



Dirección de Educación Especial
Dirección de Educación Superior
Dirección de Formación Docente Inicial
Dirección de Educación Superior de Formación Técnica
Dirección de Educación Artística
Dirección de Educación de Gestión Privada

Comunicación Conjunta N° 1/22

La Plata, 31 de Mayo de 2022

LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO DERECHO

*"Nadie debería luchar por ser incluido en un mundo
que también le pertenece"*

(Angelino, 2020)

Presentación

Este documento presenta el trabajo articulado comenzado en 2020 entre las Direcciones de Educación Especial, Educación Superior de Formación Docente Inicial, Educación Superior de Formación Técnica, Educación de Gestión Privada, y Educación Artística de nuestra provincia. El mismo se sustenta en la decisión político-pedagógica de construir políticas integradas que viabilicen las trayectorias de formación de quienes deseen cursar estudios de Educación Superior.

Por ello, en el texto convocamos a reflexionar sobre el imperativo de alojar todas las diferencias y de interpelar aquellas devenidas en desigualdades. Desde la perspectiva de los derechos humanos¹,

1 Además de los principios de igualdad, no discriminación, perspectiva de género y diversidades en general, el enfoque de DDHH supone que el estado es garante y sujeto de producción, promoción y protección de los derechos DD y los sujetos o grupos son titulares de esos derechos por los que pueden reclamar y participar. "La participación no debe confundirse con la voluntad de las mayorías; una perspectiva de derechos humanos, por el contrario, requiere que se enfatice en lo particular la atención de las necesidades y perspectivas de los grupos que históricamente han sido discriminados y su participación efectiva en el ciclo de definición de políticas públicas" "La igualdad tiene por objeto la transformación de las causas estructurales que dan lugar a que grupos de personas se encuentren en una situación de desventaja en el acceso a los derechos" (CIDH).



sostenemos una visión decolonial² e interseccional que integra el entrecruzamiento de las preocupaciones de género, interculturales, por las variedades lingüísticas, por las desventajas de ciertos sectores sociales, las situaciones de discapacidad, y por toda minorización.

Amalgamando los marcos normativos vigentes y la producción pedagógica jurisdiccional, en particular, nos acercamos a la problematización de la discapacidad como categoría social, política y crítica desde su comprensión como una producción cultural en un complejo entramado de relaciones de desigualdad en nuestra sociedad y en nuestro sistema educativo. Para ello, es necesario desnaturalizar la idea de discapacidad como déficit individual, y revisar las situaciones de formación y los desempeños profesionales, deconstruyendo la, a veces, tan invisible idea de normalidad. En este marco, nos preguntamos específicamente por la construcción de condiciones educativas de igualdad para las y los estudiantes con discapacidad en el Nivel.

En este sentido, asumir la responsabilidad de garantizar el derecho universal a la Educación Superior, y además hacerlo desde una visión integral, supone involucrarnos en una profunda y permanente revisión pedagógica. Asimismo, nos compromete a que otros derechos, como el del ejercicio profesional, sean también validados sin exclusiones de ningún tipo.

1. Develar la escena educativa. Entre la diversidad, la igualdad, y la desigualdad

El principio sustancial político-pedagógico provincial es que el derecho social a la educación debe ser garantizado para la totalidad de estudiantes sin ninguna clase de exclusión en el marco de los derechos humanos fundamentales, como establece la Ley de Educación Nacional 26206.

Según Freire, es necesario entretelar lo político-pedagógico y lo pedagógico-político, es decir leer

² “El uso del término decolonial pretende marcar una distinción con el significado en castellano del “des” y lo que puede ser entendido como un simple desarmar, deshacer o revertir de lo colonial. Es decir, pasar de un momento colonial a uno no colonial, como si fuera posible que sus patrones y huellas dejaran de existir. Con este juego lingüístico se intentó poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistencia, transgresión, intervención, in-surgencia, creación e incidencia. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas.” (Walsh, K: 2017:17).

críticamente el mundo y de modo inseparable involucrar la acción política para “intervenir en la reinención de la sociedad” (Freire, 2004:18). En oposición a la adaptación, la intervención supone asumirse como seres políticos y en este sentido, “no hay práctica social más política que la práctica educativa” (Freire, 2003: 74) en cuanto esta puede convertirse en una herramienta emancipadora.

En este documento, nos posicionamos en el “reconocimiento del principio de la Educación Superior como un derecho humano y universal”, según lo establece la Declaración Final de la II Conferencia Regional de Educación Superior del Iesalc/Unesco (2018). Por ello, invitamos a preguntarnos ¿Quiénes acceden a estudios de Nivel Superior, generalmente? ¿Qué experiencias de las prácticas docentes nos han invitado a revisar formas de diseñar y desarrollar la enseñanza? ¿En qué cuestiones nos interpelan las y los estudiantes? ¿Nos hemos encontrado con problemas de enseñanza debido a diferencias culturales o a causa de variantes lingüísticas en las aulas? ¿Tenemos en nuestras instituciones preocupaciones por sostener la perspectiva de género? ¿Nos hemos cuestionado acerca de las desventajas de algunas y algunos estudiantes que provienen de ciertos sectores sociales?

¿Trabajamos pedagógicamente en la disolución de las desigualdades? ¿Cuántas y cuántos estudiantes con discapacidad vienen cursando en nuestros institutos? ¿Nos hemos encontrado con desafíos que no hemos podido resolver al trabajar en la formación de estudiantes con discapacidad? ¿Cuántos aún no lo hacen por no encontrar condiciones para poder aprender? ¿Identificamos supuestos que llevan a cuestionar la posibilidad de que las personas con discapacidad puedan estudiar en el Nivel Superior? ¿Cuáles son los debates y las tensiones que surgen al pensar en el desarrollo profesional de las y los estudiantes con discapacidad, en especial?

A partir de estos interrogantes y de otros tantos posibles, nos proponemos iniciar la reflexión respecto de los fundamentos de las condiciones que debemos asegurar para todas y todos quienes decidan estudiar en el Nivel Superior. Para ello, invitamos a tensionar los distintos posicionamientos implicados en el entrecruzamiento de desventajas para las y los estudiantes impactando en sus trayectorias de manera directa. Como dijimos en la presentación, estas son el género, el sector social, la discapacidad, la pertenencia a grupos culturales y lingüísticos minoritarios y además minorizados, realidades que pueden convertirse en situaciones de postergación que, en la vida de muchas personas, se experimentan en intersección. Por ende, es necesaria la discusión acerca de ciertos marcos teóricos y algunas categorías discursivas

materializadas en prácticas de relación social y educativa con la intención de ampliar horizontes que hagan de nuestras instituciones un espacio que reciba, asegurando una educación de calidad para nuestras y nuestros estudiantes.

Definir la Educación Superior como derecho universal es un postulado de igualdad como punto de partida, no de llegada. Esto nos ubica ante el problema de la igualdad y la diferencia, términos en tensión entre su visibilización o su negación. La vigencia de esta problematización es absoluta en la constante búsqueda de garantizar a todas las personas el acceso al conocimiento disponible, a la participación en la producción de saberes, en las discusiones de la ciudadanía de la época, en la agenda de las cuestiones públicas.

La igualdad como punto de partida se fundamenta en una posición ético-política, el reconocimiento de la diversidad de todas las personas. Esto no implica el borrado de las diferencias, sino todo lo contrario. Se trata de reconocer su existencia, de alojarlas y hasta de celebrarlas, ya que no hay más que diversidad y porque la necesidad de aprender para vivir nos iguala. Y por ello, habrá que cruzar el umbral (material y simbólico) entre, al menos, dos lugares que hemos construido: de un lado, quienes parecieran ser las y los iguales y del otro, las consideradas y los considerados diferentes desde una posición dominante. Estas personas, además, injustamente no ingresan a ciertos circuitos de producción social o escasamente participan en ellos.

Entonces, alojar y celebrar la diversidad no son actos de buena voluntad, ni solo un abrir la puerta, sino, en términos de justicia, estar disponibles a la distribución e interrelación de recursos culturales, a reconocer sus distintas formas de generación, a integrar y oponer visiones, a admitir los vacíos, las brechas que separan, y convivir con ellas, a discutir lo que ya no se interroga, a confrontar lo considerado natural, que en realidad es lo naturalizado, a transformar prácticas que nos transformen. En definitiva, a abandonar posiciones esencialistas.

Hacer lugar a todas las diferencias nos enfrenta también, por ende, ante la pregunta por aquello que consideramos lo común y lo singular, categorías que tensionan en la educación de manera peculiar. En principio, es indiscutible que el reconocimiento de la dignidad de cada persona supone el aseguramiento de que a todas y todos nos pertenece lo público de las comunidades, aquello que definimos como lo común. Ante lo común como derecho y no como privilegio, entendemos lo singular también como apertura a lo que

distingue subjetividades, a las distintas tramas culturales, como venimos diciendo. Pero aún más, en lo educativo nos demanda complejizar estructuras curriculares, abordajes y propuestas de enseñanza que dispongan las condiciones necesarias para que cada otra y otro despliegue su potencial y para movilizar aprendizajes emancipatorios siempre en el seno de la grupalidad.

Ahora bien, estamos entonces enunciando que, en contraposición al reconocimiento de las diferencias, encontramos la presencia de desigualdades fundadas en algunas características de las otras y los otros que harían que no fueran destinatarias o destinatarios de ciertos espacios y/o experiencias educativas. Desde lugares hegemónicos, muchas veces se valoran de forma disímil distintos puntos de partida y recorridos, algunas voces son más habilitadas que otras, se anticipan trayectorias, se desestiman algunos conocimientos y vivencias. Tales desigualdades operan sobre la dignidad de las personas al poner en duda su historia, su capacidad, y su potencialidad, empobrecen y tiñen de injusticia la vida social. Al respecto, queremos enfatizar que universalizar derechos no implica renunciar a una educación de calidad, sino todo lo contrario, ampliar las miradas para garantizarla. Por ende, es ineludible revisar prejuicios, historizar procesos críticamente, interrogar matrices, analizar ese devenir.

En relación a lo antes mencionado, nos focalizaremos particularmente en la discapacidad como categoría social y crítica interpelando un marco más amplio, la ideología de la normalidad sosteniendo una visión interseccional, con el objetivo de analizar algunos movimientos necesarios para continuar su deconstrucción especialmente en sus alcances en educación. Esperamos que esto, luego, nos permita analizar específicamente la situación de las y los estudiantes con discapacidad en la formación en estudios superiores y brindar algunos aportes para ello.

2. La discapacidad como construcción social

En las últimas décadas, investigadores latinoamericanas y latinoamericanos³ se dedican a estudiar la categoría discapacidad tal como es producida y reproducida en nuestro continente y que se configura en lo relacional entre sujetos y entornos en lugar de ubicarse en un déficit que portan las personas. Es así que, entonces, la explicación de la discapacidad se traslada desde el eje de lo individual y lo biológico al eje de lo

3 En América Latina, el estudio de la discapacidad como problema social posee antecedentes pioneros en los años 80, generados por la socióloga Liliana Pantano.

social (Ferrante, 2020).

Para estas perspectivas críticas, la producción de discapacidad se concibe como un proceso histórico caracterizado por mecanismos y procesos generadores de relaciones de poder, de identificación y de reconocimiento (Ibíd.). En ese proceso, se implica la apropiación desigual de los bienes materiales y simbólicos (Rosato et al, 2009).

En este sentido, la discapacidad se incluye “dentro de un sistema de clasificación que produce sujetos a partir de la idea de la normalidad⁴ única que funciona tanto como parámetro de medición de lo normal/anormal, como [...] legitimadora de relaciones de asimetría y desigualdad” (Ibíd., p. 87).

Para las autoras, por ende, la ideología de la normalidad opera sustentada en una lógica binaria de pares contrapuestos, proponiendo una identidad esperable para cada caso y oponiendo su par contrario que es lo no esperado, lo que no es ni debe ser. En esa oposición binaria, lo contrario a lo considerado “normal” es siempre una expresión negativa, siendo siempre necesaria la corrección normalizadora.

La ideología de la normalidad construye y legitima representaciones acerca de la discapacidad como enfermedad crónica (Angelino, 2014). Otro de los efectos de esa ideología es la idea de capacitismo por la que se distingue la presencia o ausencia de aptitudes, de ciertas capacidades posibilitantes a priori en las y los sujetos individuales. Entonces, aquellas capacitadas y aquellos capacitados son la norma social.

Por lo tanto, cuestionar la normalidad que habitualmente gestionamos implica asumir una posición decolonial de los vínculos, provocar alteridad, reconocer a la otra y al otro como sujetos pensantes (Skliar, 2017) en un proceso de deconstrucción de aquello que históricamente hemos producido y que, a diario, en algunas ocasiones se refuerza. Deconstruir la ideología de la normalidad nos involucra también a todas y todos sin excepción en nuestras experiencias vitales ante la fragilidad humana y la necesaria interdependencia en la que vivimos (Butler, 2007).

Esto nos ubica epistemológicamente en otro lugar en el que dejar de lado nuestra preocupación por los

4 El destacado corresponde a la edición de este documento.

diagnósticos o déficit para ocuparnos por la realidad que construimos, las barreras que sostenemos, y las prácticas excluyentes que naturalizamos. Incluso, existen otras perspectivas como las de algunos colectivos de personas con discapacidad que transforman su situación en un acto de subjetivación al adoptar posiciones como la afiliación comunitaria a una realidad compartida (la Lengua de Señas Argentina y el colectivo Sordo, por ejemplo).

Interpelar la idea de normalidad también supone la identificación de que los puntos de partida no son iguales para todas y todos y de las barreras con que se encuentran las personas con discapacidad para ser parte de la vida común. Ante ese reconocimiento, a escala global se ha definido el término accesibilidad como la característica primordial que permite que los entornos, los productos, y los servicios sean utilizados por todas y cada una de las personas para asegurarles una participación igualitaria independientemente de sus capacidades (Demarchi y Lázari, 2014). Se propone la accesibilidad en varios aspectos: accesibilidad física, comunicacional, actitudinal y académica. Sin embargo, creemos que, luego, es preciso instituir otro estado de cosas. Sobre todo en educación, profundizar en la relación entre sujetos, conocimiento, y pedagogía.

Precisamente por ello, en lo educativo nos proponemos ir más allá de la traducción que ha recibido el concepto de accesibilidad muchas veces, en general, algo simplificador asimilado simplemente a apoyos específicos, entendido únicamente como opciones alternativas de acceso al conocimiento, como modificaciones acotadas, implicando cuestiones edilicias, y otras condiciones que, finalmente, pueden terminar siendo restrictivas cuando ya se aplica de antemano una serie de respuestas “estandarizadas” para todas las personas por igual. Estas decisiones muchas veces no impregnan la enseñanza transformando modos de hacer, desconocen el aporte de otros abordajes, lo cual puede obturar la proposición de nuevos contenidos y prácticas que extienden posibilidades, que complejizan escenarios educativos en otras relaciones pedagógicas, como dijimos, incluso promoviendo nuevos saberes.

Cuestionar la idea de normalidad, que trasciende las situaciones de discapacidad, también nos invita, entonces, a confiar en la potencia de la enseñanza para modificar situaciones que parecieran cristalizadas. Por ende, se trata de validar el poder subjetivante y de transformación social de los conocimientos que se construyen en toda formación a través de prácticas educativas intersubjetivas que sean emancipatorias. Por ello, preferimos hablar de condiciones educativas, de situaciones y materiales de enseñanza, de

aprendizaje, de conocimientos a construir y de modos de hacerlo, de relaciones entre las personas, los conocimientos y saberes.

Indudablemente, la búsqueda de cómo crear escenarios educativos justos y democráticos debe ser permanente y se sustenta en una trama de carácter político entre las definiciones del Estado y las prácticas educativas cotidianas. Además, como dijimos, esta perspectiva tiene que ser integral, es decir interseccional e intersectorial⁵ con la corresponsabilidad de los distintos sectores del Estado y de la sociedad. Por eso, a continuación, repasamos algunas de las normas que vienen ampliando los derechos que les corresponden a las personas con discapacidad y que sostienen y nos comprometen en esa construcción.

2.1 Reconocimiento de derechos para las personas con discapacidad

La ampliación de derechos responde a la mejora de las condiciones de vida para la ciudadanía o a la reparación de situaciones de injusticia precedentes para algún grupo social y se materializa en las regulaciones legales y en las políticas públicas. En este sentido, un corpus normativo a escala internacional, nacional y provincial viene dando reconocimiento al colectivo de personas con discapacidad en razón de su injusta postergación en ciertos aspectos de la vida social, cuya orientación es fundamental en la promoción efectiva de los derechos humanos. Asimismo, aquellas aparecen como fruto de las conquistas colectivas de las mismas personas con discapacidad y del replanteamiento permanente de políticas globales y locales.

En este marco y, en principio de carácter supranacional, la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad —CDPD—, (ONU, 2006) constituye un cambio significativo en el derecho sobre discapacidad⁶. La Convención sostiene el principio de no discriminación y de accesibilidad para asegurarles a aquellas y aquellos todos los derechos de ciudadanía (salud, justicia, educación, trabajo con apoyos e incluso en la docencia, comunicación pública, vida independiente, etc.). Al adherir a ella, Argentina se compromete con la promoción en igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad articulando un conjunto de normas y políticas a escala nacional y de las provincias.

5 Un abordaje intersectorial supone la participación.

6 En 2021, entre otras de sus acciones dedicadas a la consolidación de derechos, la Agencia Nacional de Discapacidad (ANDIS) implementa el Plan Nacional de Igualdad en la Diversidad, un plan participativo con abordaje integral para avanzar en soluciones profundas y estructurales que construyan igualdad.

Específicamente en materia educativa, según la CPCD, es impostergable la inclusión en el sistema educativo libre, gratuito, de calidad, también en "la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida" (artículo 5). En este sentido, sabemos que en nuestro país podemos identificar una larga tradición inclusiva en el sistema educativo desde la Ley 1420 a través de marcos legales y políticas actualizadas según las conceptualizaciones de cada época. Particularmente a partir de 2006, la Ley Nacional de Educación y otras disposiciones han reposicionado la universalización de derechos modificando trayectorias educativas, sobre todo al establecer la obligatoriedad del Nivel Secundario.

Respecto de las y los estudiantes con discapacidad, y especialmente a partir de la CPCD, se han acompañado estas definiciones a través de una serie de Resoluciones del Consejo Federal de Educación hasta la vigente Resolución 311/16. Esta establece cuestiones respecto del acompañamiento a las trayectorias educativas, la promoción y la titulación de las niñas, los niños y jóvenes con discapacidad en el sistema de educación general.

Con relación a la Educación Superior, la Ley 25.573 responsabiliza al Estado de su indelegable tarea de garantizar el tránsito por ese Nivel de formación a todas y todos quienes quieran hacerlo. Además, dispone que se deberá brindar la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes para las personas con discapacidad, incluso durante las evaluaciones. Por su lado, las universidades nacionales conforman una red que por más de diez años viene trabajando en la inclusión de estudiantes con discapacidad y produciendo conocimiento sobre el tema. Particularmente, aquellas asentadas en nuestra provincia han iniciado en 2020 un trabajo conjunto con la Dirección de Educación Especial.

En nuestra jurisdicción, este proceso es coherente con antecedentes normativos y pedagógicos de la Educación Especial y los Niveles obligatorios. Pero especialmente, las decisiones pedagógicas cobraron vigor en los años 2000 junto con las Leyes de Educación Nacional y Provincial que incluyeron a esa Modalidad como integrante del sistema educativo⁷ en lugar de seguir siendo considerada un parasistema. Por ejemplo, esta resignificó muchas de sus intervenciones junto con los Niveles en un momento en el que se inició la expansión de la educación secundaria con su obligatoriedad.

En esa etapa, distintas Resoluciones Ministeriales comprometieron a los Niveles y las Modalidades en la

educación de estudiantes con discapacidad en corresponsabilidad. Estos antecedentes evolucionaron hacia la actual Resolución 1664/17, “Educación Inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires.” Una de sus definiciones es la titulación homologable del Nivel Secundario regulada por la Resolución 4891/18.

Por supuesto, otras prescripciones y orientaciones curriculares actualizables en el tiempo a lo largo de la educación obligatoria profundizan los procesos de justicia educativa en todas las escuelas del sistema educativo bonaerense. Por otro lado, las trayectorias educativas que lo necesiten pueden ser acompañadas por agentes externos por razones de salud y para propiciar relaciones vinculares según la Resolución 782/13, incluso en la Educación Superior.

Como vemos, el camino transitado echa luz respecto de los avances y las demoras en garantizar el ejercicio de lo común, en este caso a las personas con discapacidad. Específicamente, esta situación nos compromete en intervenciones pedagógicas que desnaturalizan exclusiones y efectivicen derechos que son inalienables y que, como educadoras y educadores, debemos reconocer y sostener. También, y junto con el desarrollo de acciones a toda escala, nos interpela a permanecer críticas y críticos para que las prácticas políticas y culturales sean reinterpretadas en favor de ampliar horizontes y sentidos en disputa siempre en la dirección de la igualdad. Un ejemplo de esto es el impacto de la CDPD aplicada en un cuerpo discursivo y dispositivos varios, que no nos eximen de relecturas, especialmente en la educación.

3. La construcción de condiciones educativas en el Nivel Superior

“Tengo discapacidad visual.

A mí me sorprendió, me impactó porque ni bien entré a preguntar a fines del año pasado, encontré muchas formas de accesibilidad. ¡Qué buen detalle!”

(Estudiante ingresante a Lic. en Sistemas.

Conversatorio organizado entre la Dirección de Educación Especial y la Red Interuniversitaria de Discapacidad, 3/12/2020)

7 Para ampliar estas modificaciones compartimos el <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006524.pdf>

Reveladores

Educar es alejarse de una supuesta neutralidad. Nuestra posición política es “tomar parte” por la universalidad en el derecho a la educación superior. Fundamentalmente a causa de las desigualdades, podríamos pensar las situaciones de los grupos más desaventajados como reveladores de las condiciones que efectivamente estamos construyendo para la totalidad de las y los estudiantes. Como intención pedagógica, se trataría de incluir a aquellas y aquellos desde un comienzo y no después, y analizar desde su situación esas condiciones como un lugar desde donde mirar a todas y a todos. Por ende, toda acción pedagógica tendría una visión de universalidad, no solo por su declaración misma (lo cual ya es adoptar la posición de que origen no es destino), sino porque se ocuparía de garantizar su producción y protección.

En este sentido, según González (2019), la declaración de derechos no es suficiente si, además, las personas no tienen voz en sus asuntos como sujetos de una comunidad y particularmente quienes han sido históricamente postergadas y postergados. A partir de estos indicadores, podremos permanecer activas y activos en la delimitación de nuevos problemas, en la promoción de progresos didácticos y conceptualizaciones aportadas a la formación, a los campos profesionales, y al conocimiento escolar también, que necesariamente incluyen las relaciones sociales.

Por eso, a raíz de lo recorrido hasta el momento en este texto, creemos que se hace necesario concretar revisiones pedagógicas fundamentadas en sostener la igualdad y, simultáneamente, la diferencia y por ende, la convivencia entre lo singular y lo común, lo colectivo, y no tender a disolver estas tensiones. Al mismo tiempo, es preciso interpelar la colonialidad del saber y las concepciones dicotómicas y absolutistas que, incluso, nos llevan a preguntarnos quiénes y cómo construyen conocimiento considerado legítimo o a quiénes se habilita para ello.

Trayectorias educativas integrales

En primer lugar, como posición frente a esas tensiones es fundamental que la educación obligatoria proyecte trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad y de todas las situaciones que se constituyen en desventaja en el Nivel Superior. Para esto, es preciso no solo continuar profundizando una pedagogía crítica en sus prácticas de enseñanza, sino también analizar qué nuevas características tendrían que asumir las articulaciones entre Niveles y Modalidades. Luego, en el Nivel Superior qué modificaciones se necesitan para convocar a esta formación a quienes aún no han llegado, qué aprender y mejorar con

quienes ya la transitan, qué condiciones instituir al ingreso desde la inscripción, cuáles serían necesarias sostener institucionalmente durante las trayectorias de estudio, qué otras visiones sobre los campos de conocimiento, qué tipo de integraciones entre espacios curriculares, qué otras características en las propuestas de enseñanza, las prácticas de evaluación, y en la dinámica de las clases, todo ello sin pretensión de normalización de los sujetos y no por ello, de negación de su potencial.

“¿Pondremos apenas lo ya conocido, lo ya aprobado, lo ya reconocido, lo que ha perdido su sabor porque ha sido masticado una y otra vez? ¿O poner la mesa es una forma de exposición que requiere multiplicidad y potencia?”

(Skliar, 2017:49)

“Estudiar en superior tiene una paradoja. Por un lado, nos enseña a ser, pero también dependemos de la accesibilidad. Y aprendí que la accesibilidad es algo que se construye entre todos.”

(Estudiante de profesorado de historia)

El espacio intra e interinstitucional

A escala institucional, es claramente ineludible promover la planificación de estrategias pedagógicas. Por citar algunas y con el propósito de profundizar sus formas de concreción, podemos mencionar entre ellas: la revisión de las ofertas locales de formación disponibles, la difusión comunicacionalmente accesible de las carreras y todas las alternativas formativas, la accesibilidad en todas las prácticas de comunicación institucional, la redefinición de acuerdos de convivencia que promuevan espacios educativos libres de violencias y discriminación, el fortalecimiento de las instancias de acompañamiento a las trayectorias de las y los estudiantes con los dispositivos y recursos ya disponibles y posibles de crear en los institutos, la formación y las tutorías entre pares, la promoción de espacios colectivos como redes entre estudiantes, clases sincrónicas/asincrónicas compartidas a distancia, la conformación de redes para compartir materiales educativos producidos y bibliotecas digitales, la sistematización de información y experiencias también interinstitucionalmente. A su vez, la promoción y el fortalecimiento de las mesas, comisiones distritales u otros dispositivos territoriales que atiendan las trayectorias de estudiantes con discapacidad integradas también por los supervisores, directivos, y docentes referentes del Nivel Superior junto con todos los Niveles y las Modalidades que forman parte de este proyecto de articulación.

En las aulas

Por su parte, y para continuar pensando, seguramente el desarrollo de la enseñanza suponga plantear propósitos de progreso a través de secuencias de tareas de progresiva complejización y variación, dinámicas más colaborativas, situaciones didácticas simultáneas que luego converjan y reconstruyan lo ya construido, una pedagogía que aprenda a esperar procesos individuales y grupales, trabajo explícito sobre el discurso de las disciplinas en el marco de la alfabetización académica, sistematizaciones de los procesos realizados, hasta la incorporación de algunas estrategias y recursos de apoyo para alguna o algún estudiante que requiera, por ejemplo, la utilización de un lector de pantalla para la lectura de textos.

Precisamente, un rasgo de las diferencias es que otras formas de conocer el mundo y recrearlo, otras prácticas y saberes construidos en diferentes espacios y experiencias de vida tienen que ser estimados como igualmente válidos y cuestionar hasta qué punto afectan las dinámicas grupales de las clases para no continuar creando únicamente circuitos paralelos a aquellos que caracterizarían, por tradición y casi con exclusividad, cómo se conoce y además, acerca de cómo la enseñanza es o debería ser. Muchas veces, es ahí donde se juega la inclusión-exclusión y lo relacional a lo que ya nos hemos referido. Por ejemplo, la presencia de otra lengua en un aula es un hecho que reconfigura, no solo las interacciones libres entre personas, sino también las de enseñanza, las formas de elaboración del conocimiento, las tareas que dan indicios de aprendizaje por parte de las y los estudiantes y las prácticas de evaluación, no en función de imposibilidades de aquellas y aquellos, sino de otros procesos que acontecen. En definitiva, se trata de reconocer la multiplicidad de formas de estar en el mundo.

En esta línea, refiriéndonos especialmente a las situaciones de discapacidad y justamente por la mirada interseccional que sostenemos, estimamos que muchas veces estas y estos estudiantes pueden ser las primeras o los primeros de sus familias en acceder a estudios más allá de la educación obligatoria, pueden o no contar con recursos materiales que favorezcan sus estudios, y encuentran mayores dificultades para acceder a puestos de trabajo, entre otras realidades. Es entonces en la resolución estructural de las desventajas donde debemos intervenir.

Además, en lo educativo consideramos la importancia de trascender la simplificación de atender “esas otras diferencias” caracterizándolas únicamente como estilos de aprendizaje, o siendo acompañadas mediante formas “estandarizadas” entendidas como inalterables, excluyentes, presentadas como soluciones

totalizadoras y definitivas, reducidas a un listado de apoyos individuales, entre otras conclusiones. Si bien claramente estos son necesarios, no son concluyentes. Muchas veces, pueden cristalizar formas de enseñar y aprender al reducir a priori la complejidad que se presenta según los campos disciplinares que se aprenden, las situaciones didácticas, los contenidos abordados en particular, porque dejamos de analizar la interrelación entre sujetos, saberes y enseñanza (mediaciones). Por otro lado, algunos otros caminos necesarios de aprendizaje son sospechados en su legitimidad, algunas veces.

Entonces, enunciamos que es imprescindible problematizar la enseñanza, cuestión que no se resuelve al homologar mediaciones con recursos inmodificables desligados de quién conoce, dónde, con quiénes, de la naturaleza de aquello que se conoce, de niveles posibles y diferentes en la elaboración de conocimientos, de los diversos puntos de entrada a ellos, de la mutua cooperación entre sujetos y saberes, y de qué sucede con y a partir de la presencia de otras modalidades de construcción en un grupo que aprende. Esto se ubicaría mucho más allá de decidir cómo damos acceso de otra forma a lo que “se enseña así porque es así o porque siempre se hizo así” o “se hace únicamente de esta manera” y, en cambio, también habilitar que sean las y los estudiantes quienes informan sobre sus necesidades y posibilidades e incluso, busquen sus propias resoluciones.

Sobre todo, es fundamental continuar estableciendo propósitos de avance en los aprendizajes a partir de la enseñanza y por ello, es importante recordar que las prácticas sociales, y por supuesto las educativas, siempre son situadas, dinámicas, variables, interdependientes, construidas en interacción. En relación con estas ideas, podríamos pensar, incluso, en identificar conocimientos obligatorios, otros libres y algunos optativos de modo de asegurar los primeros en circuitos indispensables de saberes por su relevancia y por ser centrales en la disciplina en cuestión e irrenunciables para todas y todos los estudiantes y analizar cómo podrían retomarse o no algunos en instancias posteriores.

Un aspecto relevante, asimismo, es poder visibilizar la misma riqueza de estas situaciones al ser analizadas en coherencia con aquello que se enuncia, es decir entre el discurso y la forma que adopta la enseñanza. En espacios de formación de docentes y profesionales en distintas áreas, es ineludible conceptualizar estas experiencias y “didactizarlas”, ya que son el escenario mismo de la formación.

Decolonizar y complejizar el conocimiento

En segundo lugar, al referirnos a las concepciones que pretenden ser absolutas, aunque sabemos que lo propio del conocimiento es su evolución, sobre todo nos preguntamos por los modos en que aquel es apropiado, por las perspectivas aún dicotómicas que persisten, y por esos otros saberes que han quedado afuera de los considerados válidos, todos encerrados en categorías como lo correcto/lo incorrecto, lo bueno/lo malo, etc.

En continuidad con los párrafos anteriores, en cuanto podemos entender que el pensamiento es una actividad y por lo tanto, pensar es dar forma a la experiencia (Najmanovich, 2005), es posible identificar multidimensiones del conocimiento y diversos niveles posibles de su elaboración a partir de aquello que la enseñanza y la acción colectiva pueden promover. Así, es posible dar legitimidad también a variantes en esa construcción que, además, pueden seguir modificándose y sobre todo, desde los intercambios que retoman construcciones (que son siempre parciales y provisionales). Al respecto, tenemos mucha experiencia acumulada en nuestras instituciones.

Esto nos interesa particularmente porque por una parte, otros sujetos, otros recursos culturales, otras implicaciones y disposiciones del cuerpo, otras prácticas artísticas o técnicas, variedad de recursos cognitivos, lingüísticos, como necesarias variaciones a las consideradas “habituales”, instituidos por la costumbre, mayoritarios, también informan sobre aquello que se quiere conocer y practicar. Es así que visibilizan perspectivas, develan dimensiones antes no analizadas, reconfiguran saberes que se consideran clausurados, integran otros, en lugar de sostener visiones sobre una disciplina y sus prácticas, sobre instrumentos y herramientas como algo absoluto, acabado, inmodificable y (re)definidos por nosotras y nosotros cada vez que pensamos que alguien puede o no apropiarse de ellos. De este modo, resaltamos también la contribución de todos los sujetos en nuevas producciones de sentido y por ende, en los progresos de las comunidades.

Por otra parte, sabemos que en esta época se dinamizan movimientos que reorganizan los saberes disciplinares diluyendo fronteras entre sí, planteando otras conversaciones y puntos de encuentro entre ellos, recuperando también aspectos que lo científico ha dejado afuera de la comprensión del mundo fragmentándolo, como ya señalamos (Najmanovich, 2020), y empobreciendo la cultura como categoría que incluye todas las culturas. Y es así que, ante la pretensión de universalidad, se propone también la

valorización de un conocimiento en devenir, histórico, geográficamente situado, divergente, emancipatorio.

Justamente para De Sousa Santos en su epistemología del sur, algo ha quedado del otro lado del mundo en el desprecio por la experiencia. Enfáticamente, el autor reclama por la decolonialidad del saber y también por su disociación al reconocer nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos científicos y no científicos y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento a partir de las prácticas de las clases y de los grupos sociales que continúan sufriendo su expulsión de manera sistemática (de Sousa Santos, 2010; 2003). En ese reclamo, también debemos incluir a las personas con discapacidad.

Es precisamente en esas nuevas relaciones que, en las aulas, reside el potencial de que todas y todos aprendan tejiendo el conocimiento. Esto nos ayuda a pensar, además, cómo otros saberes interpelan campos profesionales ensanchando sus límites y estableciendo fronteras donde estos se reconfiguran delimitando nuevos problemas, aportando otras conceptualizaciones y formas de hacer en el ejercicio profesional probablemente impensadas hasta ahora.

Para ello, también es necesario comprender lo local como espacio de intersectorialidad donde la formación superior puede incidir sobre las desventajas de ciertos grupos sociales y además, sobre el desarrollo y la integración de los territorios como espacios humanamente construidos. En este sentido, promovemos la idea de que la Educación Superior, en diálogo con otras instancias de la comunidad, propicie toda creación de puentes de acceso para la construcción de mejores proyectos vitales de las personas con discapacidad que habitan su territorio.

Por lo tanto, en coherencia con los procesos jurisdiccionales que venimos transitando en la educación obligatoria, también en la formación superior docente, técnica, y artística, queremos asumir una perspectiva decolonial en todas las relaciones educativas, a la vez universal en el derecho a la educación superior y una epistemología del sur, crítica, en los modos de habitar la vida académica y en los Diseños Curriculares de todas las carreras.

4. Conclusiones

En el documento, nos propusimos abrir la discusión por las condiciones educativas en el Nivel Superior con la visión de una construcción justa e igualitaria fundamentada en el derecho social a la educación sin exclusiones.

Necesariamente, para ello valoramos las diferencias, interpelamos desigualdades y nos interrogamos, en particular, por la situación de las y los estudiantes con discapacidad en el Nivel. Por eso, nos aproximamos a la categoría discapacidad desde la perspectiva de los derechos humanos, desde visiones críticas, a partir de los procesos educativos provinciales y además, repasamos algunas de las normas vigentes que vienen justamente ampliando derechos a ese colectivo. En este camino, consideramos indispensable sostener una disposición a desandar certezas pedagógicas incuestionables y a promover acciones que favorezcan la plena participación de estudiantes desde nuevas alternativas que reciban en cada espacio de formación superior.

Por lo tanto, las Direcciones participantes en este documento nos comprometemos en un trabajo colectivo e interseccional, y en un proceso sistemático de definiciones, formación, y conversaciones en las instituciones para la construcción de otras condiciones en la Educación Superior. Para esto, nos encontramos trabajando en una agenda de intervenciones en el ingreso, permanencia, y titulación de quienes deseen continuar estudios superiores.

El fortalecimiento de estas decisiones precisa, sin duda, de la valorización de los avances conseguidos, como del planteo de las ausencias y las necesidades actuales. Es imprescindible que podamos profundizar, en el tiempo, el camino democrático sin interrupciones, que también continúe elaborando conocimiento a escala provincial.

5. Referencias bibliográficas

- Angelino, A. (2014). Mujeres intensamente habitadas. Ética del cuidado y discapacidad. Fundación La Hendija.
- Butler, J. (2007). Vida precaria. El poder del duelo y la violencia. Paidós.
- Demarchi, N. y Lazzari, M. (2014). El derecho a la educación, desde la accesibilidad al medio físico y comunicacional. Política pública y experiencias de las universidades nacionales públicas de la República Argentina. Red Universitaria sobre Derechos Humanos y Democratización para América Latina. Año 3, N° 6.
- de Sousa Santos, B. (2003). Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. Vol.1. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- de Sousa Santos, B. (2010). Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del sur. Caracas: Ediciones IVIC.
- Ferrante, C. (2020). Webinar Perspectivas críticas en discapacidad. Buenos Aires: Instituto Patria.
- Freire, P. (2004). Pedagogy of Indignation. Colorado: Paradigm.
- Freire, P. (2003). El grito manso. Buenos Aires: Siglo XXI.
- González, M. de los A. (2020). Comunicación personal.
- Iesalc/Unesco. (2018). II Conferencia Regional de Educación Superior.
- Ley Nacional N° 24.314. Accesibilidad de personas con movilidad reducida.
- Najmanovich, D. (2005). Estética del pensamiento complejo. Dossier Transdisciplinariedad y pensamiento complejo: encuentros y desencuentros. México: Andamios vol.1 Núm. 2.

- Najmanovich, D. (2020). Complejidades del saber. Buenos Aires: NOVEDUC.
- Nápoli, M. C. (Dir) y Danel, P. (2014) Accesibilidad a la educación superior de los estudiantes con discapacidad en la Universidad. Universidad Nacional de La Plata.
- Rosato A. et al (2009). Ciencia, Docencia y Tecnología N° 39. Año XX.
- Skliar, C. (2017). Pedagogía de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres. Buenos Aires: Noveduc.
- Yarza de los Ríos, A.; Sosa, L. M. y Pérez Ramírez, B. (2020). Estudios críticos en discapacidad. Una polifonía de voces desde América Latina. CLACSO.
- Walsh, K. (2017). Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir. Alter/nativas. Latinamerican Cultural Studies Journal.

