debe reconocer la diversidad social-funcional a la que debemos responder como diseñadores del hábitat. Creemos que en la actual formación de los futuros profesionales en diseño inclusivo está la respuesta, pero lamentablemente aún coexisten con la inclusión social perimidos paradigmas de la discapacidad, que se ven reflejados en proyectos actuales.

Se desarrolla un proceso de abordaje evolutivo como variable de diseño y abarcativo respondiendo a la diversidad social; de la eliminación de barreras a la accesibilidad y finalmente el diseño universal; garantizando la cadena de accesibilidad, una cadena integrada de situaciones accesibles física y comunicacionalmente, poder llegar, acceder, circular, usar y salir. Es fundamental el conocimiento y práctica de la legislación específica sobre accesibilidad, y considerar que estandariza dimensiones y norma condiciones, pero que solo es el piso para el diseño; debe incorporar la creatividad y la experticia constructiva en la materialización, para la obtención de un producto accesible y estético.

Para ello se exponen y analizan obras construidas que así lo manifiestan y demuestran que es una forma de adquirir más libertad para diseñar y no lo contrario. Estas obras generan interés e inquietudes en los alumnos ya que, a priori, desconocen las posibilidades y no solo limitaciones que otorga la accesibilidad en relación con el buen diseño. Se refleja la omisión de conceptos sobre accesibilidad y diseño universal, en la enseñanza de las materias proyectuales, ya que si no se comprende y ejercita, probablemente se ejecute mal; por ello se le asigna importancia al conocimiento y la utilización de las matrices basadas en la normativa y al estudio de casos. Reflexionar sobre la diversidad funcional de los usuarios a través de la interacción con los mismos, concientiza y genera empatía. La formación bajo estos principios de los futuros profesionales del diseño resulta prioritaria en todas sus ramas, de allí la propuesta, aún en gestión, de incluir trayectos formativos de grado en las restantes carreras de la Facultad, Diseño Industrial, Diseño Audiovisual y Gestión Cultural.

Conectividad y redes

Una modalidad de articulación con otras facultades y escuelas de Arquitectura es el trabajo en redes. La formación en el grado, en diferentes formatos académicos generalmente vinculados a la extensión, se desarrolla en otras facultades y escuelas de arquitectura de Argentina y países del Mercosur trabajando en red para intercambio de experiencias y estrategias de abordaje. Vista la opción de la virtualidad como única alternativa para

continuar las actividades ante la pandemia, se han fortalecido las vinculaciones por redes para garantizar la comunicación de avances y experiencias con otras universidades, originadas en años anteriores, por la gestión de esta facultad en el Arquisur, a la que se han sumado otras facultades a través de la Redcacce. En este marco, se realizó en el mes de julio, el «Primer Encuentro virtual. Red de profesionales de la accesibilidad universal de Latinoamérica», además de un conversatorio con la Universidad San Pablo-T de Tucumán, la participación virtual en la cátedra de Accesibilidad de la FADA UNA; se programan otros conversatorios sobre la temática accesibilidad y diseño universal, en función de esta nueva forma de convocatoria.

Vinculaciones académicas

En relación con la interdisciplina, se promueven vinculaciones de la temática del medio construido y comunicacional accesible con otras facultades de nuestra universidad. En 2019 el programa participó de la Jornada «Situación de discapacidad y diversidad funcional» organizada por la Secretaría de Extensión de la Facultad de Psicología. Se dictó el Eje Urbanismo Accesibilidad y Extensión y en la Materia Electiva de grado «Turismo Accesible» de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, de la carrera de Licenciatura en Turismo. En años anteriores se desarrollaron seminarios de grado sobre la temática en la carrera de Terapia Ocupacional de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social. A través de las Prácticas Profesionales Asistidas, se propuso al Plan Municipal de Accesibilidad (PLAMAC) que alumnos avanzados de la FAUD pudiesen aportar, bajo esta modalidad académica, al relevamiento de accesibilidad urbana de Mar del Plata. El programa brindó además apoyo al equipo técnico del PLAMAC durante todo el proceso, aún en desarrollo.

Eje de vinculación con la universidad, interdisciplina y prácticas sociocomunitarias; aprendiendo con la sociedad

Conforme a los objetivos previstos para el desarrollo del programa «Promover, diseñar y gestar la acreditación de prácticas sociocomunitarias de índole interinstitucional», se generó en 2019 el Grupo «Identidad, Inclusión y Espacio Urbano» con eje en las prácticas sociocomunitarias; con gran convocatoria de alumnos, promovió la difusión y participación activa, en vinculación con los Centros de Extensión Universitaria (CEU), en diferentes barrios vulnerables de la zona de influencia de la universidad, en particular

los denominados Zona Norte, Santa Clara y Miramar. De ellos, surgieron las siguientes actividades de extensión: Ecoplaza accesible para la Escuela primaria municipal 11 y Escuela secundaria municipal 207. RR1555/2019 y Aportes colaborativos con alumnos de la Escuela Técnica No 5, para el diseño y materialización de maquetas hápticas, ambas prácticas aprobadas con financiamiento.

Proyectos de extensión

El programa se fortalece y basa su experiencia de vinculación con el medio en los proyectos de extensión bianuales que desarrolla desde 2008, en apoyo a políticas públicas de accesibilidad urbana y normativa específica, desarrollados con gobiernos locales de municipios de zona de influencia de esta universidad y con participación de la materia electiva como práctica académica. Actualmente está en curso el proyecto AUD 013/2018 «Discapacidad, tercera edad y entorno construido accesible para la inclusión social. Extensión y prácticas académicas para la promoción de políticas públicas, en articulación con gobiernos locales», en la ciudad de Miramar. En el marco de los objetivos, en 2018, se inicia un nuevo eje de trabajo, incorporando al programa la sustentabilidad ambiental además de la sustentabilidad social, con el objetivo de garantizar el Desarrollo Humano (PNUD) equitativo y sostenible, a partir del Proyecto en curso AUD 004/2018 «Acciones colaborativas sobre la educación-urbano-ambiental, en el marco del Plan Mar junto a la ONG y municipio de Mar Chiquita». Para la convocatoria 2020 se han presentado y aprobado dos proyectos con enfoque en la participación activa de la comunidad, AUD 937/2020 «Playas accesibles: participación y acción para fortalecer la igualdad de derechos en el uso y disfrute de los espacios públicos», y AUD 955/2020 «Ecolecua (así se hacen las cosas)», ambos pendientes de inicio por la pandemia.

Se articula además con grupos de extensión de otras facultades como el grupo «Ecos Periurbanos», Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, y con grupos de investigación como el grupo «Sociedad, discapacidad y derechos humanos», directores Dr. Pablo Slavin y Dra. Agustina Palacios.

Proyecto de investigación, extensión y transferencia

Conforme lo expresa la Resolución de Rectorado 1955/19 numerosos problemas a los que se enfrenta la investigación científica, tanto básica como aplicada, son complejos y requieren aproximaciones inter, multi y/o transdisciplinarias para abordarlos. Surge así la convocatoria de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNMDP, para Proyectos

de Investigación con actividades de Extensión y/o Transferencia PI3 2019. El Programa participa activamente en esta convocatoria como representante de la unidad académica, en el Proyecto «Perspectiva de discapacidad y derechos humanos desde una mirada transdisciplinar. Su inclusión en la formación, prácticas e intervenciones profesionales del Derecho, Trabajo Social, Terapia Ocupacional, Medicina, Psicología y Arquitectura en la ciudad de Mar del Plata» (Unidad Ejecutora: Facultad de Derecho, directora Dra. Agustina Palacios, Grupo de Investigación sobre Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos. Puntaje obtenido 6,80). Esta actividad presupone un desafío para el equipo, en particular para los investigadores; un verdadero espacio de aprendizaje propio de la extensión crítica, frente al enfoque transdisciplinar, interseccional y transversal, que se valida reconociendo que la discapacidad resulta una problemática social compleja. Los campos disciplinares involucrados son Discapacidad, Derechos humanos, Formación profesional y Articulación comunitaria y sus palabras clave: discapacidad y derechos humanos, educación universitaria inclusiva, formación y ejercicio profesional transdisciplinar, articulación comunitaria y empoderamiento de personas con discapacidad. La propuesta de desarrollo aborda una problemática de base que afecta a las personas con discapacidad en su interacción con las y los profesionales de diferentes disciplinas que brindan sus servicios tanto desde el ámbito público como desde el privado. Las prácticas e intervenciones profesionales ponen de manifiesto la falta de formación y perspectiva sobre discapacidad y derechos humanos desde una mirada transversal, interseccional y holística. Por ello, y tal como lo establece la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, entendemos que es necesaria y urgente «la formación de profesionales y personal que trabajan con personas con discapacidad respecto de los derechos reconocidos en la presente Convención, a fin de prestar mejor la asistencia y los servicios garantizados por esos derechos»;⁵ dicha formación debe estar integrada a partir del trabajo conjunto vinculado a las consultas estrechas y la colaboración activa de las personas con discapacidad y/o sus organizaciones representativas;⁶ se reconoce la importancia que tiene para el colectivo de personas con discapacidad el presente proyecto, numerosas ONG locales brindaron su aval al proyecto y se comprometieron a participar activamente en el equipo de trabajo para la identificación de problemáticas y necesidades inherentes a las disciplinas intervinientes, a través de talleres u otras modalidades que se determinen en conjunto, para

⁵ Art. 4 inc. i Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

⁶ Idem, parr.3

el logro de una construcción colectiva de saberes. Como contrapartida, se espera que estos talleres les brinden a las personas con discapacidad un espacio para escucharse y empoderarse, re-reconocer sus derechos como ciudadanos y fortalecer su resiliencia, pues muchas prácticas sociales discriminatorias son asumidas pasivamente por las personas con discapacidad ante la naturalización de las mismas. Luchar por cambios requiere conocimientos, movilidad y tiempos, que involucren a familiares u organizaciones del tercer sector, no siempre con posibilidades para sostener reclamos en el tiempo. Estas situaciones se evidencian en los sectores de menores recursos económicos, que paradójicamente son quienes requieren un mayor soporte para su desarrollo personal: una persona con discapacidad, si es pobre, aumenta exponencialmente su condición de discapacidad al sumar vulnerabilidades sociales.

Hipótesis

La formación profesional en materia de discapacidad y derechos humanos es abordada de forma insuficiente, segmentada y estratificada en la totalidad de las carreras involucradas. Al igual que la perspectiva de género, la perspectiva de discapacidad y derechos humanos requiere ser introducida en la formación profesional desde una mirada transversal, interseccional y transdisciplinar, favoreciendo a la consolidación de saberes polisémicos, diversos e integrales. La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad –que en nuestro país tiene jerarquía constitucional– impone el cumplimiento de ciertos estándares relacionados con el contenido (derechos humanos) y la participación (de las personas con discapacidad) en la formación y ejercicio de las profesiones involucradas. Desde el ámbito universitario, ello debe traducirse en acciones concretas e inclusivas que comprendan, integren y amplíen la función sociocomunitaria de la universidad en cada una de estas áreas.

Desarrollo

La articulación no será solo entre las diversas funciones y/o actividades de investigación, extensión y/o transferencia, sino también desde los aportes de las diferentes disciplinas, tendiendo a una acción interdisciplinaria y/o transdisciplinaria. La interdisciplinaria debe tener el sentido de una reunión entre disciplinas que implique intercambio, interacción, cooperación (Morin, 1984). Por su parte, la transdisciplinaria está entre las disciplinas, en las disciplinas y más allá de las ellas. Tiene como intención superar la fragmentación del conocimiento, no es solo la realidad interactuante, sino que es

complementaria y totalizadora. Se planifican estas acciones a través de actividades sistemáticas, que son de articulación directa con el colectivo demandante, las personas con discapacidad, a través de sus ONG y profesionales con discapacidad, considerados informantes claves por su doble pertenencia, al grupo demandante y al grupo adoptante. En forma conjunta se trabajará en talleres que fijarán una dinámica propia para identificar y elaborar la propuesta de contenidos teóricos sobre la perspectiva de discapacidad y derechos humanos desde una mirada transdisciplinar, intersectorial y transversal.

Productos resultantes

Los aquí propuestos serán elaborados en conjunto con los colegios y asociaciones profesionales, y organizaciones de personas con discapacidad intervinientes, pudiendo modificarse conforme al desarrollo y acuerdos:

- Propuesta conjunta de «Contenidos curriculares mínimos y transversales para la formación universitaria sobre la temática de la discapacidad y los principios que sustentan a los derechos humanos desde una mirada transdisciplinar».
- Propuesta conjunta de «Contenidos curriculares mínimos para la ejecución de cursos de capacitación, actualización y/o postgrado sobre la temática de la discapacidad y los principios que sustentan a los derechos humanos desde una mirada transdisciplinar».
- Propuesta conjunta de «Estrategias para la incorporación de contenidos mínimos sobre discapacidad y derechos humanos en la formación, prácticas e intervenciones profesionales de las áreas pertinentes».
- Elaboración de «Protocolo o Guía para el ejercicio profesional con perspectiva de discapacidad y derechos humanos» en una de las profesiones intervinientes, desde una mirada transdisciplinar.
- Propuesta de conformación de «Cátedra transversal sobre discapacidad, sociedad y derechos humanos» en la Universidad Nacional de Mar del Plata, a fin de profundizar el trabajo que se viene llevando adelante en materia de formación en materia de discapacidad desde la mirada transversal.
- Dictado de talleres y cursos de capacitación destinados a docentes y profesionales de las carreras intervinientes.
- Propuesta de contenidos sobre «Curso de Especialización sobre Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos» para ser impartida por la Universidad Nacional

de Mar del Plata con los avales de Colegios y/o Asociaciones Profesionales y organizaciones de personas con discapacidad participantes.

- Articulación para el aporte de resultados a modo de buenas prácticas para ser replicadas en otras universidades de nuestro país a través de la Red Interuniversitaria de Discapacidad dependiente de la Comisión de Extensión, Bienestar Universitario y Vinculación Territorial del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN).

Eje intersectorial, municipio, ONG e instituciones

Este eje responde al objetivo fundamental del programa «Elaborar en forma conjunta con áreas de gestión estatal, ONG y usuarios, soluciones orientadas a mejorar el hábitat para los grupos vulnerables en su más amplia concepción biopsicosocial y promover las políticas públicas de inclusión». En Mar del Plata, el 17 % de la población presenta una discapacidad motriz, sensorial o de comprensión, es decir que son 100 000 marplatenses a los que deben sumarse sus grupos familiares y los turistas. En cuanto a la tercera edad, se estima que más de un 15 % de la población supera la franja etárea de 65 años y que ese porcentaje aumentará en los próximos años, datos no menores que validan el trabajo interinstitucional que desarrollamos desde el programa en continuidad a lo iniciado en el grupo de extensión origen. Se presentan los espacios de actuación y vinculación actual, que se articulan con actividades docentes participando a los futuros matriculados en una realidad de la que serán hacedores, a partir de su desarrollo profesional en el campo público o privado, aportando a una conformación urbana para un desarrollo humano igualitario.

COMIBAU

La Comisión Mixta de Barreras Arquitectónicas y Urbanísticas, creada en el año 2002, por ordenanza 13007 Art. 2o, e incorporada al Reglamento General de Construcciones, en la sección VI para acompañar el control de cumplimiento de la misma, es coordinada por la directora del programa y de la misma participan el Consejo Municipal de la Discapacidad (COMUDI) y representantes del Ejecutivo y Legislativo municipal. Se trabaja con el compromiso de transformar el Municipio de General Pueyrredón —cuya ciudad cabecera es Mar del Plata— en un espacio accesible y de igualdad de oportunidades; entre otras acciones se elaboraron modificaciones a la ordenanza origen, se asesora a áreas municipales específicas, como el Ente Municipal de Turismo, y se brinda capacitaciones anuales a agentes municipales de la Secretaría de Obras. Desde esta comisión y en gestión conjunta con el Honorable Consejo Deliberante, alumnos de la materia

electiva realizaron relevamientos de accesibilidad en edificios públicos. En el año 2018, conjuntamente con las ONG de Personas con Discapacidad, se gestionó la reanudación del Plan Municipal de Accesibilidad (PLAMAC) que, por Convenio con la CONADIS, hoy Agencia Nacional de Discapacidad (ANDI), estaba inactivo desde el año 2009.

PLAMAC

El Plan Municipal de Accesibilidad es el único en desarrollo en el país, de la totalidad de los convenios firmados por la CONADIS (actual ANDI) y esta continuidad; se debe al esfuerzo mancomunado de personas involucradas en la temática, agentes municipales e instituciones participantes. La Universidad de Mar del Plata tiene un rol propositivo que aporta a la sinergia del grupo tanto en el equipo técnico con la participación del programa como en el comité asesor que nuclea instituciones locales y en donde la universidad está representada por el Programa de Discapacidad dependiente de la Secretaría de bienestar Estudiantil. El PLAMAC tiene como meta ser sustentable y progresivo en el tiempo, superar gestiones políticas, brindar herramientas a las personas para que puedan hacer la defensa de sus derechos generando una política pública al respecto. Como citan los considerandos de la Ordenanza 19183 de 2009, que refrenda el Convenio: «reconociendo que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás»; «Que la accesibilidad es condición básica para que se puedan ejercer la mayoría de los derechos sociales garantizados por la Convención CDPCD»; «Que la promoción de la accesibilidad está constituida por un complejo entramado de instituciones, agentes, instrumentos y normativas». El desafío consiste en contemplar una mayor coordinación y planificación de esfuerzos para lograr una accesibilidad integral, que favorezca la movilidad y el acceso a todos los servicios que la ciudad ofrece, para todos los usuarios, sin discriminación. Actualmente se realiza el relevamiento y diagnóstico de la situación actual de la ciudad en el área central e instituciones de relevancia para servicios de personas con discapacidad y adultos mayores, como el Instituto Nacional de Rehabilitación Psicofísica del Sur (INAREPS) y la sede del PAMI. Se abordan los aspectos urbano-edilicios normativos, comunicacionales y de movilidad urbana, desarrollados por subcomisiones interdisciplinarias e interinstitucionales con activa participación de personas con discapacidad. El programa participa en las subcomisiones, en particular de Movilidad urbana, en continuidad con las acciones en favor del colectivo de piso bajo para ser incorporado como requerimiento al nuevo pliego de transporte a licitarse en 2021.

Convenio Secretaría de Cultura Municipal

En forma articulada con el PLAMAC, y en el marco del convenio en gestión entre la Facultad, FAUD y la Secretaría de Cultura Municipal para Intervenciones en Accesibilidad física y comunicacional en el Museo Castagnino, la Secretaría forma parte del equipo técnico que desarrolla un sistema de relevamiento y diagnóstico para dicho edificio que será utilizado a posteriori para los restantes edificios de Cultura y se incorporará al PLAMAC, para todos los edificios municipales.

A modo de cierre

Reiterando lo ya expuesto, presentamos en el Eje 2 Experiencias de Investigación y /o Extensión universitaria vinculadas a la Accesibilidad, el Programa de Extensión Diseño Universal y Desarrollo Humano, con la idea de que esta propuesta pueda ser replicada o sirva de experiencia para desarrollar nuevos aportes desde otras universidades. Nuestro desafío —frente a muchos quienes en los ámbitos universitarios y desde sus diferentes roles de gestión política, académica y de investigación, aún no ven, no escuchan y no hablan de las personas en condición de discapacidad en un plano de igualdad de derechos, y que no consideran la diversidad humana como característica de la sociedad del siglo XXI— es reafirmar el compromiso de trabajar para que la lenta rueda de los cambios sociales continúe en movimiento hasta alcanzar finalmente la tan mentada «equiparación de oportunidades», en una sociedad inclusiva, en la que todos podamos ser ciudadanos de pleno derecho. En relación con los estudiantes en situación de discapacidad, reflexionamos si a la universidad pública no se puede acceder por falta de accesibilidad al medio físico, comunicacional y/o ayudas técnicas o apoyos y /o conductas sociales discriminatorias; entonces, valdría preguntarse si podemos hablar integralmente de universidad pública «para todos y todas», ya que si bien son valiosísimos logros, su gratuidad, laicidad y con ingreso irrestricto queda restringida a determinados grupos y excluye a otros, en este caso, por motivos de discapacidad, particularmente para sectores económicamente vulnerables, a quienes se les niega el derecho a la ciudad y a la dignidad del trabajo como profesional.

Referencias bibliográficas

- AA.VV.** (2007). Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y DD. HH. En Barros, E. F.; Valdés, H.; Bordabehere, I.C.; Sayago, G.; Castellanos, A., Méndez, L.M.... y Garzón, E. (2008). *Manifiesto Liminar de Córdoba-21 de junio de 1918-La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América*. Universidades (36), 3-6.
- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.** Ley 26378, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo, aprobados mediante resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas del 13 de diciembre de 2006. Sancionada el 21 de mayo de 2008.
- Morin, Edgar (1984)** *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Ordenanza Municipal No 19183.** Municipalidad del Partido de General Pueyrredón, Departamento Deliberativo. Mar del Plata, 14 de mayo de 2009.
- PNUD (2000) Informe sobre el Desarrollo Humano, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, Mundi-Prensa, Madrid.**

Estudo experimental e numérico de carga na base de uma plataforma de elevação de veículo para usuários de cadeiras de rodas¹

Experimental and numerical study of load on the base of a vehicle lifting platform for wheelchair users

Geraldo Cesar Rosario de Oliveira

Víctor Orlando Gamarra Rosado

Fernando de Azevedo Silva

Universidade Estadual Paulista, Brasil

¹ Este trabalho se realizou con el apoyo de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Brasil (CAPES), Código de Financiamento 001

Introducción

La tecnología de asistencia es un término que describe el desarrollo de recursos tecnológicos y herramientas para ayudar al rendimiento funcional o expandir la accesibilidad y las habilidades de las personas con movilidad reducida, tales como: usuarios de sillas de ruedas, usuarios de muletas, ancianos y/o Personas con Discapacidad (PcD) (Bersch, 2006). Esta tecnología es fundamental para la integración de todas las personas con la sociedad y para mejorar su calidad de vida.

El uso de plataformas adaptadas en las puertas de los autobuses circulares es un ejemplo de tecnología de asistencia. La plataforma tiene la función de elevar a la persona con movilidad reducida, generalmente un usuario de silla de ruedas, al piso del compartimento interno —en Brasil la mayoría de los autobuses circulares son altos—, es decir, por encima del nivel de las ruedas (Oliveira, 2018; Lobo 2020).

Sin embargo, hay varios informes que manifiestan que en varias ciudades brasileñas los autobuses tienen una plataforma que no son funcionales o incluso están atascadas debido a accidentes. En este caso, puede haber vergüenza, lo que afecta la movilidad de las personas (Oliveira, 2018).

Incluso, ese bajo nivel de accesibilidad a los autobuses no inhibe la gran demanda de movilidad, especialmente en regiones periféricas con infraestructura aún menos adecuada (Lessa, 2020).

El estudio de deflexión se realiza comúnmente mediante simulaciones utilizando el método de elementos finitos (MEF) o, experimentalmente utilizando medidores de deformación. Este método puede emplearse para estudiar los estados de deformación y tensión en un cuerpo sometido a fuerzas externas (Nicoletti, 2018). Es posible determinar varios análisis y cambios en diferentes parámetros utilizando esta herramienta para la optimización del estudio.

MEF es una técnica donde el objeto estudiado se divide en varios segmentos llamados elementos y nodos que generan una malla, a partir de la cual se obtiene una solución aproximada del fenómeno estudiado (Fu, 2017). Se necesitan miles de nosotros en estos estudios, por lo que las computadoras son esenciales para resolver estas ecuaciones. La precisión de la solución depende del aumento en el número de elementos (y nodos), sin embargo, el tiempo de cálculo y, en consecuencia, el costo también aumentan (Fish, 2000).

Los procedimientos de elementos finitos son ahora una parte importante y a menudo indispensable del diseño y análisis de ingeniería. Los programas de computadora de elementos finitos se usan en prácticamente todas las ramas de la ingeniería para el análisis de estructuras, sólidos y fluidos (Bathe, 2006).

La base del MEF radica en dividir el material estudiado en elementos discretos y finitos, que pueden contarse. Sin embargo, si bien la solución analítica puede generar soluciones exactas, el MEF solo puede lograr resultados aproximados. Como una herramienta numérica para aproximar resultados, el MEF se ha vuelto ideal para resolver problemas de geometría y carga complejos o muy específicos (Fu, 2017).

Las flexiones pueden causar interferencia entre partes móviles o desalineaciones que perjudican la precisión requerida de un dispositivo (Norton, 2013). En general, el diseño para minimizar la desviación conducirá a secciones transversales más grandes de la viga que el diseño solo contra fallas por tensión (Norton, 2013). A partir de esto, teniendo en cuenta el momento principal de inercia del perfil rectangular utilizado en el trabajo de (Oliveira, 2018) y comparándolo con el perfil de la viga «c-beam» utilizado en la disertación (Anderson, 2019) ilustrado en la Figura 1 y la Figura 2, se obtuvo los valores en la Tabla 1.

Palabras clave: tecnología de assistência, elementos finitos

Tabla 1. Momentos principales de inercia de área en el centroide.

Perfil rectangular
$I_x = 0,046E-7 \text{ m}^4$
$I_y = 0,381E-7 \text{ m}^4$
Perfil c-beam
$I_x = 1,175E-7 \text{ m}^4$
$I_y = 5,632E-7 \text{ m}^4$

El perfil «c-beam» tiene un momento de inercia más alto y, según la Ecuación 1, la desviación de la viga utilizando este perfil será menor porque es inversamente proporcional a la inercia de la viga. Es decir, aumentar el momento de inercia de la estructura reduce consecuentemente su deflexión en la misma proporción.

Ecuación 1. Desviación de la viga.

$$\delta = \frac{FL^3}{3EI} \tag{1}$$

Siendo:

δ = Desviación de la viga (m);

F = Fuerza actuando sobre la viga (N);

L = Longitud de la viga (m);

E = Modulo de elasticidad (N/m²);

I = Momento de inercia del área transversal de la viga (m⁴).

El perfil c-beam propuesto se produce en aluminio 6063; esta aleación es actualmente la más utilizada para extrusión (AALCO, 2019; Navas 2017). Este proceso difiere de otros procesos de fabricación porque es capaz de crear secciones transversales complejas con excelente tolerancia dimensional y acabado superficial (Borowski, 2016).

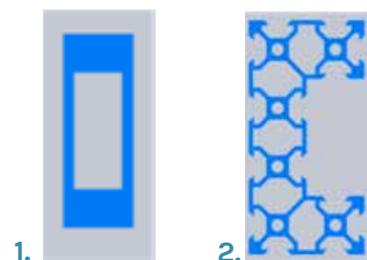


Figura 1. Perfil rectangular de aluminio.

Figura 2. Perfil de aluminio c-beam.

Materiales y métodos

En esta parte del trabajo se realizó el estudio de análisis numérico para una base de una plataforma elevadora y para una viga instrumentada. Para la viga instrumentada, el estudio experimental se realizó simultáneamente. Se analizó las flexiones para cada uno de estos elementos y se comparó los resultados obtenidos para obtener una base para la hipótesis de utilizar solo la simulación para el estudio de la base completa.

Enfoque experimental

Inicialmente, se simuló un dispositivo real de manera simplificada, simulando la carga en la base de la plataforma, que actúa como una viga en voladizo. El material utilizado fue aluminio 6063 con las propiedades mecánicas enumeradas en la Tabla 2. La sección transversal de la viga era un perfil rectangular de 32 mm x 8 mm de 250 mm de largo. La viga se instrumentó con cuatro galgas extensométricas en configuración de puente completo fijadas a 25 mm del punto de fijación indicado en la Figura 3.

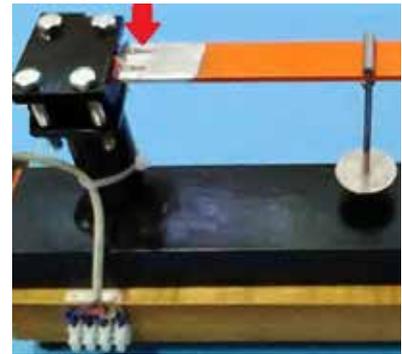
Tabla 2. Propiedades mecánicas del aluminio utilizado en el modelo

Módulo elástico (GPa)	68,9
Constante de Poisson ν	0,33
Máxima tensión de tracción S_{ut} (MPa)	310
Resistencia al corte	275

Se utilizó cuatro cargas para desviar el modelo experimental como se muestra en la Tabla 3. Estas cargas se llevaron a cabo en el lado opuesto al ajuste, cada 10 segundos se realizó una carga adicional y se recopilaron los datos. Este procedimiento se repitió 30 veces con el sistema de adquisición de datos, obteniendo los valores promedio de deflexión y deformación de la viga.

Tabla 3. Cargas utilizadas en el modelo

Carga 1	2,312 N
Carga 2	4,608 N
Carga 3	6,889 N
Carga 4	9,152 N

**Figura 3.** Montaje del dispositivo.

Enfoque Numérico

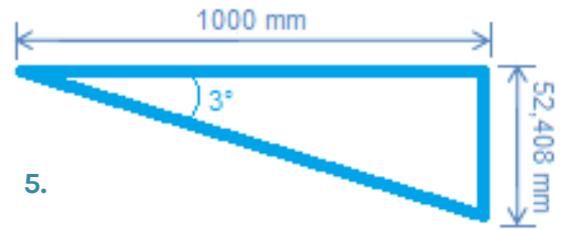
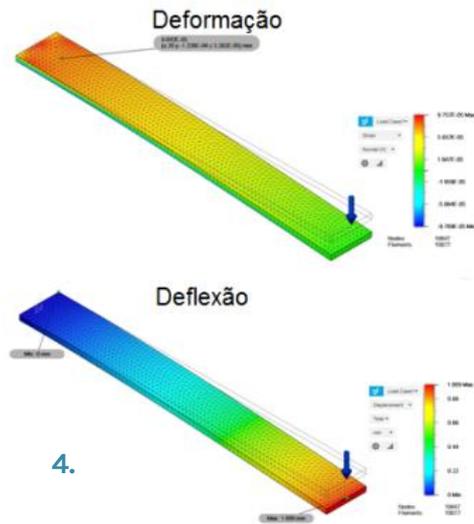
La base de la plataforma desarrollada con el perfil «c» extruido y el dispositivo instrumentado se modelaron con el programa Autodesk Fusion 360. Cuando se utilizó el aluminio 6063 con las propiedades que se muestran en la Tabla 2 se desarrolló el estudio de deformación y deflexión de los dos modelos.

Primero, en la simulación del dispositivo instrumentado, las condiciones de contorno utilizadas en la viga fueron el engarzado en un extremo del movimiento limitador de la barra en cualquier dirección, y la carga a 250 mm de distancia.

Las cargas utilizadas fueron las mismas que las utilizadas en el método experimental como se muestra en la Tabla 3. A partir de estas cargas se obtuvieron los valores de deflexión en el extremo libre de la viga y deformación a 20 mm del ajuste (región donde se fijaron los medidores de deformación en el modelo). Estos procedimientos se ilustran de acuerdo con la Figura 4.

La simulación para la base de la plataforma construida con un perfil «c» se basó en el estándar ABNT NBR 15646; en el anexo «C» de este estándar se especifican los procedimientos de prueba estáticos para estas plataformas.

El procedimiento relacionado con la deflexión determina que la base de la plataforma se prueba con la carga máxima y después de eso no debe haber desplazamiento vertical mayor de 15 mm desde el punto inicial o desplazamiento angular mayor de 3° como se muestra en la Figura 5.



Para el modelado de simulación se consideraron los parámetros de construcción mencionados en el Cuadro 1, que determina el área mínima y la carga utilizada. A partir de eso, se utilizaron diez perfiles extruidos para el ensamblaje de acuerdo con la Figura 6.

Figura 4. Estudio numérico del dispositivo.

Figura 5. Diagrama que ilustra el desplazamiento angular máximo permitido por la desviación.

Figura 6. Vista superior de la base de la plataforma

4.2.3.5 - La superficie de la plataforma debe tener al menos 800 mm libres y 1000 mm libres

4.2.4.2 - Si la plataforma sirve como medio de acceso al vehículo, debe soportar en su área plana, en posición de transporte y con el vehículo en movimiento, una carga distribuida mínima de 3 900 N

Cuadro 1. Parámetros utilizados en el modelo.

Adaptado de ABNT NBR 15646.

En este modelo las condiciones de contorno utilizadas fueron la configuración de uno de los perfiles de 800 mm de largo y la distribución de fuerzas con igual intensidad sobre toda la estructura como se muestra en la Figura 7. Las cargas se enumeran en la Tabla 4.

En base a esta información, se realizaron simulaciones con cargas de acuerdo con la Tabla 4.

Tabla 4. Cargas utilizadas en el modelo

Carga 1	900 N
Carga 2	1900 N
Carga 3	2900 N
Carga 4	3900 N

En la Figura 8 se muestra el dibujo acotado del perfil «c» utilizado como la viga utilizada en la base de la plataforma adaptada (Openbuilds, 2019). Un modelo esquemático de la disposición de la viga se muestra en la Figura 9 junto a la vista en sección del conjunto.

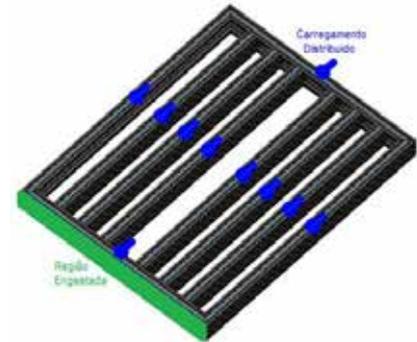


Figura 7. Vista isométrica de la carga de la base de la plataforma.

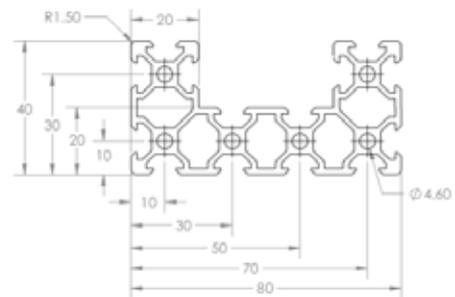


Figura 8. Dibujo acotado del perfil «c». Adaptado de Openbuilds 2019.

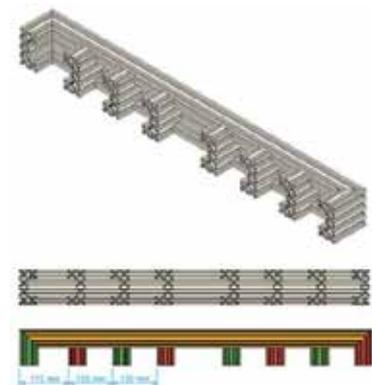


Figura 9. Sección y vista esquemática del conjunto base de la plataforma.

Resultados

De acuerdo con los resultados obtenidos ilustrados en la Tabla 5 y en la Tabla 6, los errores que surgen al comparar los resultados de deformación y deformación en el dispositivo instrumentado son bajos. La deflexión tiene un valor máximo del 3 % y la deformación del 6 %. Esta diferencia respalda la hipótesis de que la respuesta esperada de la simulación está totalmente controlada y considerando la Figura 10 y la Figura 11, la buena correlación es más evidente debido a la aproximación de las líneas generadas por las comparaciones que actúan de forma lineal al aumento de la carga presentada.

Tabla 5. Comparación entre resultados de deformación

Experimental 8,908E-05 m/m	Numérico 6,642E-05 m/m	Error 2,984 %
Experimental 1,811E-04 m/m	Numérico 1,722E-04 m/m	Error 4,903 %
Experimental 2,738E-04 m/m	Numérico 2,575E-04 m/m	Error 5,936 %
Experimental 3,669E-04 m/m	Numérico 3,421E-04 m/m	Error 6,759 %

Tabla 6. Comparación entre resultados de deflexión

Experimental 1,023E-03 m	Numérico 1,009E-03 m	Error 1,369 %
Experimental 2,058E-03 m	Numérico 2,011E-03 m	Error 2,284 %
Experimental 3,101E-03 m	Numérico 3,006E-03 m	Error 3,064 %
Experimental 4,049E-03 m	Numérico 3,994E-03 m	Error 1,358 %

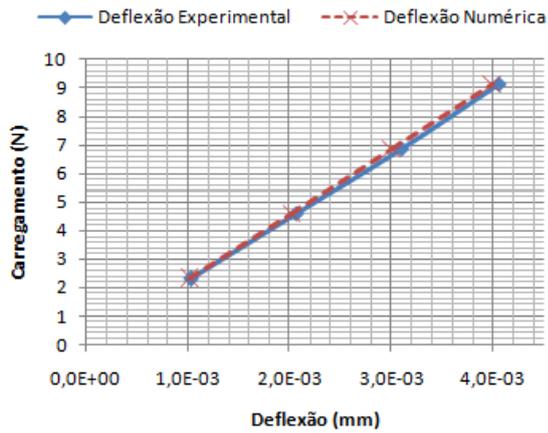


Figura 10. Comparación de los resultados de deflexión.

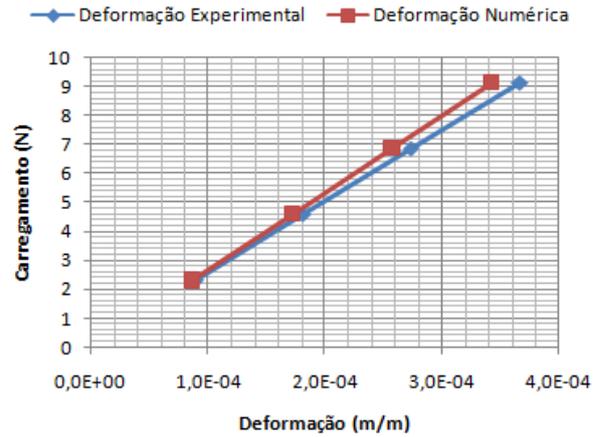


Figura 11. Comparación de resultados de deformación.

Los resultados de la simulación de la base de la plataforma mostrada en la Tabla 7 y en la Figura 12, fueron mucho más bajos que los valores definidos en el estándar. La deflexión máxima obtenida fue 5,37 veces menor que el límite de 15 mm, lo que resultó en un ángulo 18 veces menor que el máximo de 3° bajo carga. A partir de este momento, se obtuvo con los resultados la certeza de que la hipótesis de utilizar solo la simulación para el estudio de la base completa es factible.

Tabla 7. Desviación de la plataforma debido a la carga

Carga 1 900 N	Desviación 0,634 mm	Ángulo 0,036°
Carga 2 1900 N	Desviación 1,341 mm	Ángulo 0,076°
Carga 3 2900 N	Desviación 2,046 mm	Ángulo 0,117°
Carga 4 3900 N	Desviación 2,789 mm	Ángulo 0,159°

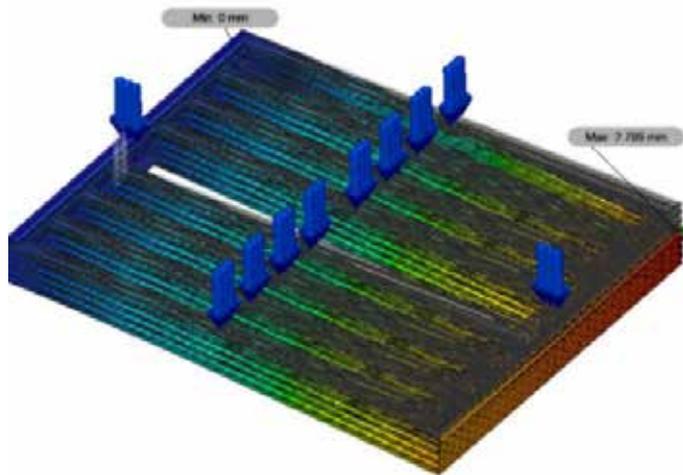


Figura 12. Resultado de la simulación relacionada con la desviación de la plataforma debido a la carga

Conclusiones

Con el resultado de una baja deflexión, se puede verificar la integridad estructural de la plataforma de elevación asistida, generando una mayor comodidad para el usuario. Con menos desviación se observa que la plataforma tiene mayor rigidez, esto presuponemos que en funcionamiento no causaría interferencia a otras partes del elevador, evitando choques causados por un posicionamiento erróneo de partes móviles del sistema, como desalineaciones.

Con los resultados logrados en este trabajo, esperamos mejorar el desarrollo de plataformas de elevación de vehículos, reduciendo costos y tiempo con procedimientos experimentales.

Referencias bibliográficas

AALCO. «Aluminium Alloy 6063». Accessed May 01, 2019.

http://www.aalco.co.uk/datasheets/Aalco-Metals-Ltd_Aluminium-Alloy-6063-T6-Extrusions_158.pdf.ashx.

Anderson Zenken Nakazato. Desenvolvimento de máquina universal de ensaios mecânicos portátil de baixo custo para fins didáticos utilizando o conceito open-source. 2019. Dissertação (Mestrado em Engenharia Mecânica) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Associação Brasileira De Normas Técnicas. NBR 15646: Acessibilidade – Plataforma elevatória veicular e rampa de acesso veicular para acessibilidade em veículos com características urbanas para o transporte coletivo de passageiros – Requisitos de desempenho, projeto, instalação e manutenção. Rio de Janeiro, 2011.

- Bathe, K. J.** Finite element procedures. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 2006
- Bersch, R.** Tecnologia Assistiva e Educação Inclusiva. in: Ministério da Educação. Ensaio Pedagógico do III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores. SEESP, Brasília, 2006.
- Borowski, Jacek; Wendland, Justyna.** The phenomenon of durability variable dies for aluminum extrusion profiles. *Metalurgija*, v. 55, n. 2, p. 229-232, 2016.
- Fish, Jacob, And Ted Belytschko.** Um primeiro curso em elementos finitos. Grupo Gen-LTC, Rio de Janeiro, 2000.
- Fu, Ming.** (2017). Design and Development of Metal-Forming Processes and Products Aided by Finite Element Simulation. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-46464-0>.
- Lobo, Carlos; Cardoso, Leandro; Lessa, Daniela Antunes; Miranda, Giovanni Candido.** 2020. Acessibilidade ao sistema de transporte coletivo por ônibus: indicadores para os municípios da periferia metropolitana e os campos de Belo Horizonte, Brasil. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía* 29 (1): 190-206. <https://doi.org/10.15446/rcdg.v29n1.76010>.
- Lessa, D. A., & Lobo, C.** (2020). Mobilidade e a atração de viagens de ônibus da área central de Belo Horizonte. *urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana*, 12, e20190229. <https://doi.org/10.1590/2175-3369.012.e20190229>.
- Navas, H.; Vaca, W.; Paredes, J.; Morales, F.; Núñez, D.** (2017). Análisis cuantitativo de los elementos aleantes principales precipitados en billetes de aluminio de aleación 6063 en equipo de fundición de colada continua horizontal para el proceso de extrusión». *Ingenius*. N 17 (Enero-Junio). pp. 42-50. ISSN: 1390-650X.
- Nicoletti, Renato Silva; Presoto, Adilson Eduardo.** Equacionamento do método dos elementos finitos através da álgebra linear e suas aplicações na análise estrutural. *Revista Brasileira de Iniciação Científica*. v. 5, n.3, p. 96-129, abr./jun. Itapetininga, Brasil, 2018.
- Norton, Robert L.** Machine Design. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2013.
- Oliveira, G. C. R.; Silva, F. A.; Rosado, V. O. G.** Estudo de um novo sistema motor para plataformas assistivas de ônibus circulares. In: II Congresso Brasileiro em Pesquisa e Desenvolvimento de Tecnologia Assistiva, 2018, Bauru. Tecnologia Assistiva: Pesquisa e Conhecimento I. Bauru: canal 6 editora, 2018. v. 1. p. 35-46.
- Openbuilds.** «C-Beam 3d Cad» OpenBuilds. Accessed May 01, 2019. <https://openbuilds.com/projectresources/c-beam-3d-cad.125/>.

ACCIO: una herramienta para validar accesibilidad en entornos académicos

ACCIO: A tool to validate accessibility in academic environments

Gladys Vanesa Fernández

Alicia Beatriz Hernandez

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Resumen

Se presenta ACCIO, una herramienta de validación de la accesibilidad de objetos digitales en aulas virtuales y entornos académicos y de investigación de Universidades Nacionales e instituciones del Sistema Científico Nacional. El trabajo nace de la necesidad de promover la concientización acerca de la producción de documentos accesibles en el cuerpo docente de las instituciones de educación superior, tomando como punto de partida la premisa de que el acceso a la información y el conocimiento es un derecho que las instituciones académicas deben promover dentro de sus políticas.

Palabras clave: accesibilidad - objetos digitales - educación superior - inclusión

Palavras chave: acessibilidade - objetos digitais - educação superior - inclusão

Introducción

Las universidades son instituciones que deben contribuir a brindar educación para crear, conservar y transmitir el conocimiento de las cuestiones sociales, culturales y científicas fundamentales. (Katz y Danel, 2011)

Según un estudio realizado por Castigiani et al. (2014) Argentina identificaba en el 2011 que los mayores obstáculos que enfrentaba una persona con discapacidad para acceder; permanecer y egresar de la educación superior, estaban relacionados con la percepción social de la discapacidad y las barreras actitudinales; existiendo aún obstáculos desde lo arquitectónico y urbanístico; de transporte; de comunicación y acceso a la información; dificultades para el acompañamiento pedagógico; dificultades para acceder a la bibliografía digitalizada y a las TICs que facilitan la labor cotidiana del estudiante, como lectores de pantalla, sintetizadores de voz, transcripción electrónica de contenidos y teclados virtuales.

Es imperante que las instituciones de educación superior definan políticas destinadas a la inclusión de la población estudiantil desde varios puntos de vista, entre ellos, políticas destinadas al desarrollo y confección de materiales accesibles para la comunidad de alumnos.

A nivel iberoamericano se han generado diversas guías y directrices para la elaboración de materiales accesibles. En este sentido es posible mencionar a:

- La *Guía para crear contenidos digitales accesibles: Documentos, presentaciones, vídeos, audios y páginas web*, editada por ESVI-AL en el año 2015, la cual condensa una serie de criterios a tener en cuenta para la elaboración y adaptación de diferentes soportes digitales.
- Las *Pautas para la creación de documentos de texto digitales accesibles para personas con ceguera*, editada por el Grupo de Trabajo sobre Nuevas Tecnologías en Educación, ONCE en donde se ofrecen una serie de orientaciones para la adaptación de textos en formato digital, haciéndolos accesibles para los ciegos.

Estas y otras guías, han ofrecido a lo largo del tiempo una solución manual para la adaptación y creación de material educativo accesible en diversos formatos, pero aún existe un vacío de herramientas que permitan automatizar el proceso de validación de las características accesibles que el docente debería aplicar en el formato de los materiales educativos.

ACCIO surge en año 2017 derivado de un estudio realizado tres años antes (Fernández et al 2014), en el que se analizaba el estado actual de la accesibilidad en la producción docente digital en aulas virtuales. Dicho estudio arrojó como resultado una latente

necesidad de lineamientos para guiar a los docentes en la elaboración accesible materiales educativos.

Elaborados estos lineamientos, es que se decide realizar un salto mayor: ofrecer una herramienta que valide y recomiende acerca de parámetros accesibles. A partir de este punto comienza a planificarse el desarrollo de ACCIO.

La elección del nombre ACCIO es la conformación de un acrónimo que hace referencia a la conjunción de los términos accesibilidad, input (referente a la entrada de objetos digitales) y ouput (referente a la salida de una evaluación).

ACCIO se ha propuesto los siguientes objetivos a lo largo del tiempo:

- Promover la creación y adaptación de materiales digitales accesibles en Universidades Nacionales e instituciones del Sistema Científico Nacional.
- Analizar y evaluar el formato de un objeto digital y devolver resultados de dicha evaluación a través de un porcentaje de accesibilidad bajo parámetros previamente establecidos.

ACCIO utiliza el concepto de “objetos digitales” haciendo referencia a todos aquellos materiales y recursos digitales articulados tecnológicamente e incluidos en aulas virtuales y entornos digitales académicos.

Metodología

Como punto de partida se definieron los formatos y el orden en el que serían incluidos dentro de ACCIO. Dicho orden responde a la media de materiales utilizados en los ambientes tecnológicos, fruto del estudio que antecede a la aplicación.

Tabla 1. Orden para los formatos a incluir en ACCIO

Orden	FORMATOS
1	DOCX
2	ODT
3	PDF
4	XLSX, PPTX
5	Otros formatos a definir

Para definir los parámetros a aplicar en la evaluación de formato que realizaría ACCIO, se utilizó la Guía para crear contenidos digitales accesibles: Documentos, presentaciones, vídeos, audios y páginas web, editada por ESVI-AL en el año 2015.

Para los documentos textuales en formato DOCX y ODT se tomaron los siguientes indicadores:

- Fuentes
- Tamaño para párrafo/encabezado
- Alineación de texto
- Espacio entre líneas
- Sangría
- Columnas
- Imágenes, formas y gráficos
- Hipervínculo
- Tablas (sólo en docx)
- Color
- Saltos de línea
- Números de página
- Encabezado/pie de página

Luego para cada uno de estos parámetros se estableció una ponderación en función de la frecuencia de utilización de cada característica:

Tabla 2. Parámetros y porcentajes del sistema de evaluación de ACCIO

Ponderación	Parámetro	Porcentaje
1	Tipo de Fuente	9%
	Tamaño de fuente	9%
	Color de fuente	9%
	Columnas	9%
	Alineación de párrafo	9%
2	Encabezado de tablas	8%
	Texto alternativo en Hipervínculos	8%
	Texto alternativo en Imágenes	8%
3	Interlineado	7%
	Sangría	7%
4	Encabezado de página	6%
	Pie de página	6%
	Número de página	6%

Por otra parte, surgió la necesidad de que ACCIO ofreciera un resultado global de accesibilidad que, ante el incumplimiento del porcentaje necesario otorgara la posibilidad de que el usuario pueda mejorar el objeto digital con la información provista por ACCIO y evaluarlo nuevamente. Dicho resultado se constituyó de la siguiente manera:

- Hasta un 40%: documento no accesible.
- Entre 50% y 69%: el documento cumple con algunos parámetros de accesibilidad.
- A partir de un 70% en adelante: el documento cumple la mayoría de los parámetros de accesibilidad y puede disponerse para ser utilizado.

El trabajo con cada formato conllevó un mínimo de seis meses ya que se tuvo que elaborar un procedimiento para trabajar que constó principalmente de:

- Análisis de las etiquetas/metadatos incluidos en los formatos.
- Extracción de parámetros a evaluar.
- Pruebas con documentos simples.
- Pruebas con documentos derivados de plantillas.

Realizado este trabajo el formato de archivo estaba listo para ser incluido en la evaluación ACCIO.

ACCIO funciona por medio de una interfaz web accesible ubicada en <http://acciovalida.org> desarrollado con tecnología PHP, HTML5, CSS y Javascript.

El proceso para la validación de archivos (se muestra en Imagen 1) consta de los siguientes pasos: El usuario ubica el objeto en su computadora o dispositivo móvil, proceso similar a adjuntar un archivo, y luego la herramienta devuelve una evaluación a través de un porcentaje y una serie de parámetros a mejorar con la justificación pertinente y la sugerencia para su modificación en diversos softwares.

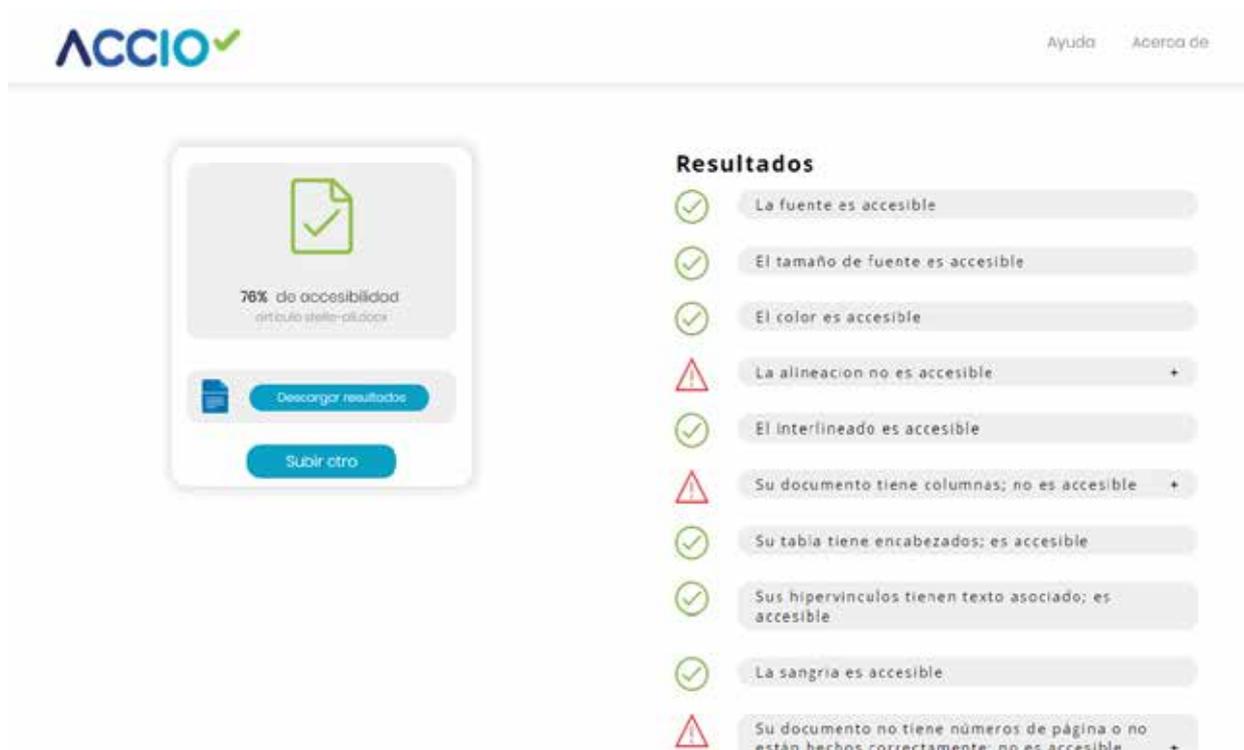


Imagen 1. Interfaz de ACCIO 1

Marco de Accio

El desarrollo de ACCIO estuvo conformado por un grupo de trabajo integrado por programadores, diseñadores, vinculadores tecnológicos y becarios. Es importante mencionar que desde sus comienzos, ACCIO recibió el apoyo del Programa Discapacidad y Equiparación de Oportunidades dependiente de la Subsecretaría de Bienestar de la Comunidad Universitaria de la Universidad Nacional de Mar del Plata, dependencia que inscribe su accionar en la perspectiva de que “la Educación Superior es un derecho humano y un bien público social, considerando que las instituciones deben crecer en diversidad, flexibilidad y articulación, garantizando el acceso y la permanencia en condiciones equitativas y con calidad para promover el desarrollo personal para la formación universitaria de todos.” (OCS N°856, 2014:p3). Desde el año 1993 el programa, desde diversas dependencias institucionales, ha apoyado y alentado el desarrollo de proyectos y acciones que permitan abordar la accesibilidad académica, comunicacional, de equipamiento y de capacitación.

Los aportes del Programa han permitido dar los primeros pasos del proyecto más allá de su estadio de investigación, consolidando ideas y materializando voluntades.

En el año 2019 ACCIO integró el proyecto que la UNMdP presentó a la convocatoria del Programa NEXOS, un programa nacional para la articulación y cooperación educativa y la accesibilidad académica. Dicho programa convocó a la presentación de proyectos y

líneas de trabajo integrales de accesibilidad académica destinadas a proveer la igualdad de oportunidades de los estudiantes con discapacidad mediante el fortalecimiento de estrategias de articulación educativa entre la escuela secundaria y la Universidad en lo referente a la temática de la discapacidad. Tal como se mencionó, la Universidad Nacional de Mar del Plata se presentó a la convocatoria con un proyecto integrado por varias unidades académicas, y ACCIO ha formado parte del sub proyecto desarrollado por la Facultad de Humanidades. La participación en este programa permitió que ACCIO cuente con 2(dos) becarios por un plazo de 6 meses y el aporte económico para realizar algunas tareas de programación y maquetación.

Conclusion

El trabajo de ACCIO se encuentra en su punto inicial, queda por delante la concientización por parte de las Universidades en cuanto a la inclusión de políticas de accesibilidad. Con respecto a las proyecciones a futuro ACCIO deberá encarar:

La inclusión dentro de la normativa universitaria a nivel Facultades y UNMdP, recomendando su uso a la hora de confeccionar y compartir objetos digitales.

La inclusión de ACCIO dentro de las aulas virtuales del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED-UNMdP) para el uso integral por parte de la comunidad universitaria.

La difusión de ACCIO en otros organismos de educación superior con el fin de socializar el uso y la importancia de la herramienta.

Por otra parte, la primera versión de ACCIO sólo valida documentos en formato DOCX y ODT queda por delante el trabajo en la incorporación de otros formatos planificados para la herramienta.

Como conclusión es importante recordar que la educación superior a través de sus funciones de docencia, investigación y extensión, desarrolladas en contextos de autonomía institucional y libertad académica, no solo debe incrementar su mirada interdisciplinaria y proveer capacidades sólidas al mundo presente y futuro, sino que, además, debe contribuir a la formación de individuos capaces, aptos para seguir mejorando por sí mismos y para insertarse como elementos útiles y como factores de superación en el tejido social. (Katz y Danel, 2011)

Bibliografía

- Castignani, M., Hanlon, P., Luján, M., Katz, S. & Peiró, M.** (2014). Comisión universitaria sobre Discapacidad: Una experiencia de gestión en la Universidad Nacional de La Plata. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 51–61.
- Fajardo, M. S.** (2017). La Educación Superior Inclusiva en Algunos Países de Latinoamérica: Avances, Obstáculos y Retos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), 171-197. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100011>
- Katz, S. & Danel, P.** (2011). La inclusión en la universidad pública argentina. *Hacia una universidad accesible: construcciones colectivas por la discapacidad*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Grupo de Trabajo ONCE sobre Nuevas Tecnologías en Educación** (2017). Pautas para la creación de documentos de texto digitales accesibles para personas con ceguera. Barcelona: ONCE. 14 p.
- Hilera-González, J.R.; Campo-Montalvo, E.** (Eds.). (2015). Guía para crear contenidos digitales accesibles: Documentos, presentaciones, vídeos, audios y páginas web. Alcalá de Henares, España: Universidad de Alcalá. Recuperado de: http://cevuna.una.py/libros/ESVIALLibroDigital_es_2015.pdf
- Ordenanza del Consejo Superior N°856.** Plan de Accesibilidad Académica, Comunicacional, de Equipamiento y de Capacitación. Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata. 2014.
- Pastor, C. A.** (2008). Educación superior sin barreras: La accesibilidad de las universidades. *Encounters in Theory and History of Education*, 6. doi:10.24908/eoe-ese-rse.v6i0.628

EJE 3

Accesibilidad y modos de comunicar en la virtualidad

Enseñar a derribar barreras: estrategias de inclusión social en la formación de estudiantes de la carrera de Medicina

Teaching to break down barriers:
social inclusion strategies in
the training of students in the
medicine career

Romina Crivelli

Pedro Pablo Daguerre

Roxana Soledad Fioravanti

Ana Fuentes

UNCUYO, Argentina

Introducción

«La travesía de mil millas comienza con un paso»

Lao Tse (604 a.C. – 531 a.C.)

El 15 % de la población mundial posee alguna condición de discapacidad. La formación médica de grado está centrada en la enseñanza sobre las causas y cura de enfermedades agudas, pero estas no son las que dominan la atención médica, por lo que se hace necesario un cambio de enseñanza que ponga foco en las enfermedades crónicas, los

impedimentos de larga data y la discapacidad con una mirada más amplia que el que impone el modelo biomédico dominante (Marks, 2006).

El modelo médico de la discapacidad se ha caracterizado por poner énfasis en el tratamiento de la discapacidad. Persigue la obtención de la cura y conseguir así la normalidad para lograr una mejor adaptación de la persona. Centra su mirada en los déficits, considerando que el problema se encuentra situado dentro del individuo. Este modelo descarta las variables sociales y contextuales a la hora de analizar la persona con discapacidad, entendiendo a esta como un problema cuyas causas se remiten de manera exclusiva a las limitaciones funcionales o pérdidas psicológicas. Esta mirada refuerza la consideración de la discapacidad como enfermedad que hay que superar para poder adaptarse lo mejor posible a la sociedad existente. Presenta una actitud paternalista o la preocupación por las situaciones de las personas con discapacidad entendidas casi como una beneficencia. La exclusión, el prejuicio, el desconocimiento y la discriminación de las personas con discapacidad agravan la situación de desventaja social y vulnerabilidad en las que se las pone con este enfoque.

El modelo social de la discapacidad amplía la mirada, pone a la relación persona-ambiente como unidad de análisis. Se destacan las capacidades en vez de acentuar las discapacidades del individuo, pone en evidencia las barreras económicas, medioambientales y culturales que dificultan la inserción y participación de las personas, como también permite hacer visible las relaciones de poder que se establecen.

Aun cuando el modelo médico esté superado en el ámbito teórico de tratamiento y análisis de la discapacidad, no se halla consolidado en el tratamiento y atención de las personas con discapacidad en el ámbito sanitario. Tanto en la bibliografía como en la práctica cotidiana se constata que la discapacidad no es un tema que ocupe un lugar claro en la currícula o formación de grado de las carreras de medicina; sigue siendo irregular e inadecuada la formación al respecto. «Como resultado, muchos profesionales de la salud no saben cómo podrían contribuir a reducir las desigualdades en salud o cómo podrían ser agentes de cambio» (Marks, 2006).

Estadísticas del Reino Unido ponen en evidencia las barreras que existen para las personas con discapacidad en la atención médica: el 3 % de las mujeres con discapacidades de aprendizaje realiza pruebas de detección de cáncer cervical en comparación con una captación general del 85 % (Emerson, 2011); el 20 % de las personas con discapacidad física dice que les resulta difícil o imposible acceder a la atención médica adecuada (Kroll, 2006).

Desde la formación de grado es necesario que contribuyamos a la visibilización de las personas con discapacidad en el sistema de salud y promovamos una formación en

el futuro profesional de la salud que tenga un respeto absoluto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal, propiciando la reflexión sobre sus actitudes y responsabilidad en la promoción de la inclusión social, teniendo como principios rectores: la autonomía personal, la no discriminación y la accesibilidad universal.

Palabras clave: discapacidad, inclusión, medicina

Pacientes con discapacidad presentes en la formación de grado de la carrera de Medicina

Plantear la atención de una paciente con discapacidad visual en una consulta ginecológica de rutina a estudiantes de 6to año de la carrera de Medicina en la rotación de Ginecología de la Práctica Final Obligatoria es la manera que se encontró para poner el tema en la formación de grado. Se planteó el caso de consulta de una paciente con discapacidad visual para ser discutido junto con la revisión de contenidos de la clase habituales correspondientes al «Control ginecológico de rutina en paciente sana».

Las actividades se llevaron a cabo virtualmente dadas las condiciones de cursado modificadas por la situación epidemiológica impuesta por la pandemia de COVID-19.

A continuación, se detalla la secuencia didáctica planteada: se inicia la actividad con la presentación de un caso clínico particular –una paciente ciega que consulta para su control ginecológico—. Se le solicita que solo con sus conocimientos previos envíe un audio, explicando cómo abordaría la consulta y simulando la consulta. Con el envío del audio (actividad inicial obligatoria) se le habilita el acceso al resto de los materiales y recursos de aprendizaje dispuestos para el desarrollo del tema consistente en:

- Recomendaciones** sugeridas para dirigirse a los pacientes con discapacidad visual a través de un texto realizado por la ONCE (Organización Nacional de Ciegos de España).
- Recomendaciones** e indicaciones para la realización de la historia clínica ginecológica, anamnesis y examen físico, y solicitud de estudios complementarios.
- Recomendaciones** para realizar consejería basada en la evidencia disponible.

Como cierre, se propone resaltar la importancia de acomodar la consulta a las características del paciente, en este caso tomar conciencia del valor de la audiodescripción, y se les solicita que simulen la consulta y realicen la descripción de una de las prácticas habituales del examen físico ginecológico, dirigiéndose a la paciente ciega del caso

clínico inicial, vivenciando y reflexionando sobre los cambios experimentados luego de los aprendizajes adquiridos.

La planificación de la actividad desarrollada en detalle se presenta a continuación:

Planificación de la enseñanza. Datos curriculares

Carrera: Medicina. Facultad de Ciencias Médicas. UNCuyo. Año del plan de estudios: 6to

Rotación de Ginecología del Hospital Universitario Tema: Control ginecológico de rutina en paciente sana

Equipo docente: Dra. Romina Crivelli, Dr. Pedro Daguerre, Prof. Roxana Soledad Fioravanti

Cursado virtual debido COVID-19 a través de plataforma Moodle a completar con práctica sanitaria cuando se retome el cursado presencial.

Propósitos e intenciones pedagógicas

El sentido de esta propuesta de enseñanza es abordar un tema muy habitual en la consulta ginecológica, el «control ginecológico de rutina en paciente sana», para que los estudiantes desarrollen la capacidad de ver a la persona que consulta en su totalidad, retomando el concepto de «salud», no solo como la ausencia de enfermedad, sino como el estado de bienestar físico, mental y social. Resaltamos la importancia de la realización de una historia clínica completa, para vislumbrar otros motivos de consulta solapados, síntomas que requieren una evaluación, antecedentes familiares, y desde el diálogo con la paciente entablar una relación que mejore la calidad de atención. El ginecólogo es, en ocasiones, el único médico a quien la mujer visita; entonces actuamos muchas veces como médicos de cabecera y debemos apuntar a la salud integral de la mujer. Es por esto que recalcamos la realización de una historia clínica completa, examen físico mamario y ginecológico, y desarrollamos los estudios complementarios que se solicitan tanto como tamizaje como de acuerdo con los factores de riesgo de cada paciente en particular, basados en la evidencia clínica disponible. El medio en el cual está inmersa una persona, su contexto, su personalidad y su psiquismo influyen en el estado de salud, y es por esto que resulta importante que el alumno desarrolle la empatía, la mirada del mundo desde los ojos del otro. Planteando la atención de una paciente con discapacidad visual, desafiaremos a los alumnos en este sentido para lograr una experiencia pedagógica decisiva, visibilizando la discapacidad, y promoviendo la inclusión a través

de prácticas médicas de calidad orientadas hacia todas las personas reconociendo la diversidad funcional.

Considerando lo antes expuesto, esta práctica pretende educar para la incertidumbre, complejidad y expresión. Contemplando la importancia de que los estudiantes, interroguen permanentemente la realidad y puedan resolver problemas específicos, teniendo como punto de partida pensar desde la complejidad, situarse en ella y construir desde ella. Por otro lado, desde la dinámica de audiodescripción, estimularemos el desarrollo de la capacidad expresiva, que les permitirá significar la temática a través de la propia construcción de los aprendizajes. Por esta razón, proponemos acompañarlos en la promoción de sus aprendizajes, a través del diseño de escenarios desde las prácticas de prospección, el planteamiento de preguntas y la construcción de árboles de significado.

Objetivos

- Destacar** la importancia de la empatía y de la relación médico paciente para mejorar la atención integral de la salud.
- Conocer** la historia clínica ginecológica detallada, examen físico mamario y ginecológico.
- Determinar** cuáles son los estudios de tamizaje a realizar en las distintas edades de la mujer y por qué, como así también la consejería y medidas de prevención recomendadas.
- Desafiar** el modo de comunicar, interactuar y realizar las prácticas habituales de la medicina ante la discapacidad.
- Promover** la inclusión de las personas con discapacidad, visibilizando su condición y brindando información acerca de cómo adaptar la atención médica en estas circunstancias para lograr una atención médica de calidad.
- Conocer** la modalidad de la audiodescripción para favorecer la accesibilidad al sistema de salud de las personas con discapacidad visual y practicar su realización con ejemplos habituales dentro de la consulta ginecológica de rutina.

Contenidos

- Estrategias** de comunicación en pacientes con discapacidad visual
- Control** ginecológico de rutina
- Historia** clínica y examen físico ginecológicos
- Estudios** complementarios en ginecología y recomendaciones

Secuencia didáctica

Ubicación temática: «Control ginecológico de rutina en paciente sana»

Primera etapa: Estrategia de entrada

El inicio de la clase se realizará desafiando a los alumnos a que piensen, reflexionen y diseñen una consulta en una paciente con discapacidad visual, partiendo de la siguiente pregunta: ¿Cómo abordarían el control ginecológico de rutina en un paciente con Discapacidad Visual?

Actividad práctica (1). Los alumnos deberán realizar un breve relato en audio, sin investigar sobre el tema previamente, pensando que están en el consultorio frente a un paciente y deben pensar en el momento cómo abordarán la consulta; retomando sus conocimientos previos, de acuerdo con los diferentes marcos teóricos abordados y a sus prácticas de relación médico-paciente de los diferentes años de su trayectoria educativa en la universidad.

Deberán realizar una grabación breve, de no más de 3 minutos, en la cual relatan cómo abordarían la consulta de una paciente ciega, pensando en las dificultades que podría tener sobre todo en el momento del examen físico. Y posibles soluciones que tratarían de implementar. Deberán adjuntar el archivo de audio en la plataforma. Actividad individual.

Se les da como alternativa para grabar el audio la utilización de una página que se llama Vocaroo, que les permitirá realizar la grabación sin instalar nada, solamente contando con internet y un micrófono. <https://vocaroo.com/>

Se deja a disposición video tutorial para el uso de la herramienta externa Vocaroo: https://www.youtube.com/watch?time_continue=82&v=qjtjKV8bVNU&feature=emb_logo

Segunda etapa: desarrollo

Se utilizan presentaciones de power point enriquecidas con audio e imagen para mediar el contenido y guiar la construcción de los estudiantes. Es en esta etapa en la que se introducen recomendaciones y buenas prácticas para la atención de personas con discapacidad visual.

Interrogatorio

Al trabajar este aspecto de la historia clínica se aborda el contenido específico disciplinar junto con la profesora Roxana Soledad Fioravanti (Prof. Terapeuta de Grado Universitario en Deficientes Visuales) quien expone el abordaje de la paciente con discapacidad visual como introducción a la anamnesis e interrogatorio. Se les adjunta el siguiente texto de la ONCE como bibliografía: <https://www.once.es/dejanos-ayudarte/acercate-a-las-personas-ciegas/anexos#:~:text=Hablar%20en%20un%20tono%20normal,percibidos%20por%20la%20otra%20persona.>

Actividad práctica (2). El objetivo de esta actividad es destacar la importancia de la comunicación con el paciente, más allá de las posibles brechas que puedan existir, y desarrollar la empatía como incentivo para lograr vencer las barreras que puedan surgir en la interacción con el otro y la importancia de estos a la hora de la anamnesis o interrogatorio.

Se les solicita que seleccionen los conceptos centrales del texto recomendado y que realicen un breve resumen a través de esquemas de árboles de contenidos, utilizando las recomendaciones de los textos para conseguir una relación y comunicación relajada y natural con personas con ceguera o baja visión, que propicien una buena relación médico-paciente, comunicación e interacción con las personas con Discapacidad Visual. Una vez realizado, deberán subirlo como archivo adjunto a la plataforma. Esta actividad es individual.

Historia clínica ginecológica y examen físico

Se les presenta material desarrollado específicamente para el curso en donde se expone esquemáticamente el modelo de interrogatorio/anamnesis y examen físico recomendado, a modo de recordatorio y para que lo tengan presente en el momento de la consulta.

Un interrogatorio completo es necesario para evidenciar consultas secundarias o signo-sintomatología no considerados importantes, así como los antecedentes y la historia médica de la paciente. El diálogo en el que se obtiene dicha información afianza la relación con el paciente. Se resalta la importancia del examen físico, el orden establecido y la anticipación al paciente de lo que se realizará.

Estudios complementarios y consejería

Se parte de las siguientes preguntas: ¿qué estudios complementarios se deben solicitarle a una paciente que consulta para el control ginecológico anual? ¿Qué otros estudios deberíamos pedirle de acuerdo con sus factores de riesgo, edad y antecedentes? Es muy importante conocer con exactitud la indicación de los distintos estudios disponibles, para evitar la solicitud de estudios innecesarios y destacar la importancia de los que sí lo son. Se revisan esquemáticamente los distintos estudios que se podrían indicar a las pacientes que consultan ¿por qué? y si la condición de discapacidad presentada de la paciente modifica las indicaciones. También las recomendaciones que deberíamos darles para prevenir enfermedades.

Actividad práctica (3). Se les propone la utilización de la herramienta Padlet para completar de forma interactiva y conjunta por el grupo de alumnos que componen la rotación la actividad 3, que consiste en la construcción de modo colaborativo de una pizarra que integre los conocimientos adquiridos. Deben resumir en la pizarra, de acuerdo con el

grupo etario designado, qué acciones realizarían en la consulta de control ginecológico de rutina de una paciente sana, qué estudios solicitarían y qué recomendaciones le harían.

Tercera etapa: recapitulación

Se les invita a ver un video –que puede visualizarse siguiendo la dirección <https://www.facebook.com/130957770985906/posts/737845900297087/>–, que muestra la necesidad de cambiar de perspectiva al mirar la situación. Se puede a través de ese recurso vivenciar la técnica de audiodescripción y valorizar la importancia del lenguaje para comunicarse frente a la imposibilidad de no ver de unos de los miembros del intercambio comunicativo y el enriquecimiento que tiene para ambos esta estrategia de comunicación.

Se retoma el caso inicial presentado para trabajar aspectos relacionados con la adecuada atención de las personas con discapacidad, los conocimientos propios y actitudes asumidas para enfrentar esa consulta particular. También se les da a conocer la técnica de la audiodescripción como herramienta a tener en cuenta en la consulta de personas con discapacidad visual.

La última actividad a realizar consistirá en visualizar estos videos (visualizarlos en orden) en los cuales se realiza una audiodescripción de un fragmento de la película *Amelie*, para que identifiquen las dificultades que una persona con discapacidad visual tiene, y cómo estas pueden ser solventadas con una buena audiodescripción. Los médicos muchas veces, en nuestra rutina, nos olvidamos de explicar a las pacientes lo que les vamos a realizar, y el ejercicio de describirlo verbalmente es también una forma de respeto y comunicación hacia el paciente.

Audiodescripción Parte I: disponible en <https://youtu.be/5OxTisx2kk>AUDIO

Descripción Parte II: disponible en <https://youtu.be/kTvVM6uyOPM>

Audiodescripción Parte III: disponible <https://youtu.be/Y2hHlwzkCsU>

Actividad práctica (4). Se les solicita que simulen la consulta inicial presentada con una paciente ciega, que elijan una práctica ginecológica habitual (examen mamario, ginecológico o toma de pap y colpo) y graben la audiodescripción de la misma. También se les solicita reflexión sobre la misma. Deben subirla utilizando la herramienta <https://vocaroo.com/> o como archivo adjunto a la plataforma Moddle.

Cuarta etapa: encuentro virtual integrador. Cierre

El tema concluye y se cierra en un encuentro virtual utilizando la plataforma Zoom en el que se busca la puesta en común de los aspectos más relevantes de los temas trabajados, las actividades realizadas y las experiencias generadas que le surgieron en el desarrollo de la secuencia temática. Es un espacio que busca el encuentro entre docentes y estudiantes trabajar dudas e inquietudes surgidas, así como el abordaje del acceso a una atención de calidad de las personas con discapacidad.

Conclusión

Es necesario que en la educación de grado de las carreras de salud se brinden los instrumentos necesarios para la adecuada atención de las personas con discapacidad, se adopte una mirada sobre la discapacidad coherente con el modelo social de la discapacidad, se fomente el respeto por la diversidad humana y se promueva la eliminación de las barreras que vulneran los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad.

Como formadores de futuros médicos, tenemos la responsabilidad social de arbitrar los medios para visibilizar reduccionismos y sesgos, provocar en los estudiantes la reflexión sobre preconceptos y actitudes necesarias para promover un cambio de actitud y así facilitar el acceso al sistema de salud y fomentar la inclusión de las personas con discapacidad en la comunidad en general. De esta forma, creemos que estamos contribuyendo a un cambio cultural que promueve el disfrute de los derechos por parte de las personas con discapacidad y evidencia las obligaciones sociales que tienen distintos actores para lograr condiciones de igualdad de oportunidades.

La actividad de formación propuesta permitió poner de relieve el abordaje integral de la persona que consulta en general y de la persona con discapacidad en particular. Enfatizar el rol de la comunicación en la relación médico paciente, fundamental en la práctica de la medicina en general.

Movilizó a los estudiantes como al cuerpo docente a indagar sobre la situación de las personas con discapacidad en el ámbito sanitario y educativo. Un primer movimiento que puede resultar muy importante y trascendente si logra sumarse con otros pequeños movimientos pero que en conjunto obran otra dimensión.

Referencias bibliográficas

- Maldonado, V.** y Jorge, A. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 46(138), pp.1093-1109. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332013000300008
- Vásquez, A.** y Cáceres, N. (2008). El abordaje de la discapacidad desde la atención primaria de la salud. Buenos Aires, Organización Panamericana de la Salud. <http://www.paho.org/arg/publicaciones/otras%20pub/discapacidad.pdf>.
- Dirección General de Escuelas (2018).** Orientaciones generales para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. Dirección de Educación especial. Gobierno de Mendoza. Argentina
- Área de Inclusión de Personas con Discapacidad (2019).** Protocolo para la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en la Universidad Nacional de CUYO. Mendoza, República Argentina.
- Cervera, I.** (2004). Los derechos de las personas con discapacidad: perspectivas sociales, políticas jurídicas y filosóficas. Publidisa.
- Marks, L.J.** (2006). Teaching doctors about disability. *BMJ*; 333:s113 <https://www.bmj.com/content/333/7569/s113.2.full>
- Emerson, E.,** Baines, S., Allerton, Ly Welch, V. (2011). Health inequalities and people with learning disabilities in the UK.
- Kroll, T.,** Jones, G.C., Kehn, M. y Neri, M.T. (2006). Barriers and strategies affecting the utilisation of primary preventive services for people with physical disabilities: a qualitative inquiry. *Health & social care in the community*, 14(4), pp.284-293.
- Oliver, M.** (1998). Theories of disability in health practice and research. *BMJ*, 317(7170) pp. 1446-1449.

Los recursos alternativos y aumentativos para personas con discapacidad en estos tiempos

Alternative and increasing resources for people with disabilities in these times

Diana Miriam Ruiz

Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

Introducción

La Facultad de Derecho de UNCuyo, frente a la situación de pandemia causada por el Covid-19, se vio obligada a acelerar el trabajo que venía realizando desde el año 2011, cuando se incrementó su matrícula de estudiantes con discapacidad. La inclusión educativa se inició con la adaptación de espacios físicos, lo que permitió el desenvolvimiento del estudiante dentro de las instalaciones, para luego seguir eliminando/superando las barreras de adecuaciones de los espacios curriculares incluyendo estrategias dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ante esta nueva realidad, se realizan adecuaciones de espacios curriculares para todos los estudiantes universitarios, para poder llevar a cabo el ciclo lectivo 2020. Para ello se elabora la Normativa Académica Virtual en contexto de pandemia, Ad Referendum del Consejo Directivo, en la que recoge recomendaciones para las actividades de educativas

(mesas de examen, parciales, prácticos y cursado). Se busca adaptarse a las nuevas condiciones y el cumplimiento de las recomendadas por las autoridades sanitarias.

Palabras claves: SAAC, educación, barreras comunicacionales

El rol la comunicación en las personas con discapacidad

La comunicación es innata en el hombre, y le sirve para expresar estados de ánimos, opiniones o mensajes. Puede utilizar distintos recursos y códigos y es la base para relacionarse con otros seres humanos. Sirve también para transmitir información, expresar sentimientos, influir sobre los demás y desarrollar acciones, utilizando signos orales y palabras habladas o escrita por medio de la representación gráfica de signos. Para algunos autores (Cordero Durán, 2018; Naranjo Pereira, 2005) la comunicación es un proceso complejo que toma muchas otras formas más allá de lo verbal, por lo que podemos hablar de diferentes tipos de comunicación.

Actualmente, la tecnología permite estar más comunicados e influye en la forma de relacionarse entre nosotros. Los recursos tecnológicos ofrecen la posibilidad de crear, buscar y obtener información, y permiten perfeccionar los medios y elementos de la comunicación.

Un elemento de la comunicación es el lenguaje, que «abarcará tanto el lenguaje oral como la lengua de señas y otras formas de comunicación no verbal» (CRPD, 2006); el mismo transmite gestos, posturas, expresiones faciales y sonidos, códigos lingüísticos en su forma oral y escrita.

Los tipos de lenguaje que intervienen, según la Convención de las Personas con Discapacidad (CRPD, 2006), son variados y se los especifica en su artículo 2:

La «comunicación» incluirá los lenguajes, la visualización de textos, el Braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso.

La relación estrecha entre la tecnología y la comunicación

Una de las ventajas que ofrecen las tecnologías es facilitar la comunicación y el proceso de transmisión de información por medios electrónicos. Por ejemplo, para las personas

con discapacidad permanente o transitoria ofrecen los apoyos necesarios para alcanzar la accesibilidad, con el propósito de mejorar su bienestar. Cuando esos apoyos resulten insuficientes para garantizar la igualdad de oportunidades se realizarán los ajustes razonables para lograr un efectivo disfrute de derechos de poder expresar sus ideas, publicarlas, entre otros.

La Convención de las Personas con Discapacidad define por ajustes razonables como

las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. (CRPD, 2006, artículo 2o, inciso 4o)

Por ejemplo, si un estudiante ciego debe rendir un examen escrito y se lo dan en soporte papel sería un ajuste razonable cambiar el soporte del examen.

Lo que va más allá del concepto de accesibilidad es el diseño universal; por «diseño universal» se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El «diseño universal» no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten (CRPD, 2006, artículo 2o).

Todo esto promueve la independencia y la autonomía de las personas con discapacidad; eso (garantiza la participación) en la vida académica universitaria, eliminando barreras (UN, CRPD 2014, párr. 4 y 28).

Los principios de independencia, igualdad y autonomía se basan en el modelo social de la discapacidad. Es decir que todas las personas tienen los mismos derechos. Otros autores (Romañach y Lobato, 2007; Navarro Martínez, 2008) opinan que no es tan homogénea dicha igualdad; esto ha originado los nuevos estándares, como son la diversidad funcional y de reconocimiento resaltando las diferencias y la individualidad de cada uno.

Los conceptos de comunicación y de tecnología (CRPD, 2006, art. 9, inc. b) se relacionan con la accesibilidad y la utilidad. «La cualidad de fácil acceso para que cualquier persona, incluso aquellas que tengan limitaciones en la movilidad, en la comunicación o el entendimiento, pueda llegar a un lugar, objeto o servicio» (Yorka Ortiz Ruiz, 2016). Y la usabilidad es «cualidad de la página web o del programa informático que son sencillos de usar porque facilitan la lectura de los textos, descargan rápidamente la información y presentan funciones y menús sencillos, por lo que el usuario encuentra satisfechas sus consultas y cómodo su uso» (González Freire et al., 2017:151).

La tecnología es accesible cuando puede ser utilizada por las personas con discapacidad permanente o transitoria y permite la comunicación con otras personas para lograr expresar sus pensamientos, conocimientos e ideas, o bien, que puedan producir información y publicarla.

El reconocimiento de este colectivo de personas plantea que no todos acceden a la información del mismo modo y que hay diferentes formas de manifestarse y de comunicarse. Alertan sobre los estereotipos y las generalizaciones. Esto nos lleva a repensar cómo las personas con discapacidad acceden a la información y cómo se comunican.

Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación

La «comunicación aumentativa» es utilizada como sistema de apoyo y sustituye desde 1950 a otras expresiones como Sistemas Alternativos de Comunicación (SAC) o Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC).

La Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA) es el conjunto de formas, estrategias y métodos de comunicación utilizados por personas con discapacidades específicas que no les permiten la comunicación a través del lenguaje y/o del habla. Con un sistema de CAA se hace posible que mantengan una relación comunicativa con las otras personas de su entorno (Larraz Istúriz, 2006). Es decir que cualquier forma de comunicación distinta del habla y empleada por una persona es una forma alternativa de comunicación que reemplaza la función que no tiene la persona. Mientras que la comunicación aumentativa es un tipo de apoyo o de ayuda al habla y se complementa a la forma de comunicación que posee la persona con discapacidad. Existen dos tipos de SAAC:

- no** es necesario ningún tipo de soporte físico, sino que se utiliza con el cuerpo, por ejemplo: signos y gestos,
- dí** es necesario un soporte físico, que varía según el nivel de simbolización o abstracción (pictogramas, de imagen propias) se trata de generalizar y de estandarizar.

Román (2019) en su artículo expresó que según su discapacidad los diferentes tipos de SAAC se clasifican de la siguiente manera:

- Lectura** labiofacial: se puede entender el mensaje gracias al movimiento que los labios realizan al emitirlo. Además, al expresarse también se gesticula con el rostro (mímica facial).
- Dactilología** (o deletreo manual): cada letra del alfabeto escrito corresponde con una forma concreta de la mano.

- Comunicación** bimodal: es un sistema oral en el que se utilizan dos códigos de forma simultánea: la palabra y la seña. Surge por la necesidad de que las personas sordas reciban información visual y por eso aparece algo que está entre el lenguaje oral y la lengua de señas.
- Lengua** de signos: cuyos usuarios más comunes son las personas con algún tipo de deficiencia auditiva. Tiene una estructura y una gramática propias.
- Sistemas** de imágenes: caracterizados por el uso de fotografías o dibujos con grandes contrastes de fondos y figuras. Son usados por personas que tienen problemas de comunicación y de representación simbólica. Preceden a los sistemas pictográficos.
- Sistemas** pictográficos: son aquellos que utilizan símbolos que, generalmente, abarcan dibujos simples y representan conceptos u objetos. Pueden incluir la palabra escrita de lo que representan. Los usuarios son personas con problemas motrices y/o con dificultades para usar el lenguaje oral de forma funcional.

Gracias a la evolución de la tecnología se ha desarrollado una diversa gama de aplicaciones en el ámbito de los SAAC, facilitando la comunicación de las Personas con Discapacidad. Algunas de ellas son (Mazzeo, 2017):

- Araboard**: Constructor, para crear tableros y un amplio catálogo de pictogramas que permite insertar una grabación audio de cualquier tipo para acompañar cada imagen.
- Talk up**, para construir frases con los pictogramas, con fotos u otras imágenes, con un sintetizador vocal que lee tanto las palabras individualmente como las frases por completo.
- Soyvisual**, de la Fundación Orange con ejercicios para el desarrollo del aprendizaje y de la comunicación, divididos por niveles de complejidad creciente para desarrollar flexibilidad y competencias de abstracción.
- SPQR**, permite generar desde el ordenador unos códigos QR para imprimirlos y aplicarlos donde se necesite. Luego, gracias a la aplicación en el móvil o Tablet, estos códigos se traducen en el lenguaje que más bien se adapta a la persona, como el de pictogramas.
- Dictapicto**, para pasar de voz o escrito a imágenes. Con dictapicto cada frase grabada se traduce rápidamente en pictogramas.

Hay aplicaciones que son de códigos abiertos gratuitos, algunos con origen en proyectos de desarrollos o de tesis, otros son sociales (concurso accesible) y otros son privativos.

Por ejemplo, NVDA (código abierto) y JAWS (se adquiere comprando la licencia) cumplen la misma función como lectores de pantalla.

Existen otras aplicaciones informáticas que benefician la accesibilidad y usabilidad de la comunicación, las conocidas «Herramientas de autor». Para que esto sea posible los docentes –cuando producen, crean, gestionan y publican los materiales educativos– deben tenerlas en cuenta, de esta forma pueden acceder todos sus estudiantes, en especial las personas con discapacidades permanentes o transitorias.

Los SAAC utilizados en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Cuyo

Los ámbitos educativos deben ser inclusivos, por lo tanto, requieren del conocimiento sobre manejo de estrategias facilitadoras, de las configuraciones de apoyo adecuadas a cada discapacidad y de metodologías contextualizadas según las diferentes necesidades que los sujetos plantean.

Hasta ahora, algunos profesores, pese a manejar con asiduidad herramientas informáticas (correo electrónico, procesadores de textos, etc.) requieren mayor asesoramiento en «la producción de contenido que cumpla con las Pautas de Accesibilidad al Contenido Web» (WCAG, 2008). Para ello la Iniciativa de Accesibilidad Web (WAI) ha redactado varios documentos para implementar y evaluar la accesibilidad de los contenidos en la web.

Los docentes que usan adecuadamente las «Herramientas de autor» potencian las características de accesibilidad proporcionando las siguientes mejoras: tienen en cuenta el contraste de color, redactan el texto alternativo significativo, utilizan estructuras de tabla sencillas, permiten modificar el tamaño de fuente y proporcionan información de hipervínculo.

Es responsabilidad de la Facultad de Derecho a través de su Área de Diversidad Funcional asegurar la inclusión mediante la igualdad y la equidad educativa, respetando los artículos de las leyes 24521 y 26061, Plan Estratégico 2021, y demás marco normativo vigente. La UNCUYO, atendiendo a esta inquietud, en el año 2012 elaboró un Proyecto Integral de Acompañamiento a las Trayectorias Académicas Estudiantiles (TRACES), aprobado por Ord. 23/2012-CS. En su fundamentación podemos visualizar los distintos aspectos en los que el término «trayectorias» puede ser conceptualizado, analizado y tomado como base para delinear una concepción de política educativa universitaria para la orientación, el apoyo y el seguimiento de nuestros estudiantes.

Para lograr este objetivo el Área de Diversidad Funcional, de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Cuyo, redactó en forma conjunta con el Área de Inclusión de las personas con Discapacidad un documento titulado «Tecnología accesible desde el Área de Inclusión de Personas con Discapacidad-UNCUYO». El documento surge a partir de la necesidad y la urgencia de convertir a formato virtual el contenido de las cátedras de las diversas carreras que posee la UNCUYO. Es una configuración práctica que pone al alcance de los docentes universitarios distintas herramientas tecnológicas para la creación de documentos digitales accesibles.

Tener en su matrícula a estudiantes universitarios con discapacidad implica comprender que las trayectorias educativas integrales de los estudiantes requieren configuraciones de apoyo durante el ingreso, permanencia y egreso de la carrera universitaria. Y a la vez, con el uso de las TIC es imprescindible tener en cuenta los criterios de accesibilidad que garantizan el acceso de todos y otorgar el mayor grado de independencia posible del usuario con discapacidad permanente o transitoria.

La Declaración de principios de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI 2004:1,3) menciona «garantizar que las oportunidades que ofrecen las TIC redunden en beneficio de todos (...) y puedan crear, consultar, utilizar y compartir la información y el conocimiento».

Acciones

Desde la Facultad de Derecho se consideró necesario definir las herramientas y aplicaciones de comunicación más apropiadas para el claustro estudiantil, incluyendo medios de comunicación tradicionales. Para ello, se realizó un estudio detallado de cada uno de los estudiantes con discapacidad, analizando desde la situación socioeconómica, conectividad y recursos tecnológicos con los que cuenta.

Las preguntas estuvieron diseñadas para identificar a la población que se encontraba en mayor riesgo; y no se mencionó en las preguntas la palabra discapacidad para no poner el foco en la discriminación (enfoque de déficit). La recopilación de datos se hizo de manera telefónica o por WhatsApp y para complementar los datos se emplearon los sistemas siu guaraní y Traces.

Un ejemplo de preguntas fue enunciado de la siguiente manera: ¿tienes dificultades para oír incluyendo cuando posee audífonos?, ¿tienes dificultades para comunicarte?

La escala de respuesta utilizada fue: «no tengo ninguna», «cierta dificultad», «no puedo hacerlo». Si especifica o manifiesta que no puede hacerlo es que posee discapacidad. Se le presentó una barrera que debe enfrentar. Dando como resultado de cuantas

personas tienen acceso a los apoyos que necesitan, cuántos están en condiciones de acceder a la computadora, a la tecnología inclusiva.

Esto permitió tener indicadores de proceso, de resultado y de impacto de las dificultades que enfrentan grupos específicos e incluirlos; y evidencia la visibilidad de las políticas educativas inclusivas para garantizar el derecho a la educación.

La información obtenida fue muy útil para realizar y presentar un informe, identificar rápidamente las páginas y criterios que más problemas presentan, o comparar el nivel de accesibilidad que poseían. Concluida la primera fase de trabajo, se procedió a trabajar sobre los contenidos accesibles de los espacios curriculares en forma conjunta con los docentes. De igual forma se continuó con los exámenes parciales y finales. Se trabajó en forma colaborativa y de este modo los profesores construyeron redes de apoyos con otros claustros de la facultad. Esos apoyos son revisados constantemente y están sujetos a modificaciones de acuerdo con las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

La actualización e innovación del plan de estudios de la carrera de abogacía, Ordenanza 4/2016 Consejo Directivo, de la Facultad de Derecho, tiene como eje el desarrollo de competencias; el eje del proceso enseñanza-aprendizaje son los estudiantes, en su esfuerzo personal y la consideración de sus especificidades, objetivos y necesidades, en la autonomía y en su compromiso. Por lo tanto, el claustro de profesores debe tener en cuenta las capacidades, actitudes y necesidades de estudiantes con discapacidad y no sus deficiencias.

Paralelamente, en agosto de 2018, el Consejo Directivo, de la Facultad de Derecho, aprueba la Ordenanza No 4/18: «Protocolo de estudiantes con discapacidad», destinado a los estudiantes y docentes de la facultad. Siete meses después el Consejo Superior de la UNCUIYO aprueba la Ordenanza No 48/18: «Creación del Área de Inclusión de Personas con Discapacidad dentro del ámbito de la UNCUIYO». El Área redacta en el año 2019 el «Protocolo para la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad Nacional de Cuyo». Estas y muchas otras normativas más recientes han impulsado un cambio de paradigma que va desde la eliminación de barreras comunicacionales hasta la producción de materiales educativos inclusivos. Esto significa que personas con algún tipo de discapacidad van a poder hacer uso de una web accesible, para que puedan entrar, entender, navegar e interactuar en la misma, y a su vez convertirse en productores de contenidos.

Dichas pautas tienen como función principal guiar el diseño de la página web o del contenido hacia un diseño accesible, reduciendo de esta forma las barreras a la información. De manera genérica, a la hora de elegir un recurso, se tuvo en cuenta que cumpla con los siguientes aspectos:

- que** su contenido sea comprensible y fácilmente navegable,
- que** sea reproducible en diversos navegadores y equipos,
- que** tenga una adecuada separación de forma y contenido,
- que** tenga una descripción de los elementos no textuales,
- y** que posea el etiquetado de marcos y tablas.

Todas estas adaptaciones disponibles tienen como fin que las personas con discapacidad interactúen con la computadora gracias a las tecnologías de apoyo, según su tipo de discapacidad.

El contenido de audiovisuales, por ejemplo el subtulado, es importante porque puede llegar a un mayor número de personas y enriquecer el contenido del recurso, pero no solo de lo que se dice, cómo se dice (énfasis, tono de voz, acentos e idiomas extranjeros, ruidos de la voz) y quién lo dice, sino también de lo que se oye (música y ruidos ambientales) y de los elementos discursivos que aparecen en la imagen (cartas, leyendas, carteles, etc.); si hay música, qué dice la canción.

El audio descripción consiste en llenar los huecos que con discapacidad visual no puede percibir, el cambio de ambiente, o acciones que no se pueden percibir, o el intercambio de miradas. La descripción de imágenes, es parecida ya que se describe una imagen visual y se traspasa al canal escrito u oral. Para lograrlo hay que describir y respetar el orden. El texto alternativo es especialmente importante para las personas que utilizan lectores de pantalla, por lo que se considera una buena práctica básica para facilitar la accesibilidad al correo electrónico.

Para ayudar a quienes tienen dificultades motoras se utilizan SAAC los llamados barridos (elemento a elementos, por fila, y columnas, o por ejes móviles) es una forma de interacción con el dispositivo en el que se van resaltando de algún modo visual los elementos de la pantalla, seleccionando el elegido cuando está en este estado, generalmente mediante el uso de un pulsador externo como los vistos en el post anterior.

La aplicación que se utilizó fue AnyDes (Gratis), es una aplicación que permite controlar el ordenador desde otro dispositivo que puede ser otro ordenador donde también se tenga instalada la aplicación o incluso un teléfono móvil. Sirve para Windows, macOS, GNU/Linux, FreeBSD, Raspberry Pi, Android e iOS. Si bien este tipo de aplicaciones no permite que el usuario con discapacidad sea independiente ni autónomo, es muy importante usarla ya que los usuarios con discapacidad no saben todas las combinaciones de teclas o de repente deben usar un programa que no sea accesible. Es una buena alternativa para solucionar problemas emergentes y urgentes.

El Narrador, que ofrece Windows 10 (privativo) ha desarrollado como una aplicación de lectura de pantalla integrada por defecto en el sistema operativo de Windows, permite hacer uso del equipo sin la necesidad de contar con un ratón para ejecutar las tareas, lee e interactúa automáticamente con los elementos en la pantalla tales como texto y botones. Además, permite leer y redactar correos electrónicos, acceder a la red y trabajar con documentos de forma natural. Esta aplicación permite la combinación de teclas para activarlo y desactivarlo lo que da una total autonomía el usuario con discapacidad.

Transcripción instantánea disponible para descargar gratis en Google Play Store, se utiliza el micrófono del celular para capturar y transcribir texto, que aparece como un tipo de cuadro de subtítulos, realiza las transcripciones instantáneas de lo que dicen otras personas. Las personas sordas o con deficiencias auditivas puedan seguir las conversaciones o clase de consultas de los docentes beneficiando la comunicación entre las personas, permite escribir y compartir con otros compañeros sus escritos. Además, identifican música, risas u otros sonidos del ambiente.

Las apps que posibilitan el subtítulo instantáneo se debe tener en cuenta que para que cumplan con su objetivo de comunicar y se pueda decodificar el mensaje en forma correcta se debe modular la voz. Para lograrlo se requiere un buen tono, resonancia, ritmo, pausa, volumen y claridad de la voz.

El subtítulo debe respetarse la técnica, reglas y criterios de traducción textual. Para optimizarlo se aconseja se limite el subtítulo, a solo dos líneas ubicadas en la parte inferior de la pantalla, con un máximo de 70 caracteres (en los cuales se incluye letras espacios o signos). Se estima que, para leer un subtítulo completo de dos líneas, necesitaremos al menos cuatro segundos.

La última contribución tras la situación de público conocimiento por el Covid-19, fue la suscripción de la Facultad de Derecho a la plataforma Zoom que cuenta con pautas de accesibilidad que permiten el subtítulo. En segundo lugar, permite el uso de lectores de pantalla ya que cuenta con teclas de acceso rápido y atajos de teclado para Zoom y están disponibles en la configuración del perfil del usuario, en Accesibilidad.

Al mismo tiempo Google meet, posibilita crear cuentas institucionales con fines educativos, permite el subtítulo de lo que dicen las personas que hablan en las video llamadas, para que los participantes sordos o con deficiencias auditivas puedan seguirlas. Se recuerda que los subtítulos no aparecen en las grabaciones ya que no se pueden guardar. Para las personas con discapacidad visual (ciegas o de baja visión) tiene el lector de pantalla integrado, el zoom de página completa, el color de alto contraste y cuenta con las extensiones de accesibilidad del navegador Chrome (funciones de accesibilidad de

Google). La combinación de teclas permite a los usuarios abrir funciones de accesibilidad con el teclado, por ejemplo, controlar la cámara, el micrófono, entre otras funciones.

Los estudiantes universitarios que utilizan los SAAC presentan una dificultad importante en su capacidad de comunicación de forma puntual o permanente. Se podrían clasificar en cuatro grupos (UNIR; 2020):

Estudiantes con discapacidad motora a consecuencia de parálisis cerebral y traumatismos craneoencefálicos.

Estudiantes con discapacidad intelectual, cognitiva o psíquica.

Estudiantes con discapacidad sensorial, como sordera, ceguera, o baja visión.

Estudiantes sometidas a operaciones o con lesiones que impliquen limitaciones en los órganos encargados del habla.

Conclusión

La experiencia observada dentro de la Facultad de Derecho de la UNCuyo con los estudiantes con discapacidad de poder acceder a la información, en el mismo tiempo que los demás estudiantes manifestaba una desigualdad. Lo que generó distintos proyectos de adaptación de materiales de estudios desde el año 2010 aproximadamente. Se trabajó con los estudiantes con discapacidades, propiciando el dialogo con los docentes y demás claustros. Todo en torno a sus necesidades de comunicacionales para lograr un rendimiento académico óptimo. Todo lo antes expuesto en forma resumida, llevó a tener hoy día protocolos y ordenanzas que contemplan la situación académica inclusiva en las materias que se dan en su totalidad en entornos virtuales.

Esto permitió cumplir con la inclusión y participación de los estudiantes con discapacidad al cursado virtual que se lleva a cabo en la carrera de abogacía, garantizando el derecho de educación y el acceso a la educación superior de este claustro.

Cumplir las disposiciones legislativas al respecto, tanto por la educación superior, como por el Plan Estratégico 2021 de la UNCUYO, creando las ordenanzas necesarias que aspiren a la participación de todos los actores de la comunidad universitaria.

De acuerdo con los datos obtenidos en el relevamiento informacional de los estudiantes con discapacidad que presentan problemas de comunicación, se logró mejorar la comunicación, no solo de los espacios curriculares, sino también de los servicios de la Facultad de Derecho de la UNCUYO.

Al diseñar contenidos accesibles conforme a estándares de accesibilidad, se garantiza la usabilidad de un sitio. Al cumplir requisitos de accesibilidad básicos en los elementos técnicos de una web (estructura de contenidos, vínculos, contraste de color,

efectos y movimientos, formularios, tablas, etc.), mejoran las condiciones de uso para la mayor parte de los estudiantes universitarios.

En este trabajo se quiso poner en relieve la importancia y el impacto de los avances tecnológicos en la sociedad actual, una sociedad en la que aquella persona con discapacidad a estar incluida dentro del sistema educativo

universitario. Sería impensable que no tengan acceso a la información sería correr un riesgo de quedar excluidos y sin derecho a participar en ella de forma plena.

En otro orden de cosas, queremos destacar el esfuerzo, que desde la Facultad de Derecho y la Universidad Nacional de Cuyo se está realizando, al procurar que el contenido de su material de estudio sea accesible. Este es incorporado al catálogo y visibilizado en la página web de la Facultad e incorporado a la base de datos unificadas de Bibliotecas Universitarias Nacionales (BDU).

Esta evolución nos lleva a pensar en la transversalidad de la discapacidad y en poner en prácticas las políticas educativas inclusivas que están dentro del marco legislativo nacional y universitario.

Esperamos que sea la base para futuras investigaciones que contribuyan a mejorar la accesibilidad a las producciones de los docentes en pos de la inclusión de los estudiantes universitarios con discapacidad.

Referencias bibliográficas

- Área de Inclusión de Personas con Discapacidad.** (2019) Protocolo para la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad Nacional de Cuyo. Disponible en http://www.uncu.edu.ar/programa_discapacidad/upload/protocolo-uncuyo-2019.pdf
- Baumgart, D.,** Jonson J. y Helmstetter, E. (1996). «Sistemas alternativos de comunicación para personas con discapacidad» Alianza Psicología.
- Cordero Durán, L (2018).** La comunicación como proceso cultural. Pistas para el análisis. Estudios del Desarrollo Social La Habana sep.-dic. vol.6 no.3
- Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (2004).** CMSI. Declaración de Principios de Ginebra. Recuperado de: https://www.itu.int/net/wsis/documents/doc_multi.asp?lang=es&id=1161|0
- Facultad de derecho.** (2018). Protocolo de estudiantes con discapacidad. Mendoza. FD,UNCUYO.
- González Freire, J.** (2017). Glosario de Enseñanza de Español como LE. [Versión e-book]. Chiron Media (Wallingford, Reino Unido). ISBN: 0244309647, 9780244309640. p.160.
- Jarraz Istúriz, C.** (2006). La comunicación aumentativa. Comunicación aumentativa y alternativa. Universidad de Salamanca.17-19 páginas. <https://sid.usal.es/idocs/F8/8.2.1.2-139/160/160dossier.pdf>

- Jorge A.** (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos Bol. Mex. Der. Comp. vol.46 no.138 México sep./dic. 2013 Boletín mexicano de derecho comparado versión impresa ISSN 0041-8633
- Mayer, R.** (1986). Símbolos pictográficos para la comunicación no vocal». Mo Educación y Ciencia. Direc. Gral. De Ed. Básica.
- Mazzeo, M.** (2017). Los mejores sistemas aumentativos y alternativos de comunicación. PSISE. Servicio de Psicología Clínica del Desarrollo. Unidad de Observación y Diagnóstico Funcional. Disponible en <https://psisemadrid.org/los-sistemas-aumentativos-y-alternativos-de-comunicacion-saac/>
- Naciones Unidas.** Derechos Humanos. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcc-convs.pdf>
- Naciones Unidad (2014).** Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad Observación General N° 2. Artículo 9: Accesibilidad.11° período de sesiones. CRPD/C/G/C/2, 2014.
- Naranjo Pereira-, M.** (2005). Perspectivas sobre la comunicación /Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación». Universidad de Costa Rica /San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica. vol. 5, núm. 2, julio-diciembre, pp. 1-32
- Ortiz Ruiz Y.** (2016). Accesibilidad usando las tecnologías de la información y la comunicación. Conocimiento Educativo. Volumen 4, pp 25 - 38
- Romañach, J,y Lobato, M.** (2007). Diversidad funcional. Un nuevo término par la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano.
- Soto, F. J., y Alcantud, F.** (coords) (2003). Tecnologías de ayuda en personas con trastornos de comunicación. València: Nau Llibres
- Tamarit J.** (1998): «Sistemas Alternativos de Comunicación en autismo: algo más que una alternativa». Alternativas para la Comunicación. Número 6, pp.3-5.
- Universidad de Alicante.** Accesibilidad digital. Recuperado de <https://web.ua.es/es/accesibilidad/documentos-electronicos-accesibles.html>
- Universidad Complutense de Madrid.** (2011).Manual práctico para hacer textos accesibles para estudiantes con diversidad funcional. España. Disponible en: <https://n9.cl/0g1z>
- W3C (2008).** Pautas de accesibilidad al contenido web (WCAG) 2.0. Recuperado de: <http://www.w3.org/TR/WCAG20/>
- W3C (2005).** Introducción a la Accesibilidad Web. Recuperado de: <https://www.w3c.es/Traducciones/es/WAI/intro/accessibility>
- W3C (2019).** Pautas de Accesibilidad para Herramientas de Autor (ATAG) Recuperado de <http://www.w3.org/TR/ATAG20/> Román, Virginia (2019).

EJE 4

Educación accesible:

los procesos de enseñanza
aprendizaje.

Grado y posgrado

La formación universitaria de profesionales de la educación y la salud

University training of education and health professionals

Ana Sisti

UNCUYO, Argentina

Introducción

La Facultad de Educación, desde sus orígenes en el año 1986 como Escuela Superior de Formación Docente, incorporó dentro de su oferta educativa carreras relacionadas con el ámbito de la discapacidad, y fue pionera a nivel local, regional y nacional con ofertas formativas en el ámbito de la educación y la salud.

Dicha formación mantiene dentro de su grilla curricular instancias formativas generales, disciplinares y específicas que hacen que el profesional que egresa sea verdaderamente un especialista en el área de competencia.

Las carreras con las que cuenta actualmente la facultad a partir de la actualización de su oferta académica relacionadas con el área de discapacidad son las siguientes:

- Profesorado Universitario de Educación para Personas Sordas;
- Profesorado Universitario de Pedagogía Terapéutica en Discapacidad Visual;
- Profesorado Universitario de Pedagogía Terapéutica en Discapacidad Intelectual.
Orientación Discapacidad Motora;
- Licenciatura en Terapia del Lenguaje;
- Tecnicatura de Interpretación en Lengua de Señas.

Estas carreras cuentan con espacios curriculares que propician una formación científica y especializada en cada una de las discapacidades desde un paradigma inclusivo basado en derechos para las personas con discapacidad y para el entorno familiar, educativo y social donde interactúan los mismos.

Antes de especificar las características de cada una de estas carreras y el recorrido tanto intrainstitucional como inter y fuera de la misma, es importante mencionar que el Profesorado Universitario de Educación Primaria, el Profesorado Universitario de Educación Inicial, el ciclo de Profesorado de Grado Universitario en Informática y la Tecnicatura Universitaria en Educación Social, cuentan con espacios curriculares obligatorios relacionados con la inclusión y al conocimiento de las personas con discapacidad, como la posibilidad de seleccionar, por parte del estudiantado, instancias electivas referidas a dichas temáticas.

En este sentido, es importante mencionar que dentro de estos espacios los más elegidos por los y las estudiantes refieren a Sistema Braille, Lengua de Señas, Pedagogía Terapéutica en la Discapacidad Intelectual y/o Motora, entre otros específicos de las carreras de formación en discapacidad.

Todas las carreras de grado cuentan con una duración de 4 años de formación, mientras que las tecnicaturas oscilan entre los 2.5 y 3 años de duración.

Palabras claves: formación docente - inclusión - discapacidad

Profesorado universitario de educación para personas sordas

Dicha propuesta curricular aspira a la formación de profesionales que puedan dar respuesta a la alfabetización de personas sordas en las dos modalidades educativas existentes en la actualidad y que requieren de conocimientos específicos por parte del futuro profesional.

Esta oferta educativa cuenta con espacios curriculares que apuntan a desarrollar competencias referidas a los modelos educativos orales y a los modelos educativos bilingües con los que pueden encontrarse en la práctica profesional.

De allí que el plan de estudio no solo contiene espacios específicos para cada una de estas modalidades educativas en la educación de las personas sordas, sino que además cuenta con instancias prácticas que se articulan con los espacios formativos, lo que hace posible a los y las estudiantes vivenciar cada una de las características de cada modelo.

En cuanto al área específica que forma a los estudiantes en una perspectiva oralista inspirada en una perspectiva auditivo-verbal que sustenta las condiciones educativas pre y posimplante coclear, los docentes a cargo del dictado se encuentran con formaciones que acreditan un fuerte dominio de la temática, así como de las competencias metodológicas que dicha propuesta requiere.

Por su parte, en el área de formación bilingüe, la carrera cuenta con una docente sorda concursada efectiva y con categoría de docente investigador, encargada de enseñar Lengua de Señas Argentina en una instancia espiralada de primer a cuarto año de la carrera.

Estas dos variantes posibles en la educación de personas sordas proponen una formación integral y complementaria para los y las estudiantes, pudiendo seleccionar la más conveniente y adecuada atendiendo a las necesidades de cada alumno con el que se desempeñarán en su vida profesional, y posibilitando el ingreso a instituciones que requieren dominio de alguna de estas metodologías en su perfil institucional, permitiendo también especializarse en alguno de ellos.

A partir de lo explicitado respecto de la formación de educadores para personas sordas, se pone en evidencia el cambio cualitativo que representa un plan de estudio basado en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. El mismo transforma una mirada negativa en la historia educativa de las personas sordas desde un modelo clínico terapéutico, y lo asocia muchas veces a la trayectoria del desarrollo cognitivo en una lengua que no le es propia, a una mirada socioantropológica que entiende a la comunidad sorda como una comunidad lingüística minoritaria.

Lo expresado encuentra sustento en el siguiente fragmento:

Asimismo, se reconoce que las personas sordas son diversas y que algunas de ellas suelen denominarse a sí mismas hipoacúsicas. Esta denominación también deviene de los avances actuales respecto del implante coclear en los que es posible la habilitación auditiva que otorga un nivel de audición posible, aún con los condicionamientos de ser el implante un objeto extraño, que solo da audición en el caso que funcione correctamente. La universidad como su nombre lo indica debe estar abierta a todas las alternativas posibles de educación de las personas sordas e hipoacúsicas, de manera tal que los futuros profesionales, opten al momento de acceder a un puesto laboral por el enfoque pedagógico que elijan, contando para ello con la formación pertinente en diferentes modelos educativos: bilingües y orales. (Plan de Estudio: Profesorado Universitario de Educación para Personas Sordas, 2012:10)

El plan de estudio tiene el desafío de formar profesionales con la capacidad de desenvolverse con autonomía y respeto, considerando a las personas sordas sujetos de derecho en general y con derecho a una educación de calidad en particular.

Profesorado universitario de pedagogía terapéutica en discapacidad visual

La propuesta formativa que presenta la Facultad de Educación respecto del diseño curricular del Profesorado Universitario de Pedagogía Terapéutica en Discapacidad Visual, representa una instancia académica de alta relevancia a nivel provincial y nacional.

La instancia pedagógica de dicha carrera propone una doble incumbencia profesional: que los futuros profesionales pueden insertarse laboralmente en el ámbito educativo y también en el ámbito de salud como terapeutas visuales.

La formación de excelencia que reciben nuestros y nuestras estudiantes hace que la inserción laboral y el requerimiento de estos profesionales sean de altísima demanda no solo en la provincia de Mendoza.

Desde esta perspectiva, los y las estudiantes de la carrera se insertan tempranamente, a través de instancias prácticas, no solo en los ámbitos educativos sino también en el ámbito de la educación no formal como en instituciones de salud, en las cuales se realizan instancias de enseñanza y aprendizaje en el campo concreto en el que podrán insertarse posteriormente.

Los y las profesionales formados en esta área desde la Facultad se convierten en agentes transformadores preparados para desempeñarse con autonomía, sentido crítico y conocimiento específico para dar respuestas a los cambios educativos que la comunidad científica plantea. Se convierten en protagonistas idóneos para afrontar y llevar adelante la inclusión de personas con discapacidad visual en los distintos ámbitos que se requieran, atentos a las concepciones pedagógico terapéuticas que el contexto imponga.

Se sumaron al plan de estudio espacios específicos como «Didáctica de la Tiflotecnología» que permite abordar criteriosamente los programas informáticos adaptados a las personas con discapacidad visual. Asimismo, se potenciaron y redefinieron espacios como: «Atención Temprana», «Estimulación y Rehabilitación Visual», «Pedagogía Terapéutica en la Discapacidad Múltiple y Sordoceguera», «Didáctica del Sistema Braille» y «Braille Estenográfico», entre otros. Esto pone de manifiesto que los y las profesionales que egresan de la facultad con esta titulación poseen una formación de alta calidad para desempeñarse en el ámbito laboral que requiera la atención de personas con discapacidad visual en cualquier rango etario.

Esto se puede ver reflejado en el siguiente apartado:

Al considerar a las personas con discapacidad visual como sujetos de derecho, educación, vida plena y autodeterminación es que se plantea la necesidad de que la formación de pro-

fesionales para sus apoyos contemple aportes interdisciplinarios. Las ciencias sociales, las ciencias de la educación y las ciencias de la salud se constituyen, a través de sus disciplinas, en los pilares de una formación académica que aspira a un perfil profesional, que logre dar respuestas a las necesidades de abordaje en habilidades prácticas, conceptuales y adaptativas durante todas las etapas evolutivas y en los distintos sistemas formales y no formales en que los sujetos estén incluidos. (Plan de Estudio: Profesorado de Pedagogía Terapéutica en Discapacidad Visual, 2012:7)

Esta perspectiva pone de relevancia las nuevas orientaciones y paradigmas de la educación especial y la relación con las personas con discapacidad como sujetos de derecho; desde allí se dan respuesta a sus necesidades pedagógica-terapéuticas, atentas a las singularidades de cada sujeto con una mirada comprensiva y profesional.

Formar egresados y egresadas capaces de deconstruir las teorías y marcos teóricos a los que se enfrentarán a futuro y poder reconstruir nuevo conocimiento es el objetivo básico y primordial de la formación profesional que desde la Facultad se propicia, atentos al compromiso y la responsabilidad que este repensar la teoría requiere. Por ello consideramos que la formación especializada de los y las profesionales de Pedagogía Terapéutica en Discapacidad Visual es la de profesionales con conciencia de ciudadano que pretenden desnaturalizar la exclusión de personas con discapacidad visual, siendo actores éticos y comprometidos con los procesos e instancias de inclusión.

Profesorado universitario de pedagogía terapéutica en discapacidad intelectual.
Orientación discapacidad motora

Otra de las carreras con las que cuenta la Facultad de Educación dentro de su oferta académica es la de Profesorado Universitario de Pedagogía Terapéutica en Discapacidad Intelectual. Orientación Discapacidad Motora.

Esta propuesta de formación entiende a la educación como un proceso social inmerso en un contexto complejo e intervenido por factores sociales, culturales y científicos que transforman e interpelan a las prácticas pedagógicas, requieren innovación en instancias disciplinares y trascienden a lo interdisciplinario y transdisciplinario. De esta manera el Plan de Estudio indica:

El desempeño del Profesor/a de pedagogía terapéutica en discapacidad intelectual y/o motora, es un profesional cuya formación habilita para el diseño e implementación de servicios destinados a personas con discapacidad intelectual, a personas con discapacidad intelectual y motora asociada, y a personas con discapacidad motora que requieran adaptaciones de cualquier índole para su desenvolvimiento en la vida cotidiana. Este será un profesional competente para protagonizar los cambios educativos que la sociedad del conocimiento

demanda, se desempeñará con autonomía, sentido crítico, creatividad, conocimiento, una amplia comprensión de la teoría pedagógica y responsabilidad en la toma de decisiones razonables en un contexto complejo e incierto. (Plan de Estudio: Profesorado de Pedagogía Terapéutica en Discapacidad Intelectual. Orientación en Discapacidad Motora, 2012: 7)

En función de atender a una formación superadora y distintiva en el medio, es que la propuesta académica incorpora espacios específicos tales como Psicopedagogía I y II con el objeto de brindar una formación acabada al perfil profesional de egresados y egresadas en esta formación.

Por su parte, la reformulación de otros espacios, como Pedagogía Terapéutica en la Discapacidad Cognitiva y/o Motora, y su propuesta para el trabajo con adultos con dicha discapacidad, muestran las diversas posibilidades laborales a las que se enfrentarán al momento de egresar los especialistas en discapacidad intelectual y motora. A estos espacios se suman otros referidos a las formas de enseñanza tales como Didáctica Especial I y II que articulan con instancias de la práctica profesional y propician una estructura académica sólida y científica.

La posibilidad de inserción laboral en los espacios educativos para personas con discapacidad intelectual y/o motora y en ámbitos de salud que permitan asistir a personas con deterioros cognitivos, con situaciones de diversidad funcional, pone de relevancia la formación académica de los y las profesionales, siendo actores de cambio y transformación en la mejora de la calidad de vida, también en adultos mayores.

La capacitación que reciben los y las estudiantes permite superar una visión aplicacionista de estrategias y métodos, y se convierte en una actuación profesional superadora que permite trascender el aula hacia un contexto complejo, muchas veces desconocido que plantean las instituciones educativas.

Licenciatura en terapia del lenguaje

La oferta educativa de la Licenciatura en Terapia del Lenguaje propicia una formación de excelente calidad educativa relacionada con los trastornos y patologías del lenguaje oral o escrito, tanto en instancias de desarrollo como adquiridas.

Cuenta con el desarrollo de contenidos específicos que permiten la intervención ante problemáticas del lenguaje y con estrategias de prevención y evaluación de los mismos, tanto a niños como a jóvenes y adultos a partir de la formación con el que cuentan los y las egresadas de dicha carrera.

La incorporación de espacios curriculares específicos como Psicolingüística, Lingüística Aplicada, Neurolingüística, Neuropsicología Cognitiva, así como Evaluación de los Trastornos del Lenguaje y Terapia del Lenguaje, como disciplinas que actualizan las instancias teórico-prácticas de la carrera, hace que la formación profesional de los y las egresadas sea requerida por neurólogos y especialistas del medio en la intervención de dificultades del lenguaje oral y/o escrito. Tal como surge del siguiente fragmento:

La postura adoptada por la Universidad Nacional de Cuyo es la de entender que el lenguaje, como función humana por excelencia, y sus alteraciones, deben ser abordados desde un modelo de calidad de vida, trans e interdisciplinar, superador de anteriores modelos. En esta propuesta no se ignora ni descarta el modelo clínico, sino que se amplía la perspectiva con los aportes de otras ciencias con el fin de generar una propuesta superadora que no se agote en sí misma al dar respuestas a la problemática del lenguaje como en el caso del mencionado modelo clínico. Los nuevos aportes de la Psicolingüística, de la Psicología Cognitiva, de la Neoropsicología, Neurolingüística, de la Sociolingüística y recientemente la Psiconeuro-lingüística; como así también el auge magnífico que tiene la investigación en cada una de estas disciplinas (Plan de Estudio: Licenciatura en Terapia del Lenguaje, 2012: 6-7).

La formación profesional de los y las licenciadas en terapia del lenguaje parte de una concepción socioantropológica sustentada en paradigmas científicos relacionados con la comunicación humana en cuanto a temáticas referidas al lenguaje en sus variantes oral y escrito y en sus distintos momentos ya sean del desarrollo o adquiridos; a partir de una formación interdisciplinar con aportes de distintas ciencias como biología, psicología, sociología, lingüística, pedagogía, entre otras, siempre en una contextualización permanente de los múltiples dificultades del lenguaje que pueden generarse.

En el plan de estudios de esta carrera se ha manifestado que:

El plan de estudios se ha diseñado con la intención de brindar una propuesta actualizada y del más alto nivel académico, mejorando la calidad de la formación de los licenciados en terapia del lenguaje, generando oportunidades de aprendizaje tendientes a proveer profesionales capaces de prevenir y analizar las problemáticas terapéutico-educativas derivadas de las dificultades del lenguaje oral y/o escrito tanto del desarrollo como adquiridas, plantear soluciones y asumir la responsabilidad de implementarlas y evaluarlas a través del análisis, reflexión y comprensión de los fundamentos de las dimensiones sociopolíticas, histórico-culturales, epistemológicas y educativas-terapéuticas. (Plan de Estudio: Licenciatura en Terapia del Lenguaje, 2012: 7-8)

El/la licenciado/a en terapia del lenguaje se convierte en un profesional de excelencia con la posibilidad de intervenir, prevenir o detectar alteraciones del lenguaje e insertarse laboralmente en ámbitos de salud y/o educativos con el fin de formar parte de equipos interdisciplinarios, y oficia, en muchas ocasiones, como terapeuta único a través de la utilización de metodologías, estrategias y propuestas terapéutico-educativas en el abordaje logopédico para favorecer la rehabilitación de los mismos.

Tecnicatura de interpretación en lengua de señas

La Tecnicatura de interpretación en lengua de señas surge a partir de una propuesta que AMILSA (Asociación Mendocina de Intérpretes de Lengua de Señas Argentina), en conjunto con la Asociación de Sordos de Mendoza, acercan a la Facultad de Educación como formación para intérpretes profesionales. Dicha propuesta es trabajada en el ámbito de la facultad con docentes especialistas, y se convierte en la primera oferta académica universitaria para intérpretes de lengua de señas, a nivel nacional y latinoamericano.

La carrera presenta una propuesta curricular con un alto nivel de especificidad en la temática; cuenta con docentes sordos, miembros de la Comunidad Sorda de Mendoza que forman parte del plantel docente, quienes concursaron cargo docente efectivo, bajo las normas establecidas en la Universidad Nacional de Cuyo.

Los y las técnicas en interpretación mantienen dentro de su formación aspectos generales y aspectos específicos, que les brindan una mirada holística de las realidades en las que a futuro se desempeñarán.

La asistencia a la Asociación de Sordos de Mendoza, como parte de formación académica desde el inicio de la carrera, permite poner en contacto a los y las estudiantes con los futuros usuarios del servicio de interpretación, lo cual propicia situaciones de contacto real y permanente con las características propias de la comunidad y la cultura sorda.

Desde el inicio de la carrera, en el año 2004, se generaron diversos proyectos de investigación y de extensión que han fortalecido su desarrollo teórico científico, contribuido al acrecentamiento de materiales de estudio, así como la posibilidad de participar en diversos eventos científicos que han permitido, no solo el intercambio de saberes, sino la gestación de carreras similares en diversas provincias del país y del exterior.

De igual manera, se han desarrollado proyectos únicos a nivel nacional, como la enseñanza de la Lengua de Señas como segunda lengua en la escuela primaria (Escuela Carmen Vera Arenas), a cargo de una profesora sorda acompañada de un intérprete. Este proyecto no solo permitió que niños y niñas desde la sala de 4 aprendieran una nueva lengua, sino que vivieran la inclusión en primera persona, otorgando un plus educativo de relevancia.

La visibilización de la lengua de señas como lengua natural de la comunidad sorda, con sus características visoespaciales, hizo que más miembros de la comunidad quisieran acceder a estudios superiores con el apoyo de un intérprete, haciendo uso del derecho a la educación y marcando una perspectiva inclusiva en este sentido.

Por ello, la Universidad Nacional de Cuyo y en particular la Facultad de Educación adoptan como política institucional la necesidad de contar con intérpretes de lengua de señas en diferentes eventos y actos oficiales, ya que cuenta con estudiantes y docentes sordos dentro de su planta profesional.

Profesorado universitario de educación primaria. Profesorado universitario de educación inicial. Ciclo de profesorado en informática y tecnicatura universitaria en educación social

Si bien no son carreras de formación en educación especial, es muy importante mencionar que sí lo son en lo referido a la sensibilización, conocimiento y aproximaciones a aspectos y conceptos relacionados no solo a las personas con discapacidad, sino también a las nociones de inclusión educativa y social.

Estas acciones permiten mostrar a los y las estudiantes que los aspectos legales y normativos son los aspectos terminológicos con los que se denominan a las personas con discapacidad. Esto pone en discusión los derechos educativos de dichas personas, como también las funciones y acciones posibles de llevar adelante conforme al perfil profesional de cada una de estas carreras ofertadas por la facultad.

Dentro de estos espacios se explicitan estas temáticas, como es el caso de Pedagogía Especial, que no solo plantea concepciones generales respecto de aspectos de accesibilidad universal, inclusión y ajustes razonables, sino que asisten especialistas en cada una de las discapacidades sensoriales (auditivas y visuales) como intelectuales y motoras, permitiendo a los estudiantes acercarse un poco más a las especificidades de cada una de ellas, y poder atender a las necesidades y requerimientos específicos de cada una.

Se cuenta con este espacio curricular en primer año, en los profesorados de educación primaria e inicial; esto hace posible repensar el resto de los espacios curriculares a los que se enfrentarán durante el recorrido de sus carreras. En el caso del ciclo de profesorado en informática, se cursa en tercer año bajo el nombre de Taller de Educación Integrada.

Por otro lado, también los estudiantes cuentan con la en los profesorados y en la tecnicatura, en el último año con el espacio curricular Problemática Psicosocial de las

Personas con Discapacidad, que les permite abordar aspectos que se relacionan a la calidad de vida y las habilidades sociales a las que se apunta a desarrollar en dicha población, con el objeto de llevar propiciar una vida plena basada en los derechos de las personas con discapacidad, apuntando a la autonomía y autodeterminación de los mismos.

Otro de los temas abordados refiere a la situación laboral y familiar de las personas con discapacidad y el rol que como profesionales los y las egresadas deben tener en cuenta y contribuir en su desarrollo.

Ambos espacios abordan también aspectos legales como lo es la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, marco normativo imprescindible a atender al trabajar en el paradigma de la diferencia y atendiendo a la defensa de la inclusión social y educativa.

Aspectos comunes a todas las carreras

Es importante mencionar que en este sentido todas las propuestas formativas poseen instancias académicas flexibles en las cuales los y las estudiantes pueden elegir espacios curriculares de otros planes de estudio para completar la formación académica. En este sentido, los espacios más elegidos son: Didáctica del Sistema Braille y Lengua de Señas.

Otra de las situaciones comunes y que verdaderamente propicia miradas inclusivas y formativas en instancias referidas a las personas con discapacidad deviene de diversas propuestas de investigación y de extensión generadas por docentes de formación específica a la que se suman docentes, estudiantes y egresados de diversas carreras. Se generan así grupos con multiplicidad de formaciones y miradas, lo cual enriquece los resultados obtenidos de los mismos.

Otra de las ofertas interesantes y que presentan miradas inclusivas tiene que ver con las propuestas de posgrado con las que cuenta la facultad. Entre ellas podemos mencionar el Doctorado en Educación en la Diversidad, Maestría en Lenguaje y Cognición, Diplomatura en Transición a la Vida Adulta en Personas con Discapacidad, Diplomatura en Rehabilitación Visual y la Diplomatura en Educación Física, Discapacidad y Deporte Adaptado.

También existen ofertas de capacitación a partir de cursos propuestos por diferentes equipos docentes ofrecidos a la comunidad en general como lo son los de lengua de señas en diferentes niveles.

Otra de las tareas inclusivas que realiza la facultad son los asesoramientos a partir de contar con referentes de cada una de las áreas ante el Área de Discapacidad de la Universidad.

A partir de todo lo mencionado podemos ver la mirada que posee la Facultad de Educación en el marco de la Universidad Nacional de Cuyo como referente provincial, regional, nacional e internacional en temáticas relacionadas con la discapacidad e inclusión en diferentes ámbitos y niveles.

Referencias bibliográficas

- FEEyE, UNCUYO (2004).** Plan de Estudio Ciclo de Profesorado de Grado Universitario Informática. (2003). Resolución Ministerial N° 1203/04.
- FEEyE, UNCUYO (2004).** Plan de Estudio Tecnicatura de Interpretación en Lengua de Señas (2003). Resolución Ministerial N° 1168/04.
- FEEyE, UNCUYO (2012).** Plan de Estudio Profesorado Universitario de Educación para Personas Sordas. (2012). Resolución Ministerial N° 903/14.
- FEEyE, UNCUYO (2012).** Plan de Estudio Profesorado Universitario de Pedagogía Terapéutica en Discapacidad Intelectual. Orientación Discapacidad Motora. (2012). Resolución Ministerial N° 1160/14.
- FEEyE, UNCUYO (2013).** Plan de Estudio Profesorado Universitario de Educación Primaria. (2012) Resolución Ministerial N° 1219/13.
- FEEyE, UNCUYO (2014).** Plan de Estudio Profesorado Universitario de Pedagogía Terapéutica en Discapacidad Visual. (2012). Resolución Ministerial N° 1656/14.
- FEEyE, UNCUYO (2014).** Plan de Estudio Licenciatura en Terapia del Lenguaje (2012). Resolución Ministerial N° 1026/14.
- FEEyE, UNCUYO (2015).** Plan de Estudio Profesorado Universitario de Educación Inicial (2013) Resolución Ministerial N° 2915/15.
- FEEyE, UNCUYO (2017).** Plan de Estudio Tecnicatura Universitaria en Educación Social (2015). Resolución Ministerial N° 3906/17.
- Tuning América Latina (2008).** Proyecto ALFA TUNING.

Puesta en marcha de glosario en lengua de señas como acción para eliminar barreras, fomentar aprendizajes y participación en estudiantes universitarios sordos de la facultad de ciencias económicas

Launch of the glossary in sign language as an action to eliminate barriers, promote learning and participation in deaf university students of the faculty of economic sciences

Leandro Amarfil Brückner

Alejandra Salina

UNCUYO, Argentina

Introducción

El ingreso de una persona sorda a una carrera universitaria y la accesibilidad de ella al currículum suponen analizar las barreras de aprendizaje y participación y todas las variables que pueden presentarse.

A partir de un diagnóstico funcional que concibe no solo la discapacidad de la persona, sino que reconoce la existencia de limitaciones en el entorno, se determinan configuraciones de apoyo en el ámbito educativo. Estas se entienden como un conjunto de andamiajes planificados desde el sistema educativo para hacer posible la inclusión de alumnos con discapacidad (Casal, Lofeudo, 2011), con el fin de eliminar tales barreras y determinar una trayectoria escolar real.

La educación inclusiva garantiza el derecho a aprender de toda persona, en cualquier nivel del sistema educativo argentino (art. 11, ley 26206); es por esto que al evaluar las barreras se determinan líneas de acciones para lograr eliminarlas para que de esta forma los estudiantes, en este caso con discapacidad auditiva, logren acceder al plan de estudios universitario.

Palabras clave: glosario, lengua de señas

Eliminando barreras comunicacionales

En la Facultad de Ciencias Económicas, en el año 2015, se comenzó a trabajar en un proyecto de inclusión para Personas con Discapacidad. Al año siguiente ingresó la primera persona sorda para cursar la Licenciatura en Administración; esto trajo consigo la necesidad de comenzar a trabajar en la eliminación de barreras comunicacionales para garantizar los derechos de las Personas con Discapacidad (PcD).

Por esto se dispuso el trabajo metodológico mediante el registro de las señas técnicas creadas entre el estudiante sordo, la referente sorda y el intérprete de lengua de señas.

En base a los objetivos se ejecutó el siguiente plan con los agentes dentro del proyecto:

- Intérprete en lengua de señas: profesional que se desenvuelve como puente de comunicación entre la persona sorda y la persona oyente.
- Docente de la materia: quien corrige conceptos y definiciones.
- Estudiante tutor (Tutor par): quien realiza el acompañamiento mediante clases de tutorías.
- Asesor en apoyo a la inclusión educativa: especialista perteneciente al Área de Inclusión para Personas con Discapacidad en la UNCUYO.
- Referente sorda: estudiante perteneciente a la facultad y parte de la comunidad sorda.

El objetivo perseguido era crear un glosario en Lengua de Señas Argentina sobre las palabras técnicas en búsqueda de eliminar barreras de accesibilidad al plan de estudios de la carrera Licenciatura en Administración y Contador Público.

Tareas en específico

Incorporar a intérpretes en lengua de señas argentinas a las clases para favorecer en el alumno sordo la comprensión de los temas explicados en las diferentes materias.

Brindar información y asesoramiento a los docentes sobre la discapacidad y necesidades de los estudiantes sordos.

Crear, entre el estudiante sordo y el intérprete en LSA, en un primer momento, un glosario en LSA con vocabulario específico de la carrera y posteriormente lograr consenso de esa seña con otras personas sordas del país que tengan conocimientos en carreras similares.

Acompañar con un estudiante tutor para que logre asesorar al alumno sordo en diferentes aspectos de su tránsito por la vida universitaria (formas de estudio adecuadas, administración del tiempo, formas de cursado, etc.).

Metodología de detección de señas operativas

Detección de barreras idiomáticas

Mediante el cursado regular, el intérprete obtiene el material de estudio de las materias que debe poner accesibles para ponerse en tema al momento de ir a la clase; prepara un listado de palabras que podrían surgir de dudas y consulta con el equipo de intérpretes. Para ello se pensó que la única forma de garantizar la eliminación de barrera es mediante la comunicación fluida entre la PcD, el docente de la materia, el tutor (aterriza conceptos) y los intérpretes.

Se acuerda con el docente la primera clase a la que la persona sorda asiste, su ubicación y la metodología de interpretación en clase; se busca la comunicación fluida entre la persona sorda-intérprete-docente respetando la decisión del estudiante en todo momento. Luego de que ocurre la clase el estudiante junto al tutor e intérprete acuerdan en el calendario el día de trabajo sobre las señas/conceptos/palabras que no estuvieron claras en las clases para comenzar a trabajar en el ajuste razonable. Es decir, si es necesario, crear señas que identifique el estudiante con un significado técnico. Con

intención de aclarar al lector, el tiempo entre la clase y el ajuste razonable es de aproximadamente 2 días como máximo.

Creando la seña

El tutor asesora al estudiante con respecto al vocabulario específico de cada materia y trabaja en forma conjunta con el intérprete para poder realizar el traspaso de la lengua oral a la Lengua de Señas Argentina para asegurar que la persona sorda comprenda el significado de dichas palabras. Cuando eso se ha logrado, comienza el arduo trabajo de la creación de una seña, la que se crea aproximadamente en una semana.

Estas señas son operativas en un primer momento, lo significa que se acuerda con el estudiante para utilizarla por el intérprete durante el cursado.

Este trabajo es realizado en cada una de las materias durante toda la carrera, y es responsabilidad de la persona sorda transmitir y acordar con otros estudiantes sordos de carreras similares su divulgación.

Estas señas están bajo la tutela de la Universidad Nacional de Cuyo y a disposición de la comunidad sorda en su conjunto.

Documentando la seña operativa

La manera de dejar constancia del trabajo realizado es a través de la filmación de las señas con el consentimiento de la persona sorda y el referente sordo bajo su estricto control. Se realiza en un espacio donde no haya contaminación visual ya que esto puede generar la distracción del protagonista; en primer lugar, se deletrea la palabra, luego se procede a realizar la seña creada, mientras otra persona la filma, en supervisión del intérprete siendo el responsable de asesorar por si hay alguna equivocación en la realización de las señas.

Los recursos materiales necesarios son: equipos de filmación de calidad óptima, micrófono apagado, espacio físico adecuado, fondo de color liso en lo posible blanco, buena iluminación.

Creando un glosario de definiciones

El Glosario de definiciones es un archivo de texto que incluye todas las palabras señadas operativamente con su respectiva definición a la lengua española. Se busca con este documento unificar criterios y conceptos entre todos los agentes intervinientes en el proceso de creación de señas operativas. A su vez crea un documento unificado para su consulta por parte de la comunidad y lograr ser apoyo para la creación y transformación de señas operativas a definitivas.

Búsqueda del material

El área de Estudiantes con Discapacidad de la Facultad de Ciencias Económicas al comienzo de los cuatrimestres realiza una recopilación de todo el material de lectura de las materias a cursar por los estudiantes sordos. El objetivo es tener acceso a los recursos bibliográficos dados por los docentes para su consulta por parte de los estudiantes con discapacidad, intérpretes de LSA y tutores.

Filmación y subtulado

El subtulado de los videos de las señas operativas en LSA es de suma importancia. Esto se realiza para completar la igualdad de oportunidades de las personas con o sin discapacidad al momento de visualizar el video.

Resultado

Materia	Videos	Audio anulado	Glosario	Bibliografía
Administración del personal I	37	sí	sí	sí
Introducción al Álgebra Lineal	77	sí	sí	sí
Cálculo I/Matemática II	53	sí	sí	
Comercialización II	14	sí	sí	sí
Fundamentos de la Contabilidad	26	sí	sí	sí
Costos para decisiones	67	sí	sí	sí
Derecho laboral y Administración del personal	65	sí	sí	sí
Elementos de la administración	37	sí	sí	sí
Filosofía	7	sí	sí	sí
Introducción a la Economía I	19	sí	no	no
Macroeconomía	30	sí	sí	sí
Régimen Impositivo	31	sí	sí	sí
Administración II	0	0	sí	sí
Derecho Público	0	0	sí	sí
	463 de 12		13	
	materias			

Sistematización de contenidos de video y glosario

Conclusiones

Hemos transitado por varios inconvenientes para la creación del glosario de LSA debido a que la referente sorda debía estar de acuerdo con absolutamente todo, y al no tener experiencia cuando se inició el trabajo, existían dudas de la visión por parte de la comunidad sorda o las personas que poseían una mayor competencia lingüística pudieran generar algún reclamo. Esto se solucionó preguntando a instructores de GILSA (Grupo de Instructores de LSA que pertenecen a la Asociación de Sordos de Mendoza), quienes dieron su consentimiento para la creación del glosario ya que eran las referentes sordas de esta facultad las responsables y quienes transitaban por este desafío en el camino universitario.

A pesar de esta limitante, las materias de las distintas carreras comenzaron a tener mayor apertura a la comunidad sorda por medio de sus contenidos accesibilizados abriendo la posibilidad de estudiar en la educación superior. En la Facultad de Ciencias Económicas, luego de este trabajo, ingresó un total de 5 estudiantes sordos.

Referencias bibliográficas

Área de Inclusión de Personas con Discapacidad UNCUYO (2019). Protocolo para la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina.

Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Cuyo (2020). Protocolo para la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva. Mendoza, Argentina.

Dirección de educación especial. (2018). Orientaciones generales para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. Dirección General de Escuela: Mendoza.

Cervera, I.C. (2004). *Los derechos de las personas con discapacidad: perspectivas sociales, políticas jurídicas y filosóficas*. Publidisa.

Casal, Vanesa, Lofeudo, Silvina y Lerman, Gabriela (2011). Hacia la inclusión educativa: configuraciones de apoyo en escenarios educativos situados en la escuela común. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

EJE 5

Acciones de inclusión en tiempos de pandemia

Educación virtual (im) predecibles de una educación accesible y de calidad en la Universidad Nacional del Litoral

Virtual education (im)
predictable of a quality
and accessible education
at the National
del Litoral University

**Pamela Bordón; Anabella Morcillo;
Clarisa Lione; Gustavo Esquivo;
Mauro De Giovanni; Ana Ferreyra;
Fernanda Olmos; Patricia Guisoni;
Adriana Ferreyra; Natalia Fabro.**

Universidad Nacional del Litoral,
Argentina

Introducción

A partir de la declaración de la pandemia el 11 de marzo de 2020 por parte de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020), los organismos encargados de regir los sistemas de educación superior en América Latina y el Caribe anunciaron las medidas a tomar dependiendo de las alertas establecidas en cada país, acopladas con las recomendaciones de la OMS para minimizar el impacto del Coronavirus Covid-19. Los anuncios oficiales contenían no solo las medidas sanitarias recomendadas para evitar la expansión de la Covid-19 en los recintos universitarios, sino también los planes relativos a la continuidad de los estudios a través de campus virtuales, medios de comunicación u otros entornos digitales, así como la reprogramación de los calendarios académicos.¹

Esee listado de informaciones ofrecía asimismo la cantidad de estudiantes afectados en cada país de acuerdo con cifras anunciadas por la UNESCO y fue actualizado durante el desarrollo de la cuarentena que coincidió con las fechas de exámenes e inicio de clases, lo que provocó que las universidades modificaran rápidamente muchas de sus metodologías. Los campus virtuales que hasta ahora eran más bien un apoyo a las clases presenciales comenzaron a tomar protagonismo, al igual que distintas herramientas online que permiten no solo el dictado.

A partir de las medidas implementadas por el Comité de Emergencia de la UNL (Resolución Rectoral 257/2020), que definió postergar el inicio del año académico para el próximo 30 de marzo bajo la modalidad virtual (y la suspensión hasta esa fecha de las actividades presenciales en cada unidad académica), la universidad comenzó a delinear acciones en virtud de esta modalidad.

A partir de un convenio entre el Ministerio de Educación de la Nación y el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), se difundieron a través de los canales de televisión los contenidos del Programa Seguimos Educando y contenidos educativos de la TV Pública, Canal Encuentro, Paka Paka y DeporTV, además de los habituales que realizan los centros de producción audiovisual de todas las universidades públicas.

Por consiguiente, desde el Área de Inclusión y Calidad de Vida de la Secretaría de Bienestar, Salud y Calidad de Vida, se llevaron adelante las medidas necesarias para dar continuidad a los estudiantes garantizando la accesibilidad académica y comunicacional.

Al respecto, se trabajó con los representantes de las distintas facultades y con los docentes y tutores a cargo de inscriptos al cursado, estudiantes en situación de

1 <https://www.argentina.gob.ar/noticias/universidades>

discapacidad, y se les acercó un plan con orientaciones para la elaboración de materiales académicos accesibles.

Palabras clave: virtualización – educación – accesibilidad

Principios básicos de la educación de calidad en tiempos de pandemia²

Para la UNESCO, este marco de referencia debería partir del principio:

- asegurar el derecho a la educación superior de todas las personas en un marco de igualdad de oportunidades y de no-discriminación y, por consiguiente, todas las decisiones políticas que afecten, directa o indirectamente, al sector de la educación superior deberían estar presididas por este derecho.
- No dejar a ningún estudiante atrás, en línea con el propósito principal de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas. Es imperativo atender, prioritariamente, las necesidades pedagógicas, económicas y también socioemocionales de aquellos estudiantes que, por sus características personales o socioeconómicas, puedan haber tenido, o tengan, mayores dificultades para continuar su formación en modalidades no tradicionales.
- Revisar los marcos normativos y las políticas en curso, para asegurar medidas estructurales que entiendan la educación como un continuo donde las trayectorias educativas deben ser fortalecidas para minimizar así la fragilidad de los estudiantes más vulnerables.

Acciones llevadas adelante desde el área de inclusión y calidad de vida

La primera etapa tuvo que ver con la sistematización y trabajo colaborativo con representantes de cada unidad académica y con sus gabinetes pedagógicos. Se pusieron a disposición datos de la población de estudiantes en situación de discapacidad y los requerimientos de accesibilidad a fin de poder dar respuestas a los mismos. Luego se coordinó con cada docente/tutor de las diferentes cátedras los modos y medios en los que se llevaría adelante la modalidad de cursado virtual.

Asimismo, se acercó un documento con recomendación a tener en cuenta a la hora de elaborar o compartir material en formato accesible a las aulas virtuales.

² <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>

Este último punto permitió brindar herramientas sencillas al docente para que pueda realizar los ajustes necesarios al material que selecciona en su cátedra, como también a los recursos que ponía a disposición de los estudiantes para llevar adelante una clase en vivo.

Aspectos positivos de la virtualidad en relación con la accesibilidad en relación con la accesibilidad de materiales de estudio con estudiante hablantes de LSA

Se llevaron adelante acciones para garantizar la circulación de materiales en formatos accesibles. En aquellos casos donde los docentes optaban por realizar una explicación o desarrollo de su clase con audio (Mp3) se hizo la transcripción del mismo para aquellos estudiantes sordos.

En los casos en que se realizaban clases en formatos de videos explicativos –imagen, audio y la imagen del docente– realizamos la interpretación en lengua de señas del material y se incorporaba al video original.

Y en aquellos casos donde se optaba por las clases en vivo (zoom u otra herramienta) se incluía el intérprete de lengua de señas, además de realizar la grabación de la clase como registro.

En los tres casos, el material producido fue enviado al docente para poder subirlo al aula virtual y/o enviado vía e mail al estudiante sordo para que pueda acceder a las clases.

En relación con la accesibilidad de materiales

Se elaboró un documento con información precisa para brindarle a los docentes con estudiantes con dislexia con las indicaciones de formas de redacción, tipología, tamaño entre otros.

En relación con la accesibilidad de materiales desde digitalizados en formatos accesibles

Es el docente quien lleva adelante la accesibilidad de los materiales y así alojarlos en un aula virtual. En aquellos casos donde los materiales no son leídos por softwares de uso habitual para estudiantes ciegos y/o disminuidos visuales, se coordina con el Programa de Accesibilidad Académica para realizar este proceso.

Aspectos negativos de la virtualidad en relación con la accesibilidad. En relación con el acceso de las aulas y otras herramientas

La necesidad de darle continuidad a la vida académica, en tanto proceso de enseñanza y aprendizaje, ahora desde la virtualidad, impacta en las primeras semanas de manera

negativa en la población de estudiantes en situación de discapacidad por los siguientes motivos: cuando no eran usuarios de aulas o entornos virtuales, se les complejizó aún más su uso sobre todo cuando no había disponibles tutoriales accesibles de uso; el hecho de no disponer de acceso libre a internet, fundamental para sostener esta modalidad, ocasiona que estudiantes decidan abandonar su cursado, ya que no pueden acceder a una videoclase en un tiempo prudente a las aulas; entendemos que este punto afecta a todo el colectivo de estudiantes.

Otro aspecto negativo tiene que ver con los tiempos en los que se disponen los materiales en formatos accesibles; el trabajo remoto ocasiona que la coordinación con cada docente y los recursos que van a alojar al aula sean accesibles muchas veces vayan a des-tiempo. La tarea de producir recursos académicos accesibles aún hoy no la puede llevar adelante solo el docente; es necesario que, en algunos casos como en la lengua de señas, sea interpretada, filmada y editada como producto para que luego el docente pueda hacerlo circular. Del mismo modo, cuando decide realizar una clase en formato audio, luego es enviada para su transcripción (y esto implica otro tiempo) o utilizar textos en formatos no compatibles con lectores de pantalla para estudiantes ciegos o de baja visión. En cada uno de estos casos, desde el área se asesora al docente para realizar los ajustes necesarios. Pero los tiempos en que acceden los estudiantes en situación de discapacidad a estos materiales no son los mismos que cualquier estudiante que acceda rápidamente al aula.

Referencias bibliográficas

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo (2008). Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Argentina. (Ley 26378/08) <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=141317>

Ley de Educación Superior 24521/95, modificatoria ley 25573/12. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-9999/25394/texact.htm>

Programa UNL Accesible (2006). UNL. Expediente 486782/06.

Estatuto UNL. Res. AU 04/12. Universidad Nacional del Litoral. <http://www.unl.edu.ar/articles/view/estatuto>

Plan de Desarrollo Institucional 2010–2019. Universidad Nacional del Litoral. Res. AU 07/10. http://www.unl.edu.ar/categories/view/pdi_2010_2019

Oficina de memória virtual: uma proposta de acessibilidade em tempos de pandemia

Virtual memory workshop:
a proposal for accessibility
in pandemic times

Laís Ribeiro Bernardo

Aila Narene Dahwache Criado Rocha

Silvia Aparecida De Sousa Fernandes

Danielle Dos Santos Cutrim Garros

Universidade Estadual Paulista, Brasil

Resumo

O relato apresentado traz uma nova experiência, no que diz respeito à metodologia da oficina de memória que ocorre no projeto de extensão, Universidade Aberta à Terceira Idade, de uma universidade do Estado de São Paulo. Esta é coordenada por uma graduanda do curso de Terapia Ocupacional, com supervisão de uma docente do curso referido, ambas da Universidade do Estado de São Paulo. A mudança na metodologia de oferta da oficina se deu em razão da pandemia mundial, ocasionada pelo vírus, COVID-19, no ano de 2020, como principal orientação da OMS (2020), se deu o distanciamento social, o que implicou no afastamento das pessoas, e consequente bloqueio das atividades de modo presencial. Uma alternativa foi a oficina passar a ser ofertada virtualmente, esta se deu também por incentivo na solicitação para retorno da oficina por parte dos idosos. São 18 alunos idosos participantes. Os idosos apresentaram maiores dificuldades em

relação ao domínio da tecnologia e de conexão da rede. Concluindo que houve a superação de obstáculos impostos para a idade, como a tecnologia e a utilização dela, mostrando-se dispostos a aprender uma nova possibilidade de encontro para participação na oficina.

Palavras-chave: idoso, extensão, memória

Introdução

Neste relato será apresentado uma nova experiência, no que diz respeito à metodologia da oficina de memória que ocorre no projeto de extensão, Universidade Aberta à Terceira Idade, de uma universidade do Estado de São Paulo. Esta nova metodologia foi estimulada pela ocorrência mundial e atual de uma pandemia, que mobilizou o mundo à transportar-se enquanto atividades e ocupações, de presencial ao mundo virtual, posto que como principal forma de tratamento do vírus conhecido como COVID-19, é o distanciamento social, já que ainda não há vacinas para sua prevenção, e que este vírus apresenta características de ser altamente contagioso, com grande variabilidade de sintomas, podendo o indivíduo infectado apresentar-se assintomático ou evoluir gravemente, necessitando de cuidados intensivos, podendo ir à morte. Outro fato importante relacionado à este vírus, é que sua manifestação de sintomas mais graves se dá na população idosa, que apresenta maior grau de comorbidades e vulnerabilidades em relação à sua saúde, o que levou esta população a ser considerada como grupo de risco, com indicação de isolamento total, incluindo neste distanciamento até mesmo a própria família. (KOEBERLE et. al., 2020). Considerando a população idosa, a mais afetada e aquela que apresenta necessidades especiais só à aprendizagem, mas pela perda de funções orgânicas em razão do envelhecimento e agravada pelo distanciamento social, observou-se a necessidade de uma intervenção e tomada de decisão para solução desta problemática.

A Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI), vinculada à Pró-Reitoria de Extensão Universitária (PROEX), tem como objetivo possibilitar o acesso da população idosa ao contexto acadêmico, oferecendo diversas atividades que promovam a integração entre a universidade e a comunidade; como palestras com diferentes temas, filmes e oficinas. Os requisitos para participação são idade mínima de 55 anos e independência na locomoção até o local das atividades.

Dentre as oficinas oferecidas, a de memória é uma das mais procuradas pelos idosos, por já apresentarem algum declínio na memória ou como forma de prevenção. Para o ano de 2020 a oficina foi planejada, assim como no ano anterior, para ocorrer

semanalmente com duração de uma hora e com ações focadas na atenção, função cognitiva de extrema importância para uma boa memória. Após o término das inscrições, devido à grande procura, foram organizados dois grupos com uma média de 15 participantes em cada e divididos em dois horários para melhor aproveitamento da oficina; com início marcado para o mês de março e todos os encontros conduzidos por uma graduanda de Terapia Ocupacional da Universidade Estadual Paulista sob supervisão de uma docente da área. No primeiro encontro, ainda presencial, foi feita uma apresentação da oficina com o número de encontros, duração e conceituação sobre os tipos de atenção e sua relação com o envelhecimento. Além disso, foi aplicado um questionário inicial, com dados de identificação (nome, idade, escolaridade, entre outros), para identificar o perfil do grupo e suas queixas com relação à memória. O questionário era formado por três perguntas: Por que se inscreveu para a oficina? Quais suas queixas de memória ou atenção? Tem algum problema visual e/ou auditivo?

Com a chegada da pandemia de COVID-19, todas as atividades foram suspensas por tempo indeterminado e a oficina de memória teve apenas seu primeiro encontro realizado. O avanço da pandemia e a incerteza sobre um retorno fez com que os próprios idosos solicitassem uma nova maneira de terem as oficinas, de modo virtual, considerando que eles possuem o acesso à internet e tecnologias que possibilitem tal ação. Assim, após decisão da coordenação de retomar as atividades de forma remota, um novo planejamento foi realizado para a oficina de memória, fazendo as alterações necessárias e considerando as novas demandas. Com a oferta da oficina virtual, 18 idosos demonstraram interesse e foram inicialmente instruídos sobre o uso da plataforma de acesso, desde como baixar o aplicativo, até a utilização do mesmo; os encontros foram semanais de uma hora de duração. No primeiro encontro de forma virtual foi feito um acolhimento com os alunos, sobre como estavam lidando com o novo cenário, como estavam suas atividades em casa e também como sentiam a memória e atenção deles no momento; além da apresentação da proposta virtual, com atividades que consigam realizar desse modo e dicas para continuarem estimulando a função cognitiva em casa.

A partir do segundo encontro foi realizada uma apresentação dialogada contendo uma revisão de conteúdo em relação aos diferentes tipos de atenção (seletiva, sustentada, alternada e dividida), explicadas no primeiro encontro presencial; com atividades que estimulam o diálogo e compartilhamento de experiências entre eles. Ao final, sendo explicado qual tipo de atenção é trabalhada em cada atividade e qual foi o nível de dificuldade para eles. Todos os idosos são alfabetizados e participam ativamente na oficina, sempre interagindo bastante, com papel e caneta fazendo suas anotações. Propostas que mais despertam o interesse são atividades com música, atividades que

envolvem recordar de lugares ou lembranças afetivas e que relacionam com atividades do cotidiano deles, como por exemplo uma atividade que foi apresentada para eles uma lista de compras de supermercado e dado um tempo para que lessem, posteriormente a lista foi ocultada e numa imagem com diversos produtos presentes em um supermercado eles deveriam encontrar o máximo de itens que lembravam da lista vista anteriormente. Todos interagiram tentando buscar todos os itens lembrados, ao final foi possível verificar que conseguiram lembrar de quase todos os produtos, comentaram ainda que gostaram do exercício e adotariam a prática de fazer uma lista antes das compras e tentar buscar os produtos sem olhar a lista, para assim exercitar a memória.

As dificuldades encontradas são mais com relação à tecnologia, como por exemplo problemas em relação a conexão com a internet; dificuldades em relação ao uso do recursos tecnológicos e aplicativos, como por exemplo situações em que apertam algum botão errado, problemas com o microfone e câmera; e dificuldades de acesso ao conteúdo, como por exemplo a necessidade de adaptações na apresentação do material (tamanho da letra, quantidade de texto, cores utilizadas) para conseguirem visualizar melhor o conteúdo na tela do celular, já que a maioria acessa pelo próprio aparelho. Nenhum dos participantes apresentam diagnóstico ou indícios de patologias capazes de afetar o funcionamento cognitivo.

No decorrer dos encontros é possível observar a evolução deles em manter a concentração e maior facilidade de compreender as tarefas, além de estarem mais exigentes com o nível de dificuldade das atividades.

Os alunos idosos têm possibilidade de acesso individualizado à coordenadora da oficina, após o término da mesma. Permanecendo on-line para atendimento individualizado em relação suas dificuldades ou dúvidas.

Fundamentação teórica

Segundo Guerreiro & Caldas (2001) apud Almeida et. al. (2007), o envelhecimento possibilita diversas condições de adoecimento que afeta a capacidade funcional, como os transtornos cognitivos, que compreendem desde leves déficits de atenção e memória até comprometimento cognitivo extenso, como a síndrome da demência. Ribeiro et. al. (2020), defenderam em seu estudo que o treino cognitivo melhora o desempenho em atividades relacionadas às funções executivas, desta forma, a estimulação apresenta uma relação positiva entre o desempenho cognitivo do idoso e sua estimulação continuada, considerando que o exercício diário da mente promoveria a vivacidade mental e as atividades de estimulação mental poderiam contribuir na prevenção do declínio cognitivo.

Considerando que a memória tem importante influência sobre a autonomia e independência na vida cotidiana e capacidades físicas e mentais podem ser estimuladas, mantidas e, até mesmo, recuperadas, quando sua perda for causada por fatores como falta de atividade, ou o predomínio, no cotidiano, de atividades pouco desafiadoras à mente e ao corpo, neste sentido Leite et. a. (2012) com seus resultados em seu estudo concluiu que há a necessidade de intervenções para busca de capacidade funcional e autonomia dos idosos. O que é de extrema importância na Terapia Ocupacional, profissão que trabalha com o fazer humano, proporcionando autonomia e independência dos sujeitos. Lima et. al. (2013) destacam o fazer em seu trabalho, como uma qualidade de tornar-se ativo, de sair da estagnação e criar coisas novas.

Krug et. al. (2019) pesquisaram a relação entre diferentes gerações como através de um programa de manutenção, estimulação e/ou reabilitação cognitiva, além de proporcionar melhora cognitiva para os idosos, traz bons resultados para a formação de futuros profissionais.

Nesta perspectiva, a oficina de memória apresenta-se como estratégia para a promoção da saúde da população idosa, possibilitando a manutenção ou melhora do desempenho cognitivo.

Este estudo visa apresentar uma ação de acessibilidade em tempos de pandemia, através da oficina de memória ofertada virtualmente a um grupo de alunos idosos de um projeto de extensão, Universidade Aberta à Terceira Idade, UNATI, Marília, São Paulo, Brasil

Objetivos e ações

Apoiar o processo de inclusão e acessibilidade às atividades da UNATI;

Traçar o perfil dos alunos idosos que tiveram interesse em participar com esta nova metodologia;

Identificar nos alunos idosos as necessidades educacionais específicas de aprendizagem;

Planejar a nova metodologia das atividades didáticas para a condução da oficina por meio remoto;

Elaborar e acompanhar o cronograma das atividades remotas;

Continuidade das atividades do projeto de natureza científica e de extensão;

Proporcionar o estímulo às funções de ordem cognitivas, amplamente impactadas pelo isolamento e conseqüente redução de contato social e demanda de resposta ao meio em que vivem os alunos idosos;

Adequar as atividades já estruturadas anteriormente de modo presencial para modo remoto.

Estas propostas apoiam-se na teoria assim como na possibilidade de proporcionar inclusão à alunos excluídos socialmente, ainda que pelo motivo de saúde, embasado nas orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), e no objetivo de tornar às práticas de aprendizagem e exercícios cognitivos acessível à eles.

O projeto de extensão da UNATI, se constitui através de uma equipe de pessoas, a coordenadora do projeto, uma bolsista Proex, uma funcionária que fornece apoio de secretariado, alunos e professores voluntários pertencentes à universidade do Estado de São Paulo, Brasil. O que caracteriza-se como parceria para a viabilidade das ações.

Resultados preliminares

A partir do início da adoção da nova metodologia, os idosos mostraram-se animados com a retomada da atividade e ter esse espaço para socializar com os colegas, para compartilhar suas vivências e continuar, segundo eles, «exercitando a mente». Segundo o questionário inicial, dentre os motivos para realização da oficina estava a vontade de realizar atividades que promovam a saúde e com a proposta virtual os participantes relataram que estão sentindo-se incluídos e satisfeitos com os encontros, além disso estão conseguindo praticar em casa algumas dicas sugeridas para a estimulação da memória e aqueles que por algum imprevisto não conseguem participar das atividades síncronas em algum dia, assistem a oficina gravada posteriormente.

Conclusão

Frente ao contexto de pandemia e a necessidade dar continuidade as atividades, assim como a preocupação com o declínio cognitivo, a oferta de uma oficina de memória virtual possibilita a continuidade do estímulo e preservação das capacidades cognitivas. Além de superar obstáculos impostos para a idade como a tecnologia e utilização dela, onde mostraram-se dispostos a aprender uma nova possibilidade de encontro para participação na oficina.

Referências

- Alcântara, M.**, Mattos, E.B.T., & Novelli, M.M.P.C. (2019). Oficina de Memória Sensorial: um relato de experiência. *Cad. Bras. Ter. Ocup.*, São Carlos, 27(1), pp.208-216.
- Almeida, M.H.M.**, Beger, M.M., & Watanabe, H.A.W. (2007). Oficina de memória para idosos: estratégia para promoção da saúde. *Interface- Comunic, Saúde, Educ*, 11(22),pp. 271-80, mai/ago.
- Koeberle, S.K.**, Tannou, T., Bouillier, K., Becoulet, N., Outrey, J., Chirouze, C., & Aubry, R. (2020). COVID-19 outbreak: organisation of a geriatric assessment and coordination unit. A French example. *Age and Ageing*; 49, pp.516-522.
- Krug, R.R.**, Ono, L.M., Figueiró, T.H., Xavier, A.J., & D'Orsi, E. (2019). Programa Intergeracional de Estimulação Cognitiva: Benefícios Relatados por Idosos e Monitores Participantes. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 35, e 3536, pp. 1-9.
- Leite, M.T.**, Hildebrandt, L.M., Kirchner, R.M., Winck, M.T., Silva L.A.A, & Franco G.P. (2012). Estado cognitivo e condições de saúde de idosos que participam de grupos de convivência. *Rev Gaúcha Enferm*, 33(4),pp. 64-71.
- Lima, E.M.F.A.**, Okuma, D.G., & Pastore, M.N. (2013)Atividade, ação, fazer e ocupação: a discussão dos termos na Terapia Ocupacional brasileira. *Cad. Ter. Ocup.*, 21(2), pp.243-254. São Carlos, SP, Universidade Federal de São Carlos.
- Ribeiro, I. B., Bosqui, P., Bernardo, L. D., & Raimundo, T. M. (2020). Treino de funções executivas com idosos sem déficit cognitivo: uma intervenção da Terapia Ocupacional. *Revista Kairós-Gerontologia*, 23(1), pp.143-160.

Sistematización de una experiencia de extensión sobre comunicación y accesibilidad en contexto de emergencia social y sanitaria

Systematization of an experience of extension on communication and accessibility in the context of social and health emergency

María Lilián Gonzalez

María José Bagnato

Leticia Lorier

Universidad de la República, Uruguay

Introducción

Atendiendo a la emergencia social y sanitaria generada a mediados del mes de marzo de 2020, la Universidad de la República (Udelar) ha implementado una serie de acciones para poder contribuir al contexto nacional. Dichas acciones van desde la generación de kits diagnósticos, la producción de soluciones sanitarias, la apertura de sistemas de teleasistencia con estudiantes avanzados de las ciencias de la salud, el trabajo con sindicatos y redes barriales de contingencia, por citar algunos ejemplos. Las tres funciones constitutivas de la Udelar (enseñanza, investigación y extensión) debieron reformular sus prácticas, planificaciones y cronogramas para direccionar las acciones y

contribuciones para atender la realidad país. En este sentido, desde el incipiente grupo interdisciplinario Comunicación y Accesibilidad se define desplegar conocimiento y estrategias para contribuir al acceso a la información y la divulgación de conocimiento.

Es importante mencionar que el equipo es interdisciplinario y está conformado por docentes, estudiantes y egresados de la Udelar, y socios externos, incluida la sociedad civil. Combina antecedentes de trabajo profesional y académico vinculados a comunicación, accesibilidad y discapacidad. Por parte de la Udelar participan docentes, estudiantes y egresados de los siguientes servicios: Facultad de Información y Comunicación (FIC), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Facultad de Psicología (FPsico), Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) y el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM).

El equipo de trabajo se conforma a raíz de un proyecto presentado y financiado por la convocatoria 2019 a proyectos de Extensión en Derechos Humanos del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio de la Universidad de la República, y que consistía en la adaptación de cortometrajes nacionales a distintos formatos accesibles (subtitulado, audiodescripción y Lengua de Señas del Uruguay -LSU-).

Se define concentrar acciones desde el mes de marzo para contribuir a garantizar el derecho de acceso a la información en forma oportuna atendiendo el contexto actual de emergencia y su impacto a mediano plazo. Este objetivo se materializa en la producción de materiales de divulgación en distintos formatos y reconoce la diversidad constitutiva de la población. Asimismo, se pretende generar conocimiento interdisciplinario sobre comunicación y accesibilidad.

La organización del equipo de trabajo fue definida con carácter subgrupal, teniendo por una parte subgrupos de trabajo específicos (Lectura Fácil, Subtitulado, Audiodescripción y Lengua de Señas Uruguaya) y también subgrupos de trabajo transversales (Lengua y Corrección de estilo, Diseño gráfico, ilustración y diagramación, Sonido y locución, Audiovisual y Comunicación). Cabe destacar que al momento todo el trabajo subgrupal ha sido de manera remota, conformó una estrategia de trabajo a distancia y apeló a distintas estrategias creativas para sortear los obstáculos de la imposibilidad de la presencialidad.

Se considera que los materiales producidos por el grupo interdisciplinario tienen impactos en distintos destinatarios: población en situación de discapacidad (como discapacidad visual, discapacidad intelectual, etc.), comunidad sorda y otras poblaciones que podrían verse beneficiadas con estos productos, como los adultos mayores y migrantes por citar algunos ejemplos.

Palabras claves: comunicación, accesibilidad, discapacidad, DDHH

Justificación

Se afirma que la situación de emergencia social y sanitaria como la acontecida en 2020 enfatiza la vulneración de derechos humanos de colectivos postergados, que cotidianamente encuentran barreras para el acceso a la información, la comunicación y cultura.

Las profundizaciones de las brechas en el acceso a la información, por ejemplo en personas en situación de discapacidad, han sido advertidas desde marzo por la Relatora Especial sobre los derechos de personas con discapacidad de la ONU, Catalina Devandas. La relatora afirma que esta población (considerada de alto riesgo) deberá contar con información accesible y de manera oportuna. Asimismo, distintos colectivos y organizaciones activistas por los derechos de las personas en situación de discapacidad se han manifestado en el reclamo de contar con información accesible y oportuna para poder prevenir y atender los efectos de la pandemia mundial.

A nivel nacional, representantes de la sociedad civil (entre ellos la Alianza de Organización de personas con discapacidad y el Concejo de Participación de personas con discapacidad de la Intendencia de Montevideo) se han posicionado en el reclamo de contar con información accesible sobre el Covid-19 y todas las acciones que se despliegan en torno a la emergencia. También, la comunidad sorda se ha manifestado frente a la disminución de intérpretes en algunos informativos televisivos y enfatizan la falta de canales de información acerca de la COVID-19, las estrategias de prevención sugeridas e impactos asociados a la emergencia sanitaria.

El acceso a la información es considerado uno de los derechos principales para promover el goce de otros. Se generará una cadena de vulneraciones si no se accede a la información de manera clara y efectiva. Se parte del entendido que es imposible generar pautas de prevención y atención oportuna si la información es presentada exclusivamente en un formato, dejando por fuera a parte importante de la población.

El artículo 21 de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) se refiere a la libertad de expresión y comunicación y acceso a la información. Producto del último informe presentado por Uruguay ante la Organización de Naciones Unidas, el Comité de seguimiento realiza una serie de observaciones y recomendaciones al Informe País (ONU, 2016) entre las cuales, y con el fin de ilustrar el presente artículo, se destaca la siguiente:

El Comité recomienda al Estado parte que adopte las medidas necesarias para asegurar la aplicación de la normativa relevante y que transmita, en modos, medios y formatos de comunicación accesibles, toda información pública destinada a la población en general, particularmente la referida a procesos nacionales y la relativa a situaciones de emergencia y/o desastres naturales. (ONU, 2016:14)

A nivel de población migrante, las barreras comunicacionales suelen ser las principales, en primer lugar, por el hecho de que la lengua de origen sea distinta, pero también por las adaptaciones locales que se realizan al español. Sumado a esta situación, es importante pensar en clave de interseccionalidad temática y reconocer las dificultades que encuentran los migrantes sordos quienes llegan con su lengua de señas de origen a un nuevo país. Es importante mencionar que Uruguay cuenta con tres lenguas maternas reconocidas, español, portuñol y lengua de señas uruguaya. Esta última se reconoce como lengua natural de las personas sordas uruguayas por medio de la ley 17378 (2001). La promulgación de esta ley es producto de numerosos años de reivindicación y lucha de la comunidad sorda del Uruguay por el reconocimiento de su lengua materna.

En suma, en materia de discapacidad y de interculturalidad es fundamental atender la diversidad de requerimientos y necesidades en el acceso a la información. Entendemos que la Udelar puede generar acciones oportunas para acortar esta brecha, capitalizando sus saberes y recursos con el fin de democratizar el conocimiento producido y favorecer procesos de inclusión. Desde la Udelar, surgen numerosos aportes académicos para atender el actual contexto, sin embargo, la información, volcada a la sociedad, es presentada generalmente en formatos de texto escrito y orales. La población en situación de discapacidad intelectual, quienes tienen dificultades en la lectoescritura, la comunidad sorda, colectivos migrantes, entre otros, ven dificultado el acceso a la información en estas modalidades de comunicación hegemónicas. Desde el equipo interdisciplinario se entiende necesario que la información llegue en diversidad de formatos, a tiempo y de manera oportuna para generar prevención en los distintos tópicos de información producida.

Acciones realizadas

Desde el inicio de la pandemia el equipo se propuso realizar productos comunicacionales de utilidad pública en el contexto de emergencia en distintos formatos (Lengua de Señas Uruguaya, lectura fácil, audiodescripción, subtítulos accesibles e interpretación y facilitación visual).

Se toman como base los materiales, protocolos y guías producidos por equipos académicos de la Udelar sobre diferentes temáticas, por ejemplo, nutrición, salud, violencia basada en género, cuidados y teletrabajo, entre otros. Con estas acciones de adaptación y producción específica se pretende generar impactos en la garantía del derecho al acceso a la información de los uruguayos y uruguayas en situación de discapacidad, comunidad sorda y otras poblaciones que podrían verse beneficiadas con estos

productos, como los adultos mayores y migrantes por citar algunos ejemplos.

Los procesos de producción y adaptación se realizan de manera interdisciplinaria y promoviendo el intercambio de distintos actores universitarios como docentes, estudiantes y egresados. También en este contexto actual de educación a distancia, el trabajo con estudiantes en el proceso de producción y adaptación resulta de particular interés debido a que el trabajo docente es muy personalizado. Además de este intercambio académico, resulta necesario el intercambio con los colectivos involucrados para validar los materiales generados, como parte del proceso de edición el equipo docente mantiene contacto permanente con estos.

Los productos generados pueden clasificarse en dos grandes grupos: (1) audiovisuales en español y Lengua de Señas Uruguaya y (2) materiales gráficos en español. Para lograr los mismos se trabaja con los siguientes recursos: subtítulo, audiodescripción, Lengua de Señas Uruguaya, lectura fácil, facilitación e interpretación visual.

Sobre los materiales gráficos generados, se presenta a continuación la descripción de los productos:

Texto en lectura fácil acompañado de un resumen visual para facilitar la interpretación.

Texto en lectura fácil con pictogramas para apoyar la comprensión del significado.

Los materiales en modalidad lectura fácil son el producto de procedimientos de redacción y organización visual de la información con el fin de facilitar la comprensión de los mensajes para personas con dificultad lectora que puede ser pasajera o permanente. Se utiliza como base material español (García Muñoz, 2012) reconociendo que la producción de conocimiento y aplicación de la lectura fácil en nuestro país aún es un campo incipiente.

A continuación, se presenta el flujograma de trabajo asociado a los materiales gráficos en la Tabla 1.

Tabla 1. Flujograma de trabajo asociado a materiales gráficos

Nombre del documento	Texto base	V1	V2	V3R	V4R	V5RP	V6RPD
Proceso	Contacto con autores de material base	Primera versión	Cotejo con texto original	Segunda versión con revisión de texto	Cotejo con autores de base y Colectivos. Texto final	Inclusión de pictogramas o resumen visual	Diseño y Maquetación

Fuente: elaboración propia

Asimismo, es importante mencionar que Uruguay carece de una base de pictogramas validada por profesionales y comunidad destinataria, por este motivo se recurre a la descarga de los mismos en una base española del Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa (ARASAAC). Los pictogramas que conforman dicha base tienen en general licencia abierta para su uso y adaptación. Ante la imposibilidad de contar con el pictograma específico para comunicar el contenido se debe recurrir a la ilustración o adaptación. Esta realidad tiene consecuencias en la secuenciación del trabajo, suele enlentecer el proceso y tiene impactos en la producción de materiales en los tiempos óptimos a los requerimientos de los distintos colectivos destinatarios. También, como estrategia de apoyo a la comprensión del significado se incorpora la facilitación gráfica por medio de la ilustración de resúmenes visuales en cada uno de los materiales elaborados.

A fin de ir documentando el proceso de trabajo y las lecciones aprendidas, en caso de que la experiencia sea replicada, se sugiere, en base al trabajo realizado, que la conformación del equipo posea altos niveles de especialización en temas de discapacidad intelectual, lectoescritura, lingüística, comunicación, diseño gráfico e ilustración.

Sobre los materiales audiovisuales generados, la descripción es: audiovisual con imagen principal en Lengua de Señas Uruguaya (LSU), subtítulo accesible y locución en audio.

El proceso de realización de audiovisuales implica desarrollo de guiones en español y su traducción a LSU (equipo formado en la temática del que participan personas sordas y oyentes), grabación de las locuciones, filmación de una persona señado en LSU, diseño de imagen y sonido, montaje audiovisual.

Ante la situación de emergencia sanitaria es importante mencionar que estos materiales audiovisuales debieron ser generados en condiciones «caseras», lo que tiene

impacto en la calidad de los productos. El mundo audiovisual conlleva determinados requerimientos técnicos que refieren al sonido, la iluminación y la imagen, y en general se realizan en estudios, contando con equipamientos específicos. Uruguay contó con una política de confinamiento voluntario, pero las distintas dependencias de la Universidad de la República fueron cerradas a partir de la definición de emergencia sanitaria. Dicha decisión obliga a que los materiales sean producidos en contextos de hogar, de manera individual y a la generación de una cadena de trabajo en la que se van sumando las distintas capas del producto.

El proceso de producción está formado en varias etapas: de los materiales académicos se realiza un guión para la locución, que pasa luego por un proceso de corrección de estilo; se graba, se realiza la creación de fondos musicales y se diseñan los efectos para la pieza sonora. El equipo de traducción en LSU <>español trabaja a partir del guión para la estructura del mensaje en LSU, se registran las golosas, luego se pasa a un proceso de validación con representantes de la comunidad sorda organizada, una vez recogidos y evaluados los aportes de se filma utilizando un fondo para chroma.

Se realiza el diseño visual (uso de paleta de colores, placas de fondo, textos, colocación de logos, etc). Luego se procede al montaje, en posproducción es recortada la figura de la persona que realiza el mensaje en LSU y se utilizan los fondos (placas) diseñados para este fin, el material de audio es trabajado con pistas independientes (locución, música, efectos). Luego de una primera prueba pasa a revisión por parte de la respuesta de los audiovisuales y del equipo de LSU.

A su vez, el equipo de subtítulo trabaja en la realización de subtítulos accesibles: se realizan los ajustes lingüísticos necesarios para luego diseñar los subtítulos con un software especializado, estos pasan por corrección de estilo y una vez que el audiovisual está terminado se realiza la revisión final y ajuste de sincronía de subtítulos.

A fin de ir documentando el proceso de trabajo y las lecciones aprendidas, en caso de que la experiencia sea replicada se sugiere que la conformación del equipo requiere altos niveles de especialización en temas de lingüística, lenguaje audiovisual y sonoro, locución, traducción en Lengua de Señas Uruguaya-español, subtítulo.

Difusión, relacionamiento y cooperación

Desde el equipo se opta por utilizar dos estrategias de difusión: la primera es a través de canales oficiales de la Udelar: en Udelar se publican en el portal web de de CSEAM (extension.udelar.edu.uy) y sus redes asociadas. De allí se solicita difusión en medios de Udelar, portales udelar.edu.uy, coronavirus.udelar.edu.uy y Uniradio. También se envía la

información a la red de unidades de comunicación de la Udelar para que circule en los distintos servicios. Se considera que este nivel de difusión intrauniversitario posibilita aproximar los contenidos y las estrategias a otros académicos. Se han generado contactos específicos de estudiantes y egresados interesados en conformar el equipo de trabajo, también en obtener mayor información sobre el proceso de trabajo.

La segunda es una estrategia de difusión enfocada en los principales destinatarios de estos materiales, tanto a nivel institucional como a nivel de sociedad civil.

Fuera de Udelar se coordina con la Secretaría de accesibilidad para inclusión, Secretaría de las Personas Mayores, Secretaría de Equidad Étnico Racial y Poblaciones Migrantes de la Intendencia de Montevideo y Programas sociales de la Comuna Canaria para que difundan en red de contactos, puesto que estas entidades resultan ser actores de referencia para las organizaciones que representan y nuclean a los destinatarios que se dirigen estos materiales. Asimismo, se elaborará un boletín por cada material producido que tendrá difusión más dirigida de acuerdo con temática y destinatarios.

Se considera que existen posibilidades de intercambio sobre el proceso de trabajo con otras universidades de la región, con el fin de trasladar las lecciones aprendidas de dicho proceso. Existen distintas tensiones que se presentan con los idiomas, lenguas y utilidades de los materiales, pero se considera que los materiales gráficos pueden ser de utilidad en la región que utilizan el idioma español.

Conclusiones

En el marco de la emergencia social y sanitaria, y producto del trabajo realizado en torno a acceso a la información, se evidencia la necesidad de producción de conocimiento nacional asociado a accesibilidad y comunicación. Desde el equipo se entiende que este campo de trabajo es incipiente en nuestro país en general y en la Universidad de la República en particular. Esta afirmación se realiza en base al estudio de antecedentes y al reclamo de los colectivos involucrados. Tal como se explicita en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) se entiende que se debería avanzar como país hacia la generación de productos comunicacionales con Diseño Universal, entendiendo al mismo como «diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado» (ONU, 2006:5).

Resulta de particular interés para el colectivo docente del equipo poder profundizar los procesos de enseñanza emergentes de este trabajo, a fin de contribuir a la formación de profesionales universitarios capacitados en los campos de accesibilidad y

comunicación. Actualmente, las curriculas universitarias contienen este tipo de contenidos académicos en modalidades optativas. Esta realidad conlleva que solo una pequeña parte de la población estudiantil toma contacto con las temáticas en su proceso formativo, lo que tendrá impactos en el futuro ejercicio profesional. Se considera importante promover hacia la interna de la Universidad de la República la generación de propuestas integrales (en referencia a las funciones universitarias: extensión, investigación y enseñanza) asociadas a las temáticas de referencia del presente proyecto.

Asimismo, un efecto colateral del trabajo ha sido la promoción de sensibilización de los docentes que producen los materiales de origen. De los primeros contactos al solicitar la autorización para la utilización de los materiales de origen se genera un intercambio fecundo en el que se dimensiona que dicho material es excluyente en el acceso a determinados colectivos. Para aquellos profesionales y docentes que no tienen vinculación directa con las temáticas específicas es difícil poder visualizar los impactos que tienen este tipo de definiciones en la calidad de vida de ciertos colectivos.

En suma, el actual contexto de pandemia ha obligado a desplegar estrategias creativas para redireccionar acciones planificadas. Los procesos académicos se han visto necesariamente modificados por la virtualidad, y han obligado a generar metodologías de trabajo novedosas, apostando a las secuencias y generando ensayos y correcciones en simultáneo. Es necesario ir documentando las lecciones aprendidas en estos meses durante los que se han puesto en marcha procesos de trabajo novedosos y nuevas formas de hacer. Se entiende que la virtualidad y las nuevas formas de vinculación a distancia posibilitan los intercambios y cooperaciones internacionales, cuya consecuencia es un mayor entrenamiento en estos medios de comunicación que es necesario capitalizar y profundizar. Por último, se considera fundamental el rol que ha desplegado la Udelar en referencia a la atención de la emergencia social y sanitaria, poniendo a disposición de la sociedad su conocimiento y generando acciones de prevención, contingencia y atención de manera eficiente y efectiva.

Referencias bibliográficas

García Muñoz, O. (2012). Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación. Real Patronato sobre Discapacidad, España.

<https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/lectura-facil-metodos.pdf>

Ley 17378 de 2001. Reconocese a todos los efectos a la lengua de señas uruguaya como la lengua natural de las personas sordas y de sus comunidades en todo el territorio de la República. 25 de julio de 2001. DON 25814.

Ley 18418 de 2008. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. 20 de noviembre de 2008. DON 27626.

Ley 18250 de 2008. Ley de Migraciones. 6 de enero de 2008. DON 27407.

Ley 18437 de 2008. Ley General de Educación. 12 de diciembre de 2008. DON 27654.

Ley 18.651 de 2010. Protección Integral de Personas con Discapacidad. 19 de febrero 2010. DON 27932.

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2016). Observaciones finales sobre el informe inicial del Uruguay.

Tutorías entre pares en contexto de pandemia. Experiencia de educación inclusiva en Educación Superior

Guide between peers in the context of a pandemic. Experience of inclusive education in Higher Education

Karina Parga

Andrea J. Viera Gómez

Universidad de la República, Uruguay

Resumen

El artículo se propone reflexionar sobre una experiencia de tutoría entre pares en personas con discapacidad en el marco del Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA) de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) de la Universidad de la República (Udelar). El Programa integra dentro de sus diferentes campos o territorios de intervención el preingreso e ingreso a la Universidad de estudiantes en situación de discapacidad. Sin embargo, esta opción de tutoría se ha ampliado en este último tiempo a estudiantes que requieren de apoyos específicos para sostener su proyecto educativo.

Esta línea de trabajo, iniciada en el año 2018, surge como inquietud y necesidad de contribuir al diseño de una política educativa en Educación Superior que permita, por un lado, el desarrollo de un sistema de apoyo que aborde la discapacidad en clave de diversidad y, por otro, sostener el vínculo pedagógico entre estudiantes pares, facilitados por un equipo docente preocupado por la protección y sostén del estudiantado durante su proceso formativo en la Universidad.

En esta oportunidad se aborda una experiencia de tutorías entre pares en el marco de la pandemia donde la Udelar, en acuerdo con las recomendaciones internacionales realizadas por la UNESCO, (2020), ha tomado la decisión de cambiar todos sus dispositivos de enseñanza a una modalidad virtual.

Palabras clave: Tutorías entre Pares, Educación Inclusiva, Aprendizaje en contexto de virtualidad.

Abstract

The article aims to reflect on an experience of peer tutoring in people with disabilities within the framework of the Support for Learning Program of the Sectorial Commission of Education of the Universidad de la República (Udelar). The Program integrates within its different fields of intervention the pre-entry and entrance at the University of students with disabilities. However, this tutoring option has recently been extended to students who have specific support problems for their educational project.

This line of work, started in 2018, arises out of consultation and the need to contribute to the design of an educational policy in Higher Education that allows, on the one hand, the development of a support system that addresses disability in terms of diversity, and, on the other, the pedagogical link between peer students, facilitated by a teaching team concerned with the protection and sustainability of the student during his training process at the University.

In this opportunity, an experience of peer tutoring in the framework of the pandemic is addressed where Udelar, in agreement with the international recommendations made by UNESCO (2020), has made the decision to change all its teaching devices to one virtual mode.

Key words: Peer tutoring; Inclusive education; E-learning

Introducción

La emergencia actual derivada de la pandemia de COVID-19 ha sido considerada una experiencia colectiva y traumática, caracterizada por una crisis sistémica que impacta en diferentes esferas de la vida y, por supuesto, en la educación. Esta situación obliga a repensar el significado de la educación en el siglo XXI y, a reflexionar sobre las brechas sociales y económicas ya existentes en nuestro país.

En esta coyuntura, la Udelar se propuso dar continuidad al trabajo académico durante la contingencia sanitaria, con el principal apoyo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Los desafíos no han sido menores, ya sean tecnológicos o bien de la capacitación de los docentes y de los estudiantes para el uso y la gestión de plataformas u otros recursos digitales. Además, se debe considerar que parte de la población universitaria carece de una computadora y no tiene acceso a Internet, y quien la tenga, el ancho de banda y la conectividad son limitados por el intenso trabajo requerido. Por otra parte, se plantean los retos centrados en la accesibilidad de estos recursos y la formación necesaria para atender a las características de los estudiantes con discapacidad en un contexto de numerosidad estudiantil.

El panorama social y educativo, se ha vuelto incierto y se espera que el mundo cambie luego de esta emergencia sanitaria y que la educación pueda tener un lugar protagónico dentro de estos cambios.

Cabe reseñar el informe realizado por Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la UNESCO (2020) sobre el posible impacto de la pandemia en el abandono a la Educación Superior por parte de los estudiantes más vulnerables que ingresaron en condiciones más frágiles. Dado que una interrupción como la que está causando esta crisis puede convertir esta fragilidad en abandono, aumentando así, una vez más, la exclusión que da lugar a la inequidad que caracteriza la entrada a la educación superior en la región.

En este artículo se plantea una reflexión sobre estos aspectos a punto de partida del análisis de una experiencia de tutoría entre pares en personas con discapacidad en el marco del Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA) de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) de la Universidad de la República (Udelar). El Programa integra dentro de sus diferentes campos de intervención el preingreso e ingreso a la universidad de estudiantes en situación de discapacidad.

En esta oportunidad se aborda una experiencia de inclusión en el contexto de pandemia y los desafíos que plantea a la tutoría entre pares la necesidad de migrar los dispositivos de enseñanza universitaria en formato virtual.

Políticas educativas de apoyo a estudiantes en Educación Superior

A partir de la preocupación institucional de atención al fenómeno de la desvinculación temprana de la población estudiantil y dado el aumento de la matrícula universitaria es que surge dentro del rectorado del Profesor Rodrigo Arocena (2007), el Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA).¹

Este programa se posiciona desde sus comienzos como espacio de referencia y de apoyo en el acompañamiento a las generaciones de ingreso de la Universidad de la República.

Cabe mencionar que se desarrolla como espacio institucional clave para el desarrollo de políticas educativas centradas en el abordaje específico a las trayectorias formativas del estudiantado y potenciar el desarrollo de la formación docente universitaria. En este sentido, el Programa ha diversificado su propuesta de acompañamiento y producción de conocimiento ampliando su estrategia en momentos clave del trayecto educativo del estudiantado lo que incluye el preingreso, el ingreso, la permanencia y el egreso efectivo del estudiante en su pasaje por la Universidad.

El preingreso o período denominado de interfase, es un momento vital en la vida de un sujeto que coincide generalmente con el pasaje del último año de Educación Media Superior (EMS), el ingreso a la Universidad y culminaría al finalizar el primer año de ingreso.

La interfase constituye un período liminal en la vida del potencial estudiante universitario porque coincide con el despliegue de un ciclo evolutivo en la vida del joven, caracterizado por el pasaje del mundo adolescente hacia la joven adultez. Período que se encuentra cargado de múltiples exigencias y desafíos ante la mirada adulto-céntrica ya que debe tomar sus primeras decisiones como adulto y asumir su autonomía en un proceso de toma de decisiones marcado por la presión del tiempo, el temor al fracaso personal y la mirada atenta del adulto que exige el despliegue de su mayor potencial ante la apuesta familiar por su inversión a futuro. Este escenario complejo y por momentos caótico para los/as jóvenes se da juntamente con la exploración de sus propios temores, deseos, expectativas y constituye una experiencia subjetivante para los jóvenes que se vulnera en aquellos casos que no cuenta con el apoyo específico para sostener este proceso.

¹ Programa transversal a la Universidad, situado en la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) y coordinado por la Prof. Agda. Dra. Carina Santiviago

Siguiendo esta línea ha sido preocupación central del programa atender este momento específico como política educativa universitaria en el entendido que parte de este proceso es de responsabilidad institucional ante el “fenómeno de deserción universitaria”. En este trabajo se opta por llamar este fenómeno “desvinculación temprana” (Carabajal, 2014) dado que implica no solo la decisión del estudiante sino el compromiso institucional de sostener a través de políticas educativas concretas que aborden el proceso de interfase y contribuyan a disminuir los efectos negativos que pueda surgir en este proceso y atender a la sensación de fracaso. Abordando el tipo de relación que se construye entre el estudiantado de ingreso y la institución promoviendo la consolidación de un imaginario donde la Universidad puede ser parte del proyecto de vida de cualquier sujeto.

Agregar también que en nuestra región el sistema de Educación Superior ha visto incrementado su matrícula de ingreso conforme no solo a la expansión de la oferta sino también la oportunidad considerar el ingreso a la Universidad como parte de una estrategia de desarrollo profesional y oportunidad de movilidad social.

Este escenario ha facilitado el surgimiento de otro fenómeno como la masificación estratificada (Ezcurra, 2018), al decir que el acceso libre a nuestras universidades permite el ingreso efectivo de un mayor porcentaje de población estudiantil pero también la aparición de otros sectores de población que hasta ese momento no incluían a la Universidad en sus proyectos de vida, tales como estudiantes migrantes, estudiantes en situación de discapacidad o estudiantes privados de libertad entre otros. El fenómeno de estratificación ocurre cuando no se produce intercambio entre los sectores de población que tradicionalmente ingresan a la Universidad con aquellos que ingresan por primer vez y no cuenta con el capital cultural (Bourdieu, 2005) ya que es un tipo particular de conocimiento que se desarrolla a lo largo del tiempo y que se aprende mientras se transita y esto implica contribuir al despliegue de las potencialidades del estudiantado a través de diferentes estrategias que permitan generar lazos identitarios con su universidad.

Tutoría entre pares en territorio de discapacidad

La tutoría entre pares constituye una estrategia definida desde el modelo de aprendizaje cooperativo desarrollado por Duran, Santiviago y Mosca. (2014) “... en tanto método cooperativo que, por sus características, y fundamentos aprovecha pedagógicamente la posibilidad de que los estudiantes sean mediadores del aprendizaje al utilizar las diferencias entre ellos, incluidas las diferencias de nivel, como motor para generar

aprendizaje”. En este mismo sentido Topping (2000), define la tutoría como la posibilidad de generar vínculos entre sujetos que no son profesionales de la educación pero que tienen el objetivo común de aprender al mismo tiempo que se están formando. De este modo el vínculo pedagógico se encuentra sostenido por la figura de un estudiante avanzado que oficia del rol de tutor/a y un estudiante de ingreso que cumple el rol de tutorado/a, ambos aprenden en la medida que el/la tutor/a se compromete a construir el conocimiento bajo sus propios esquemas mentales. Esto motiva al tutorado/a a construir, preguntar, reelaborar sus propios conceptos, mejorar en la construcción de un vínculo horizontal de co-construcción del saber. Por otra parte, cabe aclarar que, en esta estrategia, el “armado” del vínculo siempre estará orientada por el/la docente que utiliza técnicas que permiten conocer el estudiantado en el aula y también definir los equipos de pares para fortalecer sus aprendizajes y potenciar el trabajo colaborativo.

Las tutorías entre pares han sido integradas en el repertorio de estrategias que permiten atender la diversidad en el marco del paradigma del Diseño Universal de Aprendizaje (Elizondo, 2017). Este paradigma proveniente del campo de las neurociencias y la psicología cognitiva, además, tienen en sus bases teóricas el modelo de construcción social del aprendizaje. Asimismo, se define como una pedagogía enfrentada a los viejos problemas del modelo curricular tradicional para comenzar a diseñar un currículo en clave de diversidad. Esto implica repensar la categoría de “necesidades educativas especiales” para pensar en términos de una educación transformadora e inclusiva.

Siguiendo esta línea también supone repensar las categorías de integración e inclusión ya que integración remite al concepto de “necesidades educativas especiales” y pone el acento en el déficit, en la discapacidad. En tanto término inclusión refiere a eliminar las barreras sociales que inhiben la participación, el progreso y el aprendizaje. Su definición remite al modelo social de discapacidad (Palacios, 2008), donde el abordaje se centra en el contexto donde ocurre el aprendizaje, las relaciones que allí se construyen, el currículo, los prejuicios que ubican al estudiantado más vulnerable como con menos potencialidades y en términos de: diversidad funcional, pobreza, diversidad cultural, entre otros.

La tutoría entre pares no ha estado exenta a este proceso de cambio de paradigma sin desconocer la necesidad de construir andamios específicos que contrarresten los efectos de la desvinculación temprana. Pero al mismo tiempo permitan consolidar redes de intercambio que apunten a la transversalización de las miradas en torno a la educación inclusiva. Esto quiere decir integrar otras miradas y abordajes teóricos que permitan comprender la complejidad del ser humano en su proceso formativo y ello incluye la perspectiva de los derechos humanos, género, salud, educación, entre otros.

Las tutorías entre pares con enfoque en educación inclusiva, se desarrollan en dos módulos, uno consiste en una formación teórica que incluye el abordaje de Interfase, procesos de afiliación institucional, caracterización de las generaciones ingreso a la Udelar, conocimiento de programas de apoyo inter y extra universitarios, adolescencias y juventudes, numerosidad y masificación, grupo y grupalidades, modelo social de discapacidad, normativas y declaraciones sobre educación inclusiva en Uruguay y protocolos, Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y herramientas y estrategias de aplicabilidad en el aula, entre otros. Y culmina con el diseño y presentación de un proyecto colaborativo de intervención en los servicios de origen de los tutores que incluyan una propuesta que promueva la perspectiva de educación inclusiva. El siguiente módulo, de duración semestral, consiste en el ajuste e implementación de la propuesta junto con la supervisión semanal de un docente a cargo, el análisis y la presentación de resultados de esta en un espacio plenario que reúne los diferentes grupos que transitan por el programa denominado: Encuentros de Tutorías entre Pares y que se desarrollan sobre el final de cada año lectivo.

Tutorías entre pares en contexto de pandemia

Este año se enfrentó el desafío de una transición inmediata de los cursos presenciales a la virtualidad ante la inminencia de las dificultades que representa la presencialidad en la propagación del virus COVID-19.

Este escenario complejo y desafiante habilita para repensar algunas de las categorías conceptuales que se aborda en la formación de tutores estudiantiles, con especial énfasis en lo que refiere al oficio del estudiante (Coulon, 1997). Este concepto concebido en contexto de presencialidad nos remite al proceso de aculturación que debe realizar el estudiante de ingreso para llegar a convertirse en miembro pleno universitario. Este pasaje implica pasar de la condición de novato, a aprendiz y finalmente de ser miembro afiliado a la Universidad.

Casco (2008) agrega que durante este proceso se dan dos movimientos en el estudiante novato, por un lado, se genera un proceso de afiliación intelectual y por otro institucional. El primer movimiento remite a la relación del estudiante con el saber y cómo es capaz de transformar los saberes académicos en acciones concretas, es decir remite al proceso de trabajo intelectual y el segundo refiere al conocimiento de la institución universitaria, su organización, reglas, programas, currículo, es decir el funcionamiento y dinámica institucional.

En este contexto de virtualidad Chechele (2018) agrega a este proceso de afiliación universitaria, la “comunicación mediada”, donde el uso de plataformas, manejo de entornos virtuales, conectividad, se suman como potenciales obstáculos que deben ser contemplados a fin de evitar contribuir a la desvinculación temprana. Esto sumado a un contexto social que permea en el deseo de la continuidad educativa y que agrega nuevas exigencias ante la falta de empleo, de recursos materiales, la reducción de espacios de socialización y de estudio. En este sentido, el primer desafío de los docentes es sostener el proceso de “estudiantar” (Fenstermacher, 1999), que consiste en acompañar y sostener el deseo de estudiar. La pandemia produjo una ruptura de las constantes del espacio y tiempo que obligan a repensar el aula en virtud de otros elementos que se transformaron en herramientas clave para sostener este proceso formativo, por ejemplo, el uso de WhatsApp, entre otros. Pero también conviviendo en aula con otros escenarios se da el entrecruzamiento del espacio íntimo familiar con el mundo académico- institucional. Por tal motivo el dispositivo de aula, tal como se concibe tradicionalmente, “estalla” (Fernández, 1999) y exige repensar en el aquí y ahora cómo transformar el aula tradicional en un aula diversa.

Por consiguiente, el desarrollo de experiencias en dispositivos virtuales permite que:

(...) la educación en entornos virtuales tiene que ver con poder brindar a la comunidad condiciones de acceso igualitarias para los distintos sectores que la componen. La educación en entornos virtuales permite la promoción de igualdad de oportunidades a personas en diferentes condiciones sociales y ubicación geográfica nacional e internacional, reconoce la diversidad cultural e idiosincrasia de los sujetos que intervienen y permite conectar diferentes realidades: la riqueza de experiencias que se vislumbran en pos del acortamiento de las distancias y el conocimiento de otras realidades más allá de lo cosmopolita. (Chechele, Luro, Pintos, 2018: 234).

En este sentido en el primer semestre fue necesario generar ciertos acuerdos de trabajo con el grupo de tutores que permitiera sostener el contrato didáctico.

Para ello se definieron equipos de tutores que sostuvieron el proceso de acompañamiento virtual a estudiantes de ingreso en situación de discapacidad, durante el primer semestre y supervisados por un docente. Los encuentros de tutorías fueron de dos horas de duración semanal y en algunas oportunidades con participación de integrantes de la familia o técnicos de apoyo al estudiante en situación de discapacidad en el que se acordaba trabajar junto con ellos el proceso de afiliación en este contexto y los desafíos que iban emergiendo conforme avanzaba el semestre.

Los afectos fueron el motor principal para potenciar el vínculo pedagógico que allí se fue construyendo y así lograr mayores niveles de confianza en los estudiantes a la vez que promover el estímulo a intercambiar con otros pares con el fin de incrementar mayores niveles de autonomía. Sin embargo, estos procesos no estuvieron exentos de dificultades como ser la conectividad a internet, la atribución de sentido a la actividad, la duración de los encuentros, entre otros. Esto implicó reencuadrar el espacio de trabajo, los objetivos planteados a lo largo del proceso pero que a la vez promover mayor autonomía y sostener la motivación de salir a la búsqueda de otros encuentros con sus propios pares. El rol docente centrado en sostener el “estudiantar” de los tutores/as a la vez que, de ellos hacia el estudiante de ingreso, se transformó en un proceso singular y subjetivante en la experiencia docente. Promover o provocar que los afectos circulen en los intercambios junto con los/as tutores permitió devolver la expresión en el cuerpo de aquello que la experiencia de pandemia parece ocultar. Fue necesario poder abordar otras formas de sostener el vínculo pedagógico en momentos que quizás la propia incertidumbre desalienta el deseo de estudiar.

“...Nos desestructuró en el proceso, el cual parecía lineal y sistemático, recurrimos al sentido común y a nuestras propias experiencias. Aquí sentimos un quiebre sumamente positivo ya que lo que parecía un vínculo unilateral se convirtió de repente en un desafío emocional para ambas partes”. (Tutor/a, 2020)

Este tiempo de educación en línea supuso un punto de inflexión sobre aquello que se concibe en lo presencial y reafirmar la necesidad de abordar los afectos, en el entendido de lo emerge en la inmanencia del encuentro con un otro/a mediados por procesos grupales que se transforman en parte fundamental de nuestra caja de herramientas para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El aula se desborda, “estalla” y requiere de pensar en términos de equipos docentes que entrecruzan estrategias para promover que la Universidad sea un verdadero espacio donde el estudiante vea realizable su proyecto de vida.

Entre los desafíos en el acompañamiento al ingreso a estudiantes en situación de discapacidad debemos considerar lo siguiente: promover accesibilidad real a los recursos educativos y espacios de encuentros entre estudiantes, repensar el dispositivo del aula y amplificada a otros actores que están participando en los encuentros, como la familia o técnicos acompañantes, favorecer nuevas grupalidades a partir de la virtualidad, que implican otras presencialidades y aquello que se oculta y se encubre y opera

como ruido, tales como el bloqueo de imagen y audio. Facilitar redes de intercambio y apoyo entre los estudiantes para lograr la participación efectiva del estudiante en situación de discapacidad.

Finalmente repensar el vínculo pedagógico entre estudiante y docente para pensarlo como soporte para el “estudiantar”.

A modo de cierre

La educación en el contexto de la virtualidad es indudablemente necesaria, pero insuficiente, si los paradigmas educativos no se cambian desde el principio, si no hay un análisis en profundidad de los planes de estudio, de los contenidos, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, entre otros. Sin duda la pandemia ha instalado un momento de interrupción y transformación en la educación. Sin embargo, no debemos olvidar que las TIC por sí solas no tienen una función pedagógica y su uso no siempre implica procesos pedagógicos innovadores. (Barrón, 2020).

Además, desarrollar una estrategia apoyada en tecnologías digitales constituye un ejercicio intelectual que permita llevar a cabo la práctica docente en un modelo semi-presencial. Sin olvidar la gran responsabilidad ética de crear condiciones para que los estudiantes sean críticos en relación con su aprendizaje y tengan la capacidad de transformarse a partir de éste. Como señala Barrón (2020) el principal reto que debe conducir la misión y el sentido de la educación superior es lograr la formación de ciudadanos éticos, solidarios, colaborativos, comprometidos con el planeta, en una sociedad globalizada, capaces de enfrentar la incertidumbre.

Asimismo, como advierte el Informe realizado por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO (2020), la crisis impacta de diferente modo a los estudiantes, profundiza las desigualdades existentes y genera otras nuevas. Por lo que resulta prioritario atender las necesidades pedagógicas, económicas y también socioemocionales de aquellos estudiantes que, por sus características personales o socioeconómicas, puedan haber tenido, o tengan, mayores dificultades para continuar su formación en modalidades no tradicionales.

Una de las posibles estrategias podría configurarse a través de la incorporación de las tutorías entre pares en clave de inclusión como apoyo ya que el eje enseñanza-aprendizaje se centra en el deseo del sujeto que aprende y está mediado por un otro/a que favorece y sostiene este proceso.

Referencias bibliográficas

- Barrón Tirado, M. C.** (2020). La educación en línea. Transiciones y interrupciones. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 66-74). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Bourdieu, P.** (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI, México. 206 pp.
- Carabajal, S.** (2014). La permanencia del estudiante durante el año de ingreso a la Universidad de la República. Una construcción colectiva. *InterCambios. Dilemas Y Transiciones De La Educación Superior*, 1(1), 72-81. Recuperado a partir de <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/14>
- Casco, M.** (1). Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad. *Co-Herencia*, 6(11), 233-260. Recuperado a partir de <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/co-herencia/article/view/100>
- Coulon, A.** (1997). *El oficio del estudiante. La entrada a la vida universitaria*. París: Prensa Universitaria de Francia.
- Duran, D.; Flores, M.; Mosca, A.; Santiviago, C.** (2014). «Tutoría entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas». En: *InterCambios*, vol. 2, n.o 1, diciembre.
- Fernández, Ana M.** *Notas para la constitución de un campo de problemas de la subjetividad en Instituciones Estalladas*. EUDEBA – Buenos Aires – 1999.
- Fenstermacher, G.** (1999). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Elizondo, C.** (2017). Educación Inclusiva: Un paradigma transformador. *Pedagogías de la inclusión*. Revista Forum Aragón (22), 28-3. Recuperado de: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-EducacionInclusivaUnParadigmaTransformadorPedagogi-6345080.pdf>
- Ezcurra, A. M.** (2018). Educación Superior: Expansión y Desigualdad. En: *Las tutorías entre pares como estrategia de apoyo y herramienta de transformación de la educación superior: la experiencia del programa de respaldo al aprendizaje*. -- Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza.
- IESALC.** (2020). COVID-19 y educación superior. De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. <http://www.iesalc.unesco.org/2020/04/14/iesalc-insta-a-los-estados-a-asegurar-elderecho-a-la-educacion-superior-en-igualdad-de-oportunidades-ante-el-covid-19/>
- Palacios, A.** (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización, y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
- Santiviago, Carina (Comp.)** *Las tutorías entre pares como estrategia de apoyo y herramienta de transformación de la educación superior: la experiencia del programa de respaldo al aprendizaje*. -- Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza, 2018. 225 p. -- (Temas de Enseñanza: no 5 / Comisión Sectorial de Enseñanza)



**UNIVERSIDAD
NACIONAL
DEL LITORAL**

Rector

Enrique Mammarella

Secretario de Bienestar

Universitario

Cristian Vázquez

Área de Inclusión

Pamela Bordón

Anabella Morcillo

Políticas inclusivas de Educación
Superior: contribuciones
del CAAYD-AUGM / Alicia Reparaz ... [et
al.]; coordinación general
de Pamela Bordón; Sandra Eli
Sartoreto de Oliveira Martins; prólogo
de Enrique J. Mammarella.
-1a ed. - Santa Fe: Universidad
Nacional del Litoral, 2022.
Libro digital, PDF/A

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-692-298-2

1. Inclusión. 2. Inclusión Social. 3.
Políticas Públicas. I. Reparaz, Alicia. II.
Bordón, Pamela, coord. III. Sartoreto de
Oliveira Martins, Sandra Eli, coord. IV.
Mammarella, Enrique J., prolog.

CDD 378.1012



**UNIVERSIDAD
NACIONAL
DEL LITORAL**



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO