

RI DA

N° 1-2025

REVISTA SOBRE INCLUSIÓN, DISCAPACIDAD Y
ACCESIBILIDAD EN LA VIDA UNIVERSITARIA.



Obra Los iluminados. Lula Cornejo.



Universidad
Nacional de
San Luis

neu
NUEVA EDITORIAL
UNIVERSITARIA

Programa
Universidad y Discapacidad



RIDA. Revista sobre Inclusión, Discapacidad y Accesibilidad en la Vida Universitaria.

Número 1, Año 2025. San Luis, Argentina.

Institución editora: Universidad Nacional de San Luis.

Unidad responsable: Programa Universidad y Discapacidad – Secretaría de Extensión Universitaria.

Editorial: Nueva Editorial Universitaria (NEU), Universidad Nacional de San Luis.

Dirección postal: Av. Ejército de los Andes 950, San Luis, Argentina.

Código Postal: 5700. **Teléfono:** +54 (0266) 4520300.

Correos electrónicos: revistaridauniversitaria@gmail.com.

Sitio web: <http://www.neu.unsl.edu.ar/>

Periodicidad: Semestral.

Soporte: Publicación digital en formato PDF, de acceso abierto.

Licencia: Salvo indicación contraria, los contenidos se distribuyen bajo licencia

Creative Commons Atribución – No Comercial – Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0).

ISSN:

Este número fue diseñado y publicado respetando criterios de accesibilidad digital, incluyendo estructura semántica, textos alternativos, contraste adecuado y compatibilidad con lectores de pantalla.

EQUIPO EDITORIAL.

Coordinación General de la Revista RIDA:

- Elva Gabriela Rosell – Facultad de Ciencias Humanas, UNSL.
- Mariela Elizabeth Zuñiga – Coordinadora del Programa Universidad y Discapacidad. UNSL.

Comité Editorial:

- María de los Ángeles Abraham. Facultad de Psicología.
- Mercedes Viviana Acuña Ortíz. Secretaría de Extensión Universitaria.
- Ana Julieta Capriolo. Facultad de Ciencias Físico Matemáticas y Naturales.
- Eliana Micaela Coria. Facultad de Ciencias Humanas.
- Carina Beatriz D'Agata. Biblioteca Universitaria Antonio Esteban Agüero.
- Guido Fernández Marinone. Subsecretaría de Formación Preuniversitaria.
- P. Guillermina Giordano. Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia.
- Victoria Giuliani. Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales.
- Valeria Manisero. Dirección General de Asesoría Jurídica.
- María Cecilia Pacheco Insausti. Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia.
- Damaris Paez Mercado. Estudiante Instituto Politécnico y Artístico Universitario.
- Vanina Rosales. Secretaría de Asuntos Estudiantiles y Bienestar Universitario.
- María Verónica Rosas. Facultad de Ciencias Físico Matemáticas y Naturales.
- Romina Estrella Sagari. Estudiante Facultad de Ciencias de la Salud.
- Yamile Saile Castañeda. Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales.
- Claudio Ariel Savini. Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias.
- Gonzalo Ezequiel Schiappapietra. Egresado Facultad de Ciencias Físico Matemáticas y Naturales.

- Alejandra Edith Sosa. Facultad de Ciencias de la Salud.

Diseño visual e identidad gráfica del número:

- Yamina Andrea Dávila - Universidad Nacional de San Luis.

Comité Evaluador:

- María Alfonsina Angelino. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Claudia Antonia Belardinelli. Universidad Nacional de San Luis.
- Eliana Beatriz Caballero Riveros. Universidad Nacional de San Luis.
- Humberto Camilo Campana. Universidad Nacional de San Luis.
- Alejandro Castro Santander. Universidad Católica Argentina.
- Claudia Mabel Cavallero. Universidad Nacional de San Luis.
- Silvia Dubrovsky. Universidad Nacional de La Pampa.
- María Valeria Hardoy. Universidad Nacional de San Luis.
- Ricardo Matías Hernandez. Universidad Nacional de Córdoba.
- Gonzalo Federico Julián Kresta. Universidad Nacional Arturo Jauretche.
- María Laura Leno. Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Verónica Martínez. Universidad Nacional de Cuyo.
- María Soledad Martínez Ponce. Universidad Nacional de San Luis.
- Marcela Claudia Méndez. Universidad Nacional de Lanús.
- Idania Macarena Muñoz Rubia. Universidad Nacional Arturo Jauretche.
- Griselda Ivana Lorena Pelaez. Universidad Nacional de San Luis.
- Rodrigo Gastón Rodríguez. Universidad Nacional de San Luis.
- Cecilia Beatriz Rotella. Universidad Nacional de San Luis.
- Verónica Rusler. Universidad de Buenos Aires.
- Diana Miriam Ruiz. Universidad Nacional de Cuyo.
- Romina Sarti. Universidad Nacional de Rosario.
- Beatriz Berta Vega. Universidad Nacional de Salta.

SOMOS CUERPOS...

**HUMANOS
QUE SE SIENTEN BIEN.
DIVERSOS,
DESEANTES,
BATALLANDO Y PUNTOS
BLANCOS.
SOLIDARIOS Y COMPAÑEROS
PODEROSOS, AMABLES,
FRÁGILES, CAPACES Y
ACTIVOS.
REALES,
PRESENTES,
MOTIVADOS,
REVELADOS,
BRILLANTES
CORRIENDO Y BUSCANDO
ENCONTRARNOS
ACCIONANDO EN BÚSQUEDA
Y DIGNOS DE SER...**



Activismo DIsCA San Luis

Índice de contenidos

Palabras de Bienvenida	2
REVISIONES Y ENSAYOS.....	3
Efectos jurídicos de la Ley N.º 27.588 sobre los derechos de las personas con discapacidad.	3
Descolonizar la universidad. Epistemologías segregatorias que perpetúan los sentidos de discapacidad.	24
Inclusión universitaria y derechos humanos: tensiones y desafíos desde el modelo social de la discapacidad.	38
EXPERIENCIAS	49
Una experiencia de capacitación sobre inclusión educativa en el marco de la UNSL.	49
Formación en inclusión universitaria: una experiencia institucional en la Facultad de Lenguas.	67
Átomos inquietos: un puente inclusivo hacia la ciencia.	78
Relevamiento de barreras de acceso en la Universidad Nacional de San Luis mediante la implementación del instrumento “Por un entorno inclusivo: Método práctico para evaluar y abordar barreras de acceso”.	93
Formación desde la voz propia de personas con discapacidad para transformar el ámbito laboral universitario.	104
Entorno Inclusivo: Hacia una Universidad sin Barreras.	111
Formación docente para la producción de guías de trabajos prácticos accesibles para programación.	128

Palabras de Bienvenida

Bienvenidas y bienvenidos a esta primera edición de la Revista sobre Inclusión, Discapacidad y Accesibilidad en la Vida Universitaria.

Esta publicación nace como un espacio académico y de encuentro, orientado a promover la reflexión, la producción de conocimiento y el intercambio de experiencias vinculadas a la inclusión y la accesibilidad en el ámbito universitario. Su creación encuentra fundamento en la Ordenanza Rectoral N° 9/2024 y la Resolución Rectoral N° 775/2025, y se desarrolla en el marco del trabajo sostenido de la Comisión del Programa Universidad y Discapacidad de la UNSL, desde donde surgió la necesidad de contar con un espacio editorial propio para difundir estas líneas de acción.

En un contexto que a veces pone a prueba el valor de la colaboración y del compromiso comunitario, elegimos fortalecer aquellos proyectos que priorizan la dignidad, la igualdad de oportunidades y la participación plena de todas las personas. Apostamos a una universidad que escucha, que dialoga y que construye colectivamente, convencida de que el conocimiento se nutre de voces diversas y de prácticas que amplían horizontes. Durante años, estudiantes, docentes, nodocentes, graduados y organizaciones de la sociedad civil han impulsado iniciativas para hacer de la universidad un territorio más accesible e inclusivo. Esta revista es expresión de ese camino: aquí se reúnen investigaciones, experiencias, propuestas y miradas que enriquecen nuestro quehacer cotidiano.

Agradecemos a quienes escriben, revisan, evalúan, maquetan y acompañan este proyecto. Gracias también a quienes leen y creen en una universidad pública, gratuita e inclusiva, comprometida con la participación y con la construcción colectiva del conocimiento. Muchas gracias.

Comité Editorial.

REVISIONES Y ENSAYOS

Efectos jurídicos de la Ley N.º 27.588 sobre los derechos de las personas con discapacidad.

Diana Miriam Ruiz.

Área de Diversidad Funcional - Facultad de Derecho – Universidad Nacional de Cuyo.

diversidadfuncional50@gmail.com

Resumen.

Este trabajo presenta una revisión bibliográfica del marco normativo y conceptual del Tratado de Marrakech en relación con la modificación de la Ley de Propiedad Intelectual N.º 11.723 a través de la Ley N.º 27.588. Si bien el Tratado fue concebido principalmente para garantizar el acceso a la lectura a personas con discapacidad visual o con dificultades para acceder al texto impreso en formatos convencionales, la legislación argentina amplía ese alcance. A diferencia del tratado, la Ley N.º 27.588 no realiza una enumeración cerrada de beneficiarios, lo que permite incluir a otras personas con discapacidad, como aquellas con discapacidad intelectual o personas sordas que también enfrentan barreras para el acceso a la información. Esta ampliación implica un enfoque más inclusivo y adaptado al contexto nacional. Asimismo, la Federación Internacional de Asociaciones e Instituciones Bibliotecarias (IFLA) ha desarrollado un documento de buenas prácticas que orienta sobre cómo deben ser prestadas y difundidas las obras en formato accesible.

Tanto el Tratado de Marrakech como la Ley N.º 27.588 y las directrices de la IFLA definen qué entidades están autorizadas a llevar adelante dichos procesos de adaptación, lo que refuerza el marco de implementación efectiva del Tratado en el ámbito bibliotecario y educativo.

Palabras clave: tratado de Marrakech, personas con discapacidad, derechos de autor, formatos accesibles, Ley n.º 27.588.

Abstract.

This paper presents a terminological and conceptual review of the Marrakesh Treaty in relation to the amendment to Intellectual Property Law No. 11.723 through Law No. 27.588. While the treaty was primarily conceived to guarantee access to reading for persons with visual impairments or difficulties accessing printed text in conventional formats, Argentine legislation expands that scope. Unlike the treaty, Law No. 27.588 does not include a closed list of beneficiaries, allowing for the inclusion of other persons with disabilities, such as those with intellectual disabilities or deaf people who also face barriers to accessing information. This expansion implies a more inclusive approach adapted to the national context. Likewise, the International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) has developed a good practices document that guides how works in accessible formats should be lent and disseminated. Both the Marrakesh Treaty and Law No. 27.588 and IFLA guidelines define which entities are authorized to carry out such adaptation processes, strengthening the framework for effective implementation of the Treaty in the library and education fields.

Keywords: Marrakesh Treaty, Persons with disabilities, Copyright, Accessible formats.

1. Introducción.

El Tratado de Marrakech (en adelante el Tratado) marca un antes y un después en el mundo bibliotecario, debido a que permite a las instituciones la adaptación de obras en formatos accesibles destinadas a las personas con discapacidad. El Tratado fue ratificado en Argentina en el año 2014 con la Ley N.º 27.061; lo que abrió la puerta para la modificación de la legislación nacional. Con la Ley N.º 27.588 que implementa el Tratado, se incorpora la modificación del artículo 36 de la Ley N.º 11.723 y se flexibiliza el alcance de la acción política del sector bibliotecario, como entidad autorizada para realizar obras en formatos accesibles.

En el año 2007, con la Ley N.º 26.285 se establecieron las excepciones para personas ciegas o de baja visión. Si se realiza una lectura superficial del Tratado,

se diría que amplía a los beneficiarios incorporando a las personas con discapacidad motriz. A lo que uno se pregunta, ¿qué pasa con los otros tipos de discapacidades que no están mencionadas explícitamente? ¿Quedan comprendidas, por ejemplo, las personas sordas prelocutivas, para quienes la comprensión lectora requiere la adaptación del texto en formato accesible con lenguaje claro?

Se plantean muchas dudas en la interpretación del Tratado, con la Ley N.º 11.723 y las recomendaciones de la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA). Por ello, en este trabajo se pretende realizar un análisis de cada uno de los actores (beneficiarios, entidades autorizadas y autores de las obras) para resaltar lo explícito y poner en evidencia lo implícito. Y para concluir, si todo lo anteriormente expuesto, permite dilucidar el alcance de los formatos accesibles y ampliar los servicios bibliotecarios; a fin de dar respuestas a las necesidades de los usuarios con discapacidad, en equilibrio con los derechos de autor de las obras.

Objetivo general.

El objetivo general es realizar una revisión bibliográfica y normativa para analizar el alcance de las modificaciones introducidas en la Ley N.º 11.723 respecto del Tratado de Marrakech, en relación con el proceso de adaptación de materiales bibliográficos destinados a personas con discapacidad.

Objetivos específicos.

- Comparar la Ley N.º 11.733, con sus modificaciones, y el Tratado de Marrakech, en la determinación de los beneficiarios del servicio de adaptación de obras.
- Analizar cómo se incorporan las bibliotecas para la difusión de obras en formato accesible y cuáles son las condiciones que deben cumplir los beneficiarios.

- Especificar cómo se ven influidos los derechos de autor con las modificaciones de la Ley N.º 11.723 y en el Tratado de Marrakech.

Antecedentes.

El artículo 9.2 del Convenio de Berna, en 1967, establece que los países pueden autorizar la difusión de obras en casos especiales, siempre que eso no afecte las ventas ni perjudique al autor. En otras palabras, se hace referencia a la reproducción y a las posibles excepciones para alcanzar el uso justo. Versa sobre, asegurar la aplicación adecuada y equilibrada entre los límites que emana del derecho de autor, el derecho de reproducción que permite a la organización a no cometer una infracción y el deber de garantizar el acceso a información de las personas.

La prueba de los 3 pasos contenidos en el artículo 13 del *Acuerdo sobre los Aspectos de los Derechos de Propiedad Intelectual relacionados con el Comercio* (ADPIC) se aplica a los derechos exclusivos de las organizaciones con los “casos especiales”: exige que las limitaciones y excepciones a los derechos se (1) limiten a ciertos casos especiales, (2) que no entren en conflicto con una explotación normal del trabajo, y (3) no perjudiquen injustificadamente los intereses legítimos del titular del derecho (World Trade Organization, 2000, p. 31). Las tres condiciones se aplican de manera acumulativa, caso contrario no es viable.

Argentina se adhirió al Acuerdo ADPIC (Organización Mundial del Comercio, 2000)¹ y al Tratado de la OMPI, solo los derechos de autor (WCT) (Organización Mundial de la Propiedad Intelectual, 1996)² fueron incorporados en su legislación nacional.

¹ Los países en desarrollo que no son países menos adelantados tienen que aplicar las disposiciones del Acuerdo sobre los ADPIC a partir del 1 de enero de 2000. En 2000 y 2001 el Consejo de los ADPIC examinó la legislación de los siguientes miembros cuyos períodos de transición expiraron el 31 de diciembre de 1999: Antigua y Barbuda; Argentina; Bahréin; etc.

² Organización Mundial de la Propiedad Intelectual. (1996). Tratado de la OMPI sobre derechos de autor (TODA). Adoptado en Ginebra el 20 de diciembre de 1996. Firmado por Argentina el 18 de septiembre de 1997. Aprobado por Ley 25.140, promulgada el 8 de septiembre de 1999. En vigor desde el 6 de marzo de 2002.

2. Desarrollo.

Tratado de Marrakech.

El Tratado permite el acceso de las obras publicadas a las personas con discapacidad visual o con otras dificultades para acceder al texto impreso. Impulsado por la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI), entró en vigor a partir del 30 de septiembre de 2016.

Argentina se sumó a la lista de países firmantes mediante la Ley N.º 27.061 y lo ratificó en el 2015 obligando a implementar e instrumentar los cambios legislativos en materia de derecho de autor. Eventualmente, el 11 de noviembre de 2020, mediante la Ley N.º 27.588, se implementó el Tratado de Marrakech y se extiende el alcance de las flexibilidades al modificar el artículo 36 de la Ley N.º 11.723.

Es el primer Tratado que beneficia a los usuarios de las obras, es decir, permite eliminar las barreras a las personas que no pueden acceder en forma convencional al texto impreso. En primer lugar, los exime del pago de derechos de autor a las obras publicadas que no se encuentran disponibles en el circuito comercial en formatos accesibles. Seguidamente, posibilita que una entidad autorizada pueda reproducir o realizar intercambio transfronterizo de obras accesibles en beneficio de las personas con discapacidad.

A continuación, se realiza una comparación entre el Tratado, el artículo 36 de la Ley N.º 11.723 y las recomendaciones de la IFLA; con el fin de comprender algunos conceptos claves, en cuanto a la interpretación del Tratado con relación a la importancia de contar con la habilitación de poder realizar el formato accesible por parte de las entidades autorizadas.

Las bibliotecas como entidades autorizadas.

A partir del análisis del Tratado (OMPI, 2013), se observa una definición amplia de “entidad autorizada”. Tal como se expresa en el artículo 2, entidad autorizada es

cualquier institución reconocida por el gobierno, sin fines de lucro, que ofrezca educación o acceso a la información a personas con discapacidad.

También son aquellas que reciben apoyo financiero del Estado para proporcionar a los beneficiarios educación, formación pedagógica, lectura adaptada o acceso a la información sin fines de lucro. Por lo cual, dentro de esta categoría se incorporan las bibliotecas.

También, están incluidos organismos especializados que prestan servicio a personas ciegas (como biblioteca de libros hablantes). Independientemente de su tipología, las bibliotecas tienen la responsabilidad de servir a toda su comunidad, la cual depende de ellas para el acceso a la información. En este sentido, es imperativo que consideren y aseguren la inclusión de personas con discapacidad entre sus usuarios, quienes a menudo dependen exclusivamente de estos organismos para acceder a la información. Para cumplir con esta misión, es fundamental que las bibliotecas ofrezcan obras en formatos accesibles. Por ser materia de este trabajo, es conveniente explicitar que las bibliotecas no tienen un reglamento que exprese el sistema de préstamos de las obras accesibles a sus beneficiarios; lo que deja a criterio institucional el procedimiento que deberá llevarse a cabo de dichos préstamos, por ejemplo, existen bibliotecas que adquieren partituras en braille en forma comercial y se las brinda a sus estudiantes de forma permanente. También existen otras instituciones que brindan este servicio de forma parcial por tiempo limitado en calidad de préstamo.

El artículo 2 del Tratado también abarca las instituciones con fines de lucro que reciben contribución del gobierno (subsidiado, fondos públicos, etc.), para que así estas puedan brindar servicios sin fines de lucro hacia las personas con discapacidad y puedan acceder a la obra en formato accesible sin costo o las “Persona con Discapacidad de Impresión”, como lo son las instituciones de educación privada subsidiadas por el Estado. Se entiende por “Persona con Discapacidad de Impresión” a la persona que no puede leer correctamente la letra

impresa “debido a una discapacidad visual, física, de percepción, de desarrollo, cognitiva o de aprendizaje” (Coalición por los Derechos de Lectura, 2013).

Otras entidades utilizan el término libros con “ impresión deshabilitada” para referirse a versiones accesibles (como el formato DAISY) diseñadas para personas que no pueden leer libros impresos. Solo se accede a ellos mediante dispositivos especiales y con clave, como hace la Biblioteca del Congreso de la Nación (Open Library, 2021).

En síntesis, "entidades autorizadas" que hace mención el Tratado y la Ley nacional N° 27.588 son las instituciones que brindan atención permanente y esporádica a personas con discapacidad, con el propósito de dar respuesta a las necesidades de educación e información a quienes asisten a las mismas. El Tratado no especifica las reglas de “buenas prácticas bibliotecarias”, ni el reglamento de préstamo de las obras en formatos accesibles. Por lo que se hace necesario confiar en la institución en el cumplimiento de la Ley N.º 11.723 que evita la reproducción y distribución de copias no autorizadas.

En el ejercicio de su función como entidades autorizadas, las bibliotecas deben comprobar la disponibilidad comercial de la obra en formato accesible, si el costo no está al alcance del beneficiario, puede la institución adquirirlo. En el proyecto de ley, las obras que hayan sido publicadas originalmente en formatos accesibles no están cubiertas por las excepciones, es decir, se deben utilizar tal cual.

Siempre que ese formato cumpla con los requisitos de acceso a la información de la persona con discapacidad. Sin embargo, si el beneficiario requiere adaptaciones alternativas a las de la obra original, la biblioteca o entidad autorizada podrá hacer la obra en el formato accesible que crea necesario.

En la práctica, muchas recopilan sus materiales accesibles en catálogos colectivos integrados por diversas bibliotecas, por ejemplo, la Universidad Católica de Córdoba ofrece servicios y recursos en formatos accesibles en su Sistema de Bibliotecas, la Universidad Nacional de Cuyo cuenta con el Área de Diversidad

Funcional donde se lleva la digitalización y adaptación de textos para personas con discapacidad, etc. Dichos catálogos están en las páginas web de cada biblioteca. Además, las bibliotecas cuentan con múltiples canales de comunicación, permitiendo que cualquier persona pueda consultarlos.

¿Qué se entiende por beneficiarios?

El Tratado hace una enumeración taxativa de las personas beneficiarias de los servicios de las entidades autorizadas, las personas ciegas, con discapacidad visual no corregible o con discapacidad física que impida leer en forma convencional, sin importar si tienen otras discapacidades (OMPI, 2013, art. 3).

La IFLA³ publicó una guía práctica para bibliotecarios, titulada *Ponerse en marcha: Implementar el Tratado de Marrakech para personas con dificultades*, en la cual expresa cómo acceder al texto impreso, quiénes están incluidos como beneficiarios y amplía la lista de los beneficiarios comprendidos en el artículo 3 del Tratado.

En este sentido, la guía incorpora a “la discapacidad visual (ceguera o baja visión), una discapacidad evolutiva o de aprendizaje, como la dislexia y el autismo, o una discapacidad física, por ejemplo, la enfermedad de Parkinson y parálisis pueden originar dificultades de lectura” (UNESCO & IFLA, 2018, p. 12).

En particular, la dislexia es una discapacidad de aprendizaje que se manifiesta en las personas que tienen dificultades para procesar palabras o números. Es una afección del procesamiento del lenguaje y, en ocasiones, para ellos resulta más fácil recordar la estructura de la palabra o relacionar el grafema con el fonema cuando lo escuchan de otra persona: “es posible que resulte más fácil recordar la

³La Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA, por sus siglas en inglés) es el principal organismo internacional que representa los intereses de los usuarios de los servicios de bibliotecas y centros de documentación. La IFLA tiene relaciones formales como asociada con la UNESCO, tiene estatus de observador con las Naciones Unidas, y estatus de observador con la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual. Desde el 1 de agosto del 2019, la Oficina Regional de IFLA está a cargo de la Prof. Isela Mo Amavet, subdirectora de Estudios y Archivos Especiales de la Biblioteca del Congreso de la Nación Argentina.

misma información cuando es leída o es escuchada de una grabación” (Zettler-Greeley, 2018, p. 2). La mayoría de las personas con dislexia pueden acceder a la obra en formato accesible con lenguaje claro, aunque otras necesitan obras en formato accesible con lectura fácil.

Del mismo modo, las personas con autismo (síndrome de Asperger), y quienes presentan el síndrome de Tourette pueden tener dificultades para comunicarse, interactuar socialmente y expresar su imaginación (IFLA, 2012); por ello, también necesitan obras de formato accesible con lectura fácil.

Si bien, el Tratado de Marrakech no incluye a personas sordas, este sí contempla a personas con sordoceguera. No obstante, las personas sordas podrían estar protegidas por la legislación nacional de derechos de autor (UNESCO & IFLA, 2018, p. 12).

Cabe recordar que la IFLA realiza recomendaciones que no son vinculantes a la ley nacional argentina. Sin embargo, en el artículo 12 inc. 2⁴ del Tratado, se aclara que esta lista de beneficiarios no excluye a los que están contemplados dentro de la legislación nacional.

En este marco, la Ley 11.723 (Argentina, 1933), con la modificación introducida por la Ley 27.588 (Argentina, 2020), incorpora el artículo 36 quinquies que amplía el concepto de discapacidades sensoriales e incluye no solo discapacidad visual y dislexia, sino también discapacidad auditiva severa y otras discapacidades físicas o neurológicas que dificulten el acceso convencional a textos impresos.

Dicho artículo presenta una lista enunciativa de los beneficiados; en la cual se incorporan a las personas con hipoacusia (con resto de audición) y a las personas

⁴ Cita textual del artículo 12 del tratado de Marrakech: Otras limitaciones y excepciones

1. Las Partes Contratantes reconocen que una Parte Contratante podrá disponer en su legislación nacional, en favor de los beneficiarios, otras limitaciones y excepciones al derecho de autor distintas de las que contempla el presente Tratado, teniendo en cuenta la situación económica y las necesidades sociales y culturales de esa Parte Contratante, de conformidad con sus derechos y obligaciones internacionales, y en el caso de un país menos adelantado, teniendo en cuenta sus necesidades especiales, sus derechos y obligaciones internacionales específicos y las flexibilidades derivadas de estos últimos.

2. El presente Tratado se entiende sin perjuicio de otras limitaciones y excepciones que se contemplen en la legislación nacional en relación con las personas con discapacidades.

sordas (prelocutiva y postlocutiva), así como a las personas sordas oralizadas. En el caso de las personas sordas prelocutivas (es decir, personas que nacieron sordas), para comprender el lenguaje hablado, requieren el aprendizaje de la estructura y morfología del lenguaje escrito. Según el tipo de la estructura de comunicación que haya desarrollado, la persona con sordera congénita podrá comprender los textos escritos. De no ser así, estos deben ser adaptados a lenguaje claro o a lectura fácil.

Ahora bien, durante el traspaso o la “traducción a la lengua de señas”, el texto sufre modificaciones, es decir, se convierte en una adaptación. En este caso particular, cabe preguntarse: ¿se debe contar con la autorización del autor o del editor? Este proceso de adaptación se encuentra contemplado en el artículo 36 quinquies, que incluye la lengua de señas, el sistema Braille, los textos digitales, los audios y cualquier otra forma que permita a las personas con discapacidad acceder a las obras. Dichos formatos deben ser destinados solo para personas con discapacidad, respetar la obra original y permitir los cambios necesarios para hacerla accesible (Argentina, 2020, art. 36 quinquies).

En síntesis, y realizando una interpretación del Tratado de Marrakech, la entidad autorizada puede realizar obras en formato accesible sin necesidad de solicitar permiso al autor o al editor, siempre que no modifique la integridad de la obra y sea destinada a los beneficiarios que detallan en el tratado.

Esto plantea una nueva interrogante: ¿qué ocurre en las adaptaciones en lengua de señas o lectura fácil? ¿Las personas con discapacidad que necesitan acceder a las obras requieren la adaptación en formato accesible y, además, con lectura fácil necesitan la autorización del titular del derecho de la obra?

La Ley nacional N.º 27.588 ofrece una respuesta clara a este tipo de situaciones. En su artículo 36 quinquies establece: “...o *discapacidad de otra clase que impida a la persona el acceso convencional a la obra*” (Argentina, 2020). Esta formulación deja entrever la intención del legislador de ampliar el alcance de las excepciones,

contemplando situaciones específicas que dificultan el acceso a la información, más allá de las discapacidades visuales o físicas tradicionalmente reconocidas.

Un ejemplo de ello es el caso de las personas adultas mayores o aquellas con problemas de salud mental, quienes pueden encontrar obstáculos para interpretar el contenido de una obra en su formato convencional. Del mismo modo, es el caso de la interpretación de una obra en lengua de señas —cuando se realiza con fidelidad al contenido original y con fines de accesibilidad— no vulnera la integridad de la obra. Se trata, en cambio, de una traducción intermodal que facilita el acceso a la información para personas sordas usuarias de lengua de señas, sin modificar el sentido ni el espíritu de la obra original.

3. Discusión.

Lectura fácil: en defensa de los derechos.

El derecho a la información implica que todas las personas deben tener acceso efectivo a los contenidos relevantes para su vida cotidiana, su autonomía y demás derechos fundamentales. Una forma de garantizar el cumplimiento de dicho derecho es a través de la lectura en formatos accesibles, ya sea con o sin lectura fácil. La necesidad de obras en formato lectura fácil es reconocida en la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, a través de la Ley N.º 26.378 (Argentina, 2008), con jerarquía constitucional y vinculante. En el artículo 2 define:

Por 'lenguaje' se entenderá tanto el lenguaje oral como la lengua de señas y otras formas de comunicación no verbal;" y Por 'ajustes razonables' se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas [...] 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.

Además, la Ley N.º 26.378 (Argentina, 2008, el artículo 9.º, sección d), respalda la independencia y autonomía de las personas con discapacidad mediante el uso de

la señalización en sistema Braille en los edificios y otras instalaciones abiertas al público o empleando lenguaje claro. Del mismo modo, propicia el derecho a la educación usando los lenguajes y medios de comunicación adecuados para cada persona (artículo 24, sección c, Educación).

Por su parte; la Ley N.º 26.206 (Argentina, 2006) establecen los principios rectores del sistema educativo nacional, en su artículo 11,I inciso n), detalla: “Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos”; y en el artículo 44 declara el propósito de: “asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social” (Argentina, 2006).

Asimismo, a nivel nacional la Ley de Educación Superior—modificada por la Ley N.º 25.573 (Argentina, 2002)—incorpora en su artículo 2.º el siguiente inciso: “Los estudiantes de las instituciones estatales de educación superior tienen derecho: f) Las personas con discapacidad, durante las evaluaciones, deberán contar con los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes”.

Desde el ámbito bibliotecológico y documental, también se reconoce la importancia de los materiales en lectura fácil, ya que son útiles para personas con distintos tipos de dificultades lectoras. Además, la IFLA (2010) en las Directrices para materiales de fácil lectura señala que varios países pueden colaborar en la producción, y que las bibliotecas tienen un rol clave en su difusión. En la cual se asegura el derecho de las bibliotecas basadas en los principios sobre el uso justo y razonable de la información. Sin dejar de lado los derechos de propiedad intelectual, garantiza la disponibilidad de la información impulsando la protección de la legislación nacional a favor de las personas con discapacidad.

En este sentido, el proceso de formato accesible con lectura fácil o cualquier otro tipo de adaptación debe ser validado por sus usuarios. Es decir, todas las personas a las que estén destinadas la obra en formato accesible deben confirmar

que es práctico para su destino. Si tomamos como ejemplo, la Confederación Argentina de Sordos (CAS) en su resolución 005/2019 establece: "interpretaciones distorsionadas dando como producto una especie de 'español señado' incomprensible para las personas sordas y como tal inaccesible". En concreto, manifiesta que algunas versiones realizadas en lengua de señas no contemplan el traspaso de la lengua hablada a la lengua señada, dando como resultado un mensaje imposible de decodificar de forma coherente y clara por parte del receptor.

En resumen, lo que se busca es trabajar en equipo, para alcanzar el éxito de la labor e intereses de cada uno de los integrantes (autores, editoriales, personas con discapacidad y todos los actores involucrados en el formato accesible). El propósito principal es incluir a todos los potenciales usuarios -con o sin discapacidad- y, por consiguiente, pero no menos importante, asegurar que prevalezca el derecho a la información de las personas con discapacidad.

El éxito de la implementación del Tratado y de la Ley N.º 11.723 depende de la toma de conciencia sobre la necesidad e impacto positivo de la lectura fácil en la población. Esta interpretación busca facilitar la cooperación entre los actores, como así también conocer las necesidades informacionales de las personas con discapacidad.

Es conveniente dejar constancia de que las obras adaptadas, en formato accesible y lectura fácil, deben poseer en su encabezado el reconocimiento e identificación del correspondiente autor intelectual de la obra original.

En consecuencia, al proceso de constitucionalización del Derecho Privado que estamos atravesando a nivel nacional. A partir de la reforma del Código Civil y Comercial de la Nación en el año 2015, debemos tomar como desafío la correcta interpretación de tratados internacionales y una adecuación a nuestras leyes nacionales, para garantizar la ampliación de derechos de las personas con discapacidad y su acceso a la educación.

Excepciones y limitaciones contempladas en la legislación nacional sobre los ejemplares en formato accesible.

El Tratado de Marrakech (OMPI, 2013) en el artículo 4- 1) expresa que los países establezcan en su legislación nacional las disposiciones necesarias para permitir la reproducción, distribución y puesta a disposición del beneficiario el formato accesible de la obra. En la Ley N.º 11.723 (Argentina, 1933, art. 36 bis) se exime del pago de derechos de autor si una entidad autorizada adapta obras a formatos accesibles para personas con discapacidades sensoriales.

En definitiva, quedan exceptuados del pago de derecho de autor las personas ciegas y personas con otras discapacidades sensoriales cuando la obra no se encuentra disponible en formato accesible y debe ser adaptada. Salvo que las obras se hubieren editado originalmente en un formato accesible para personas con discapacidades sensoriales y se hallen comercialmente disponibles en ese formato. Por ejemplo, en Argentina hay editoriales que realizan publicaciones en EPUB3, audiolibro con voz sintetizada o con voz humana, braille impreso en relieve o braille electrónico (braille leído en una computadora con teclado braille). La editorial Santillana es la más destacada por sus obras accebilizadas o por sus proyectos inclusivos, un caso ilustrativo es el proyecto "Libros escolares accesibles el primer día de clases".

En el caso que la obra no se haya publicado en formato accesible, las entidades autorizadas pueden adaptarla sin pedir permiso al autor. Deben haber adquirido legalmente la obra, respetar su contenido original y entregarla sin fines de lucro a la persona beneficiaria (OMPI, 2013, artículo 4-2). También, aclara el artículo 4 del Tratado que cada país puede decidir si las excepciones al derecho de autor deben ser pagadas. Es decir, la remuneración queda sujeta a la legislación nacional.

El Tratado ofrece la posibilidad a las bibliotecas de pagar un canon al titular del derecho. No obstante, la IFLA considera que los puntos 4 y 5 del artículo 4⁵ afecta

⁵ Tratado de Marrakech artículo 4 - "4). Una Parte Contratante podrá circunscribir las limitaciones y excepciones previstas en el presente artículo a las obras que, en el formato accesible en cuestión,

el acceso a la información en los países de bajos recursos económicos perjudicando de esta forma a los usuarios. Por ejemplo, la Biblioteca del Congreso de la Nación facilita la fotoduplicación parcial de su material en el marco del convenio firmado con el Centro de Administración de Derechos Reprográficos (CADRA) que garantiza la protección de los derechos emergentes de la propiedad intelectual.

La IFLA recomienda mirar que la entidad autorizada deberá realizar una búsqueda bibliográfica para comprobar la existencia de la obra en formato accesible y su costo. En ese caso, se aplicará el artículo 36 ter. de la Ley N.º 27.588: "Cuando las obras se hubieren editado originalmente en un formato accesible para personas con discapacidades sensoriales y se hallen comercialmente disponibles en ese formato, no se aplicarán las excepciones previstas en el artículo 36 bis". (Argentina, 2020). De no obedecer la ley, la entidad autorizada será sancionada por incumplimiento de la Ley de Derecho de Autor.

En síntesis, se ha expuesto anteriormente la importancia del derecho del autor y del reconocimiento del mismo mediante la obligación de mencionar tanto los datos bibliográficos de la obra, especificando nombre del autor, fecha de publicación como la adquisición en forma legal de la misma. En otras palabras, las entidades autorizadas sólo podrán acceder a obras que no se hayan obtenido de forma ilegítima, por ejemplo, si un estudiante universitario con discapacidad aporta material en formato no accesible que ha adquirido de forma comercial y solicita la adaptación del mismo, no estaría vulnerando los derechos del autor de la obra ni alterando la integridad de la misma.

En la ambigüedad de la letra de ley, se plantea como desafío resolver qué sucedería si el costo comercial correspondiente al formato accesible de la obra

no puedan ser obtenidas comercialmente en condiciones razonables por los beneficiarios en ese mercado. Toda Parte Contratante que opte por esa posibilidad deberá declararlo en una notificación depositada ante el director general de la OMPI en el momento de la ratificación o de la aceptación del presente Tratado o de la adhesión al mismo o en cualquier otro momento ulterior. 5). Correspondrá a la legislación nacional determinar si las limitaciones y excepciones previstas en el presente artículo están sujetas a remuneración".

disponible no es capaz de ser soportado por quien sería su beneficiario, ¿cómo el Estado asumiría ponderar el derecho a la educación de las personas con discapacidad con los derechos del autor de la obra? A modo de ejemplificar la biblioteca, como entidad sin fines de lucro, debería incluir en su partida presupuestaria el costo de adquirir obras en formato accesible.

Intercambio transfronterizo.

El Tratado (OMPI, 2013), en los artículos 5 y 6, establece las condiciones para la exportación e importación de la obra en formato accesible, siempre que se respete la limitación o excepción estipulada en la legislación nacional de derechos de autor.

Es decir, a los beneficiarios que se encuentren en otra Parte Contratante, en ese caso se apela a la buena fe de la entidad autorizada a realizar un uso adecuado de la distribución de la obra, respetando lo establecido en el artículo 4 (OMPI, 2013, inciso 2 a-b).

El Tratado de Marrakech y la Ley N.º 11.723 —y su actualización la Ley N.º 27.588 (Argentina, 2020)— no detallan el procedimiento de préstamo ni de envío ni la cantidad de obras en formato accesible que se pueden intercambiar. Por ejemplo, si la obra en formato accesible, sea en audio o video, excede el peso permitido para el envío de mail, se aconseja usar procesos y almacenamientos de los servidores de un centro de datos que se encuentran en internet y que el usuario puede acceder en forma local desde su computadora. Además, los registros de intercambio deberían ser contemplados dentro del proceso de estadísticas a fin de evaluar el servicio bibliotecario.

El artículo 9 del Tratado resalta la importancia de la “cooperación internacional y su promoción, en apoyo de los esfuerzos nacionales para hacer efectivos el propósito y los objetivos del presente Tratado”. Es decir, promueve el uso de un registro de entidades autorizadas a fin de trabajar en red, para evitar la duplicación de obras en formato accesible y facilitar el trabajo del bibliotecario o de la persona

que realiza la adaptación de la obra. En este marco, las bibliotecas deben incluir dentro de sus catálogos las obras en formato accesible para dar a conocer el material bibliográfico con el que cuentan. Los catálogos deben ser referenciales (autor, título de la obra, editorial, tipo de formato, etc.), teniendo acceso solo los beneficiarios directos de las obras en formato accesible. Asimismo, el artículo 10 del Tratado (OMPI, 2013) autoriza medidas nacionales que favorezcan el acceso a las obras, siempre que no violen los compromisos internacionales.

Les otorga libertad a los organismos superiores o que dependen de la entidad autorizada a emitir normas para regular el procedimiento de aplicación, a fin de respetar los derechos de autor y garantizar los derechos de información de las Personas con Discapacidad (IFLA, 2022).

La Ley N.º 27.588 (Argentina, 2020) en su artículo 36 quáter establece que la Dirección Nacional del Derecho de Autor debe registrar y asistir a las entidades autorizadas para facilitar el intercambio de obras accesibles.

Además, en ella se establece quién es la entidad responsable de llevar el registro de las entidades autorizadas y menciona, en forma generalizada, las funciones y atribuciones que emanan de la entidad responsable. Por su parte, las entidades autorizadas deberán informar a la Biblioteca Nacional el catálogo de obras reproducidas en formato accesible a favor de los beneficiarios pertinentes, a fin de contar con un repertorio nacional de dichos ejemplares y facilitar su intercambio nacional e internacional. Dicha biblioteca será el organismo responsable del referido repertorio nacional.

En resumen, no se describe el procedimiento de intercambio entre la entidad autorizada ni entre los beneficiarios ni quienes lo representen, por lo que se deduce que las partes deben actuar de buena fe, respetando y conservando el derecho adquirido.

4. Conclusiones.

Impacto práctico en la accesibilidad universitaria.

La puesta en marcha del Tratado de Marrakech en la Argentina, junto con la reforma de la Ley de Propiedad Intelectual N.º 11.723 mediante la Ley N.º 27.588, marca un punto de inflexión en la accesibilidad educativa dentro de las universidades. Estas normas no solo amplían los derechos de las personas con discapacidad, sino que también redefinen el papel de las bibliotecas como mediadoras entre la producción intelectual y la inclusión académica.

Como mencionamos anteriormente, las entidades autorizadas, entre ellas las bibliotecas universitarias, en primer lugar, deben comprobar si las obras se encuentran disponibles comercialmente en formato accesible antes de proceder a su adaptación. Si el material ya existe en ese formato, se utiliza tal cual; en cambio, cuando es necesario adecuarlo a las necesidades de lectura o comprensión de los estudiantes, las excepciones al derecho de autor vuelven a ser aplicables.

A su vez, estas entidades académicas deben compartir sus catálogos de obras accesibles y mantener autonomía en la distribución directa entre instituciones. Este procedimiento fortalece el trabajo cooperativo entre universidades, bibliotecas y centros de documentación, optimizando el uso de los recursos disponibles y favorece la creación de colecciones inclusivas.

En el plano académico, las bibliotecas universitarias pueden recurrir a las excepciones legales para ofrecer material accesible a estudiantes con dislexia, discapacidad visual, auditiva o motriz, ampliando así la cobertura de sus servicios a una diversidad de usuarios. Esta posibilidad amplía el volumen de usuarios y consolida el principio de igualdad en el acceso a la información. En este caso, con la Ley N.º 26.899 sobre Repositorios Digitales Institucionales de Acceso Abierto se garantiza la preservación y difusión de materiales educativos en formato accesible

y refuerza el derecho de la comunidad universitaria a disponer de información en formatos adecuados tanto física como digital.

A partir de este escenario, las universidades cuentan con herramientas concretas para:

- Organizar catálogos referenciales y bases de datos de obras en formato accesible y con documentos adaptados a distintas discapacidades.
- Garantizar la igualdad de condiciones de estudio al asegurar que los estudiantes con discapacidad accedan a los materiales bibliográficos y recursos digitales accesibles.
- Capacitar al personal bibliotecario, lograr una formación sobre la aplicación del marco legal que regula su producción, uso y difusión de obras en formatos accesibles.
- Diseñar políticas institucionales de accesibilidad, alineadas con la normativa nacional e internacional vigente.

Antes, la legislación se limitaba a las personas ciegas o con baja visión. Con la aprobación de la Ley N.º 27.588, se amplía el alcance a otros grupos de personas con discapacidad el derecho a recibir obras adaptadas, eliminando ambigüedades en términos clave como “beneficiarios” y “formatos accesibles”.

En síntesis, el impacto práctico de este nuevo marco jurídico otorga a las entidades educativas nuevas posibilidades; y se refleja en el fortalecimiento de la accesibilidad universitaria: las bibliotecas, como entidades autorizadas, se consolidan como agentes activos de inclusión que garantizan el derecho a la información, a la educación y a la participación plena de toda la comunidad universitaria.

Aportes esperados.

Los resultados de este análisis permiten repensar el papel de las bibliotecas universitarias como entidades autorizadas para la construcción de entornos de información y académicos accesibles. Asimismo, los aportes desarrollados buscan orientar futuras líneas de investigación y promover la formulación de políticas institucionales orientadas a consolidar la accesibilidad educativa y documental en el ámbito universitario. Se espera que sirva de base para futuras investigaciones y políticas institucionales que promuevan la accesibilidad educativa y documental en el ámbito universitario.

5. Referencias.

Argentina. Congreso de la Nación. (1933). Ley Nº 11.723, Régimen legal de la propiedad intelectual (arts. 36 ter y 36 quinquies incorporados por Ley 27.588). <https://surl.li/vkejrf>

Argentina. Congreso de la Nación. (1995, 20 de julio). Ley Nº 24.521, Ley de Educación Superior. <https://surl.li/thjtyo>

Argentina. Congreso de la Nación. (2002, 30 de abril). Ley Nº 25.573. Modificación de la Ley Nº 24.521. <http://servicios.infoleg.gob.ar/>

Argentina. Congreso de la Nación. (2006, 14 de diciembre). Ley Nº 26.206, Ley de Educación Nacional. <https://surl.li/iahivn>

Argentina. Congreso de la Nación. (2008, 21 de mayo). Ley Nº 26.378. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://surl.li/tqqtgr>

Argentina. Congreso de la Nación. (2020, 16 de diciembre). Ley Nº 27.588, Acceso a la información para personas con discapacidad. <https://surl.li/cbzolq>

Coalición por los Derechos de Lectura. (2013). Definición de “impresión desactivada”. <https://surl.li/xgzziw>

Comisión Directiva del CAS. (2009). Resolución Nº 05 V01 – Himno Nacional, Versión 01. <https://cas.org.ar/resoluciones/>

Organización Mundial de la Propiedad Intelectual. (2013). Tratado de Marrakech.

<https://www.wipo.int/treaties/es/ip/marrakesh/>

Organización Mundial del Comercio. (2000). Aplicación del Acuerdo sobre los

ADPIC. <https://www.wto.org>

UNESCO & IFLA. (2018). Ponerse en marcha: Implementar el Tratado de

Marrakech. <https://surl.li/tdlqsj>

IFLA. (2022, enero). Implementación del Tratado de Marrakech: Actualización.

<https://repository.ifla.org/handle/123456789/1861>

IFLA. (2010). Directrices para materiales de fácil lectura. <https://surl.li/nbxldk>

Kendrick, D. (2013, 25 de octubre). George Kerscher: un pionero en los libros

parlantes digitales. AFB AccessWorld.

Open Library. (2021, 23 de julio). DAISY / Libros con discapacidad de impresión.

<https://surl.li/esyxji>

World Trade Organization. (2000). United States – Section 110(5) of the US

Copyright Act.

Zettler-Greeley, C. M. (2018, septiembre). Comprensión de la dislexia. Nemours

Foundation; KidsHealth. <https://surl.lt/pompla>

World Trade Organization. (2000). United States – Section 110(5) of the US

Copyright Act (p. 31). <https://surl.li/gxaoyp>

Zettler-Greeley, C. M. (2018, septiembre). Comprensión de la dislexia. Nemours

Foundation; Nemours® y KidsHealth®. <https://surl.lt/pompla>

Descolonizar la universidad. Epistemologías segregatorias que perpetúan los sentidos de discapacidad.

Luna María del Sacramento Gutierrez.

Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales - Universidad Nacional de San Luis.

lunagutierrez5@gmail.com

Resumen.

En la actualidad muchos de los discursos y prácticas vinculadas a la discapacidad pregonan ampararse en el Modelo Social (Palacios, 2008), proclamando así una visión crítica para lograr una real inclusión, ello devenido del resguardo que ha brindado la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) en ámbitos jurídicos, políticos, educativos, científicos y en la sociedad en general. Sin embargo, tanto la Convención como el Modelo Social en sí, continúan cristalizando supuestos que sustentan epistemologías fuertemente segregatorias marcadas por una visión colonialista, capitalista y capacitista, ancladas en la hegemonía eurocentrista impresa en la ciencias sociales -entre otras- que las universidades producen y reproducen.

En este sentido, en el presente ensayo voy a proponer que el comenzar a abordar la temática de la discapacidad en clave decolonial, principalmente en los ámbitos universitarios, nos permitiría ofrecer una redefinición de la naturaleza real de las prácticas segregatorias que recaen sobre el colectivo de personas con discapacidad, las cuales se vinculan estrechamente con la perpetuación de los modos de ordenamiento social y de subjetivación que impone la ideología capitalista y eurocentrista, y de la que la universidad no se encuentra exenta.

Palabras clave: decolonialidad, capacitismo, discapacidad, universidad.

1. Introducción.

Partiendo de los aspectos que hacen a la noción de discapacidad, podemos decir que la misma ha experimentado notables cambios con el paso del tiempo, tanto a

nivel social y cultural, como en los ámbitos educativos y científicos, siendo la persona con discapacidad blanco de procesos discursivos e investigaciones que se fueron actualizando y transformando de manera lenta y paulatina. Agustina Palacios (2008) realiza un sistematizado recorrido sobre los diferentes modelos de tratamiento de las personas con discapacidad a lo largo de la historia, planteando que existió un primer modelo denominado “Modelo de Prescindencia”, desde el cual se abordaba y pensaba a las personas con discapacidad suponiendo que las causas que daban origen a la misma tenían un motivo religioso, se las consideraban innecesarias y que no merecían vivir. Como consecuencia, la sociedad decidió prescindir de ellas, aplicando políticas eugenésicas, o situándolas en espacios destinados para los “anormales” y las clases pobres, con un denominador común marcado por la dependencia y el sometimiento, donde eran tratadas como objeto de caridad y asistencia. El segundo, denominado “Modelo Rehabilitador”, en el cual se considera que las causas que originan la discapacidad son científicas, derivadas de limitaciones individuales de los sujetos. El problema cardinal en este modelo pasa a ser la persona –con sus déficits y dificultades-, a quien es imprescindible rehabilitar psíquica, física, mental o sensorialmente, decantando en prácticas de institucionalización. Finalmente, el tercero, denominado “Modelo Social”, es aquel que considera que las causas que originan la discapacidad son, en gran medida, sociales. Este posicionamiento político nace de la premisa de que la discapacidad es en parte una construcción y un modo de opresión social, y el resultado de una sociedad que no considera ni tiene presente a las personas con discapacidad. Asimismo, apunta a la autodeterminación de las mismas para decidir respecto de su propia vida, y para ello se centra en la eliminación de cualquier tipo de barrera, a los fines de brindar una adecuada equiparación de oportunidades (Palacios, 2008).

Este modelo que surge a nivel académico en Reino Unido -y posteriormente en EEUU, Canadá y Australia-, sumado a los movimientos sociales que poco a poco fueron imponiendo su voz a favor de un cambio (*UPIAS, International Disability Alliance*, entre otros), decantaron así en la creación de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), la

cual fue aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006, entrando en vigor el 3 de mayo de 2008. Se trató del primer instrumento amplio de Derechos Humanos del siglo XXI, marcando un cambio paradigmático de las actitudes y enfoques respecto de la discapacidad.

Si bien en la actualidad, los discursos y prácticas vinculadas a la discapacidad, en su gran mayoría, plantean ampararse en la Convención, enarbolando el Modelo Social como paradigma desde el cual orquestan su accionar, puede observarse que las mismas continúan reproduciendo supuestos que sustentan epistemologías fuertemente segregatorias, tales como las que quedaron enraizadas en nuestras formas de ser, estar, saber y poder devenidas del colonialismo, la ideología capitalista y la reproducción acrítica de un eurocentrismo que se nos impone como verdad absoluta (Quijano, 2014, como se citó en Sharon Díaz y Míguez, 2023).

2. Desarrollo.

Sentidos de discapacidad fundados en el capacitismo y el imperativo de cuerpo normativo.

Uno de los aspectos cruciales que nos permiten visualizar el enraizamiento en epistemologías segregatorias es lo vinculado al papel que juega el cuerpo y la funcionalidad corporal en la construcción del término discapacidad.

Los estudios sociales sobre el cuerpo han recorrido una amplia trayectoria para que lo corporal pueda constituirse -más allá de una mirada biologicista-, en un eje central en los análisis de las ciencias sociales y económicas también. Desde mediados de la década de los 80, como resultado de la insistencia de numerosas autoras en la necesidad de aproximar el pensamiento feminista a los estudios sobre la discapacidad, se ha venido generando un conjunto creciente de trabajos que abordan la consideración de la discapacidad desde una perspectiva de género (Begum, 1992; Corker y French, 1999; Fine y Asch, 1988; Wendell, 1996). Uno de los aspectos fundamentales de esta estrategia es la recuperación del cuerpo como elemento ausente en el marco tradicional ortodoxo de tales estudios, desarrollados fundamentalmente desde el enfoque del modelo social. De esta manera, de la

mano de las prácticas feministas y de su apropiación del cuerpo para proceder a la deconstrucción de la lógica androcéntrica y heteronormativa, es que pensar a la discapacidad como una construcción ideológica parte de la corporeización de la discapacidad, y del análisis a partir de la corporalidad específica que ello conlleva (Corker y Shakespeare, 2002; Ferreira, 2009, como se citó en Toboso y Guzmán, 2009).

La imagen institucionalizada del cuerpo y el valor otorgado al mismo en cada cultura, determinan en gran medida las representaciones de la discapacidad. Según Levi-Strauss (1987 como se citó en Muyor Rodríguez y Alonso Sánchez, 2018), tradicionalmente las comunidades organizan su existencia en torno a dicotomías de las cuales una de las más básicas es la que atañe a las categorías dentro/fuera. En relación con la misma, puede decirse que siempre han existido cuerpos que han estado dentro, y cuerpos que debían permanecer fuera de las prácticas significativas de la sociedad. Cabe destacar el valor fundamental que cumple en este aspecto el modelo productivo en el que nos encontramos insertos como sociedad, donde la hegemonía del mercado supone que el mismo es el que ordena la vida de todas las personas, deviniendo en un modelo de vida, en el que el cuerpo, y la funcionalidad del mismo, cobran un valor trascendental. El cuerpo es el vehículo para la producción y para el consumo, bajo los parámetros que el capitalismo establece que hay que producir, y que hay que consumir. De esta manera, aquellos cuerpos incapaces de producir/consumir, quedan fuera.

Toboso y Guzmán (2009), plantean que la reflexión en torno al cuerpo como elemento sociocultural es clave para cuestionar el esencialismo en la atribución de las capacidades que conforman el cuerpo normativo, notando que el primer paso para caer bajo lo que se denomina mirada capacitista es definir y trasladar al plano axiológico un conjunto de capacidades supuestamente inherentes atribuibles al cuerpo. La mirada capacitista no es otra cosa que la multitud de prácticas y representaciones que a nivel funcional participan en la producción del cuerpo normativo y de su carácter regulador como norma y criterio de normalidad. En el mismo sentido la mirada médica se constituye a través de las mismas prácticas y

representaciones que a nivel orgánico participan igualmente en la producción de este tipo de cuerpo (Toboso y Guzmán, 2009).

Bastos estudios relacionan el estatus del cuerpo como categoría que justifica un sistema de opresión hacia corporalidades no normativas, y ello se encuentra íntimamente relacionado con el arrasamiento que el modelo capitalista y neoliberal ha realizado sobre la cultura y la sociedad en general (Davis, 2009; McRuer, 2020; Moscoso, 2009; Toboso y Guzmán, 2009). Siguiendo a Foucault (1975b) se puede comprender la noción de cuerpo como un hecho simbólico, político y social que es disciplinado y dominado. De esta manera, la normalización de los cuerpos recae sobre las personas con discapacidad como un dispositivo social de poder y control cuya existencia se expresa dentro del entramado político. Esto significa que el cuerpo se revela como el espacio donde la relación con el mundo se descubre en términos de construcción histórica, lo político le confiere al cuerpo un espacio donde comportarse, donde moverse y adoptar ciertas posturas. Para Foucault (1974) el hecho de que el cuerpo esté inserto en el entramado político supone que está dentro de prácticas discursivas y dispositivos que en cierto modo lo disciplinan. El cuerpo está sometido a obligaciones socio-culturales de normalización, todo ello originará sujetaciones estandarizadas económica y políticamente. Este poder ejercido sobre las corporalidades es entendido como la función que orienta, dirige y gobierna las conductas de los cuerpos que crea, mediante procedimientos de análisis y diferenciación. Es la biopolítica -mediante el dispositivo disciplinar- el proceso donde el Estado y las ciencias (médicas, sociales, humanas, entre otras) reglamentan los cuerpos y su gobierno, así las disciplinas propugnan un discurso normalizador que, a través del pretexto de la salud y el bienestar, potencia la normalización de los cuerpos.

3. Discusión.

Ahora bien, cabe interrogarse sobre el rol que cumple la universidad en la perpetuación de estos dispositivos reglamentarios. La universidad no puede ser considerada en forma independiente de los problemas de la sociedad en su conjunto, puesto que tiene ante ella una clara y definida responsabilidad ética al

modelar y dar carácter institucional y estatuto científico a los proyectos políticos que los distintos estados nacionales o las alianzas supranacionales se proponen concretar. De esta manera, las universidades latinoamericanas se proyectan sobre la base de modelos que caracterizan el pensamiento de la modernidad, y desde allí organizan, orientan y validan una única forma de producir conocimiento, la propia de la *ratio* eurocentrada (Palermo, 2015). En lo particular de las ciencias sociales que se producen al interior de las universidades latinoamericanas, Lander (2015) plantea que las mismas, en sus vertientes hegemónicas, se asumen como portadoras exclusivas de la verdad sobre la realidad histórico social, desempeñando en el contexto actual el papel que en épocas anteriores jugó la teología cristiana en la legitimación del dominio colonial. De esta manera, mediante la naturalización y la cientificación de la cosmovisión liberal, asumen a la sociedad de mercado como único orden social posible, dejando completamente negada la posibilidad de imaginar modalidades de vida colectiva que no estén organizadas por la lógica del mercado.

Inmanuel Wallerstein (1991, como se citó en Castro Gómez, 2020) plantea que las ciencias sociales se han convertido en una pieza fundamental en los proyectos de organización y control de la vida humana. El nacimiento de las ciencias sociales no es un fenómeno aditivo a los marcos de organización política definidos por el Estado-nación, sino constitutivos de los mismos, ya que era necesario generar una plataforma de observación científica sobre el mundo social que se quería gobernar. Sin el concurso de las ciencias sociales, el Estado moderno no se hallaría en la capacidad de ejercer control sobre la vida de las personas, definir metas colectivas a largo y corto plazo, ni de construir y asignar a los ciudadanos una identidad cultural. No sólo la reestructuración de la economía de acuerdo a las nuevas exigencias del capitalismo internacional, sino también la redefinición de la legitimidad política, e incluso la identificación del carácter y los valores peculiares de cada nación demandaban una representación científicamente avalada sobre el modo en que funcionaba la realidad social. Solamente sobre la base de esta información era posible realizar y ejecutar programas gubernamentales.

Las taxonomías elaboradas por las ciencias sociales no se limitaban a la elaboración de un sistema abstracto de reglas llamado “ciencia”, sino que tenían consecuencias prácticas en la medida en que eran capaces de legitimar las políticas regulativas del Estado. La matriz práctica que dará origen al surgimiento de las ciencias sociales es la necesidad de “ajustar” la vida de los hombres al aparato de producción. Todas las políticas y las instituciones estatales (escuela, hospitales, universidades, cárceles, la constitución, las leyes, etc.) vendrán definidas por el imperativo jurídico de la modernización, es decir, por la necesidad de disciplinar las pasiones y orientarlas hacia el beneficio de la colectividad a través del trabajo. De lo que se trataba era de ligar a todos los ciudadanos al proceso de normas que venían definidas y legitimadas por el conocimiento. Las ciencias sociales enseñan cuáles son las leyes que gobiernan la economía, la sociedad, la política y la historia. El Estado, por su parte, define sus políticas gubernamentales a partir de esta normatividad científicamente legitimada (Castro Gómez, 2020)

Ahora bien, este intento de crear perfiles de subjetividad estatalmente coordinados conlleva el fenómeno denominado “invención del otro” (Byung-Chul Han, 2016). Hablar de “invención” no es sólo referirse al modo en que cierto grupo de personas se representa mentalmente a otras, sino que apunta más bien hacia los dispositivos de saber/poder a partir de los cuales esas representaciones son construidas. Antes que como el ocultamiento de una identidad cultural preexistente, el problema del “otro” debe ser teóricamente abordado desde la perspectiva del proceso de producción material y simbólica en el que se vieron involucradas las sociedades occidentales a partir del siglo XVI.

Este vínculo entre conocimiento y disciplina es el que permite hablar, siguiendo a Gayari Spivak (s/f como se citó en Castro Gómez, 2020) del proyecto de modernidad como el ejercicio de una violencia epistémica, ya que todos estos mecanismos buscaban crear el perfil del “*homo económico*” (Foucault, 1977) quedando estos procesos expresamente vinculados a la dinámica de la constitución del capitalismo como sistema-mundo. De esta manera, es menester visualizar el problema de la “invención del otro” (Byung-Chul Han, 2016) desde

una perspectiva geopolítica. Así, las ciencias sociales funcionaban estructuralmente como un “aparato ideológico” (Quijano, 1999 como se citó en Castro Gómez, 2020) que, puertas para adentro, legitimaba la exclusión y el disciplinamiento de aquellas personas que no se ajustaban a los perfiles de subjetividad que necesitaba el Estado para implementar sus políticas de modernización; de puertas para afuera, en cambio, legitimaban la división internacional del trabajo y la desigualdad de los términos de intercambio y comercio entre el centro y la periferia, es decir, los grandes beneficios sociales y económicos que las potencias europeas estaban obteniendo del dominio sobre sus colonias. La producción de la alteridad hacia adentro y la producción de la alteridad hacia afuera formaban parte de un mismo dispositivo de poder. La “colonialidad del poder” (Quijano, 1999 como se citó en Castro Gómez, 2020) y la “colonialidad del saber” se encontraban emplazadas en una misma matriz genética.

De esta manera, en el marco del proyecto moderno, las ciencias sociales jugaron básicamente como mecanismos productores de alteridades. Esto debido a que la acumulación de capital tenía como requisito la generación de un perfil de sujeto que se adaptara fácilmente a las exigencias de la producción: blanco, varón, heterosexual, racional, trabajador, capaz, dueño de sí mismo. Tal como ha mostrado Foucault (1975a), las ciencias humanas contribuyeron a crear este perfil en la medida en que formaron su objeto de conocimiento a partir de las prácticas institucionales de reclusión y secuestro. Así, cárceles, manicomios, hospitales, escuelas, fábricas y sociedades coloniales fueron los laboratorios donde las ciencias sociales obtuvieron a contraluz aquella imagen de “hombre” que debía impulsar y sostener los procesos de acumulación de capital. Esta imagen del “hombre racional” se obtuvo contrafácticamente mediante el estudio del “otro de la razón”: el loco, el indio, el negro, el desadaptado, el preso, el homosexual, el indigente, el discapacitado. La construcción del perfil de subjetividad que requería el proyecto moderno exigía entonces la supresión de todas estas diferencias.

Ahora bien, los estudios relacionados con los procesos de subjetivación de las personas con discapacidad se han centrado en las prácticas y la producción del

dis/capacitismo o en los efectos performativos dis/capacitantes de las sociedades neoliberales (Davis, 2009; McRuer, 2020; Moscoso, 2009; Toboso y Guzmán, 2009) han puesto el interés en las actitudes y barreras que contribuyen a la construcción de las personas con discapacidad como menos valiosas, subordinadas u oprimidas. Pero por el contrario, Campbell (2009) sostiene que es necesario cambiar el foco de estudio que centra su atención sobre la discapacidad hacia una exploración de las epistemologías y ontologías del capacitismo, poniendo la mirada en las relaciones y los efectos de la reproducción de sus normas impuestas. Es el dispositivo epistemológico colonialista el que ha considerado a las personas con discapacidad como objetos para ser estudiados, las ciencias médicas, sociales, humanas y pedagógicas, han “estudiado” a las personas con discapacidad con el objetivo de describirlos, corregirlos, encontrar cómo adaptarlos a la sociedad o mejorar sus condiciones de vida, pero siempre bajo pautas eurocentristas y con ideología capitalista.

Esta insistencia en ubicar a la persona con discapacidad como objeto de estudio, sin una participación ni diálogo intersubjetivo con las mismas, ha llevado a marcar una tendencia clara de borramiento de “la naturaleza real del problema” en la investigación, lo cual ha sido captado concisamente en un comentario sobre temas de racismo Mike Oliver, sociólogo, escritor y activista por los derechos de las personas con discapacidad británico.

No eran los negros quienes debían ser analizados, sino la sociedad blanca; no se trataba de educar a blancos y negros para la integración, sino de combatir el racismo institucional; el campo de estudio no eran las relaciones raciales, sino el racismo (Bourne, 1980, como se citó en Oliver, 1998, p. 53)

Si bien el autor plantea el tema del racismo, podemos crear el paralelismo con la discapacidad, y a partir de ello, ofrecer una redefinición en la investigación sobre temas vinculados a la misma, donde las personas con discapacidad ya no deberían ser el objeto de estudio, sino que se debería comenzar a revisitar los dispositivos epistemológicos colonialistas que se transmiten y perpetúan en las ciencias sociales y humanas -donde la universidad juega un rol fundamental-, y

que crean y recrean constantemente a esos “otros” con discapacidad sin interrogarse sobre las formas de producir conocimiento y la reproducción que ello crea del ordenamiento social capitalista y eurocentrista.

Las formas sociales que asumen la productividad constante -y por ende, la necesidad de cuerpos productivos-, recae directamente sobre aquellos cuerpos que no cumplen con esos parámetros sociales de productividad, no sólo creando al “sujeto incapaz = sujeto con discapacidad”, sino a la vez la exclusión mediante el control social de esos cuerpos.

La cultura neoliberal-capitalista en la que estamos inmersos tiende a catalogar a las personas con discapacidad como “excedentes”, “superfluas”, “inútiles” e “improductivas” debido a los requerimientos estructurales de esa maquinaria económico-social que conforma el patrón de existencia (Ferreira, 2008). Las personas con discapacidad son así poseedoras, desde esta ideología capitalista/neoliberal, de cuerpos imperfectos, ortopédicos e incompletos que no pueden adaptarse a las exigencias de la maquinaria económica que demanda individuos competitivos. Retomando los argumentos de Foucault (1975b), el poder disciplinario de la normalidad es un dispositivo de corrección y control, cuya permanencia y materialización puede verse expresada en las formas de crear y transmitir los saberes y conocimientos.

4. Conclusiones.

La existencia de una pretensión de universalidad del eurocentrismo como única forma válida de conocimiento naturalizó los procesos sociales presentándolos como inamovibles e inmodificables. Las posturas a partir de esta forma de conocimiento se basan en la escisión entre sujeto y objeto, y en la creación de la razón como sujeto abstracto del conocimiento objetivo y universal. Según Quijano (s/f como se citó en Schewe et al, 2022) el “sujeto” es una categoría referida al individuo aislado, porque se constituye en sí y ante sí mismo, en su discurso y en su capacidad de reflexión; por su parte, el “objeto” es una categoría referida a una entidad no solamente diferente al sujeto/individuo, sino externo a él, constituido

por propiedades que le otorgan esa identidad definiéndolo y diferenciándolo de otros objetos.

Así, este dispositivo epistemológico constituye un sujeto que destaca ante todo su individualidad y que tiene como principal característica su deseo de dominación del mundo, razón por la cual niega toda intersubjetividad para producir conocimiento. Como resultado, las características de los objetos son consideradas como propiedades fijas y no inmersas en estructuras y campos relationales (Quijano, s/f como se citó en Schewe et al, 2022). Tal dispositivo epistemológico consideró a las personas con discapacidad como objetos para ser estudiados desde distintas disciplinas muchas veces con el objetivo de describirlos, corregirlos, encontrar cómo adaptarlos a la sociedad o mejorar sus condiciones de vida, pero siempre con pautas capacitistas y sin la participación ni diálogo intersubjetivo con ellos como principales protagonistas.

La universidad es el ámbito por excelencia donde estas disciplinas -principalmente las ciencias sociales-, producen y reproducen el estudio de las personas con discapacidad como meros objetos, sin muchas veces interrogarse el rol que juega en la perpetuación de los modos de ordenamiento social, de los estilos de vida, de los modos de ser y de subjetivación que la ideología capitalista y eurocentrista impone a los ciudadanos.

Como corolario de ello, estas epistemologías segregatorias continúan -mediante los dispositivos normalizadores impresos en ellas- induciendo a la población a ajustarse a ciertos patrones de funcionalidad y apariencia, informando constantemente proyectos de vida y prácticas sociales e institucionales supuestamente óptimas, generando modos de vida deseados, y otros indeseables, como los que tienen las personas con discapacidad. Así, para hacer su vida “lo más similar” a la de los demás ciudadanos, se busca generar la mayor accesibilidad posible, apuntando nada más que a la adaptación del sujeto con discapacidad al ordenamiento de la vida, a los modos de ser y de subjetivación que la ideología capitalista y eurocentrista impone para los ciudadanos. De esta manera, no se plantean los interrogantes en torno a si los estilos de vida que se

nos imponen son cuestionables o no y si todos los seres humanos pueden o quieren tener ese estilo de vida, los “cambios” apuntan a intentar que todos reproduzcan un mismo ordenamiento, con mayores o menores apoyos para ello, tal como queda plasmado en la Convención (ONU, 2006), y en el Modelo Social (Palacios, 2008) en sí. Así, la capacidad corporal obligatoria (McRuer, 2020) continúa imperando a través de esas epistemologías segregatorias, diciéndonos qué “ser humano” deseamos ser y cómo llegar a serlo.

5. Referencias.

- Begum, N. (1992). Disabled women and the feminist agenda. *Feminist Review*. N° 40, pp.70-84.
- Byung-Chul Han (2016). La expulsión de lo distinto. Epublibre.
- Campbell, F. K. (2009), *Contours of Ableism: The Production of Disability and Abledness*, Springer, Nueva York.
- Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, 13 de diciembre, 2006,
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- Corker, M y French, S. (Eds). (1999). *Disability discourse. Disability, human right & society*. Series Editor: Len Barton.
- Davis, L. (2009). Cómo se construye la normalidad. La curva de bell, la novela y la invención del cuerpo discapacitado en el siglo XXI. En Brogna, P. (comp). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. (pp. 188-211). Fondo de cultura económica.
- Ferreira, M. (2008). Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: apuntes caracterológicos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*. Madrid. N°124, pp. 141-174.
- Fine, M. y Asch, A. (Eds). (1988). *Women with disabilities: essays on psychology, culture and politics*. Temple University Press.
- Foucault, M. (1974). *El poder psiquiátrico*. Editorial Akal.

- Foucault, M. (1975a). *Los Anormales*. Editorial Akal.
- Foucault, M. (1975b). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Editorial Siglo XXI.
- Foucault, M. (1977). *Seguridad, territorio y población*. Fondo de cultura económica.
- Langer, E. (2015). ¿Conocimiento para qué? ¿conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. En Palermo, Z. (Comp.). *Des/decolonizar la universidad*. (pp. 41-68). Ediciones Del Signo.
- McRuer, R. (2020). Capacidad corporal obligatoria y existencia discapacitada queer. *Papeles del CEIC*. Vol. 2. Pp. 57-70.
- Moscoso, M. (2009). La normalidad y sus territorios liberados. *Dilemata*. N° 1. Pp. 57-70.
- Muyor Rodriguez, J. y Alonso Sanchez, J. (2018). Cuerpos disidentes y diversidad funcional: lo sexual como espacio de activación socio-política. *Millcayac. Revista digital de ciencias sociales*. Vol. 5. N°9. Pp. 207-226. Centro de publicaciones, Universidad Nacional de Cuyo.
- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En L. Barton (Comp.), *Discapacidad y sociedad* (pp. 34-58). Morata.
- Palacios, A. (2008). El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Ediciones Cinca.
- Palermo, Z. (Comp.). (2015). *Des/decolonizar la universidad*. Ediciones Del Signo.
- Schewe, L. y Yarza de los Rios, V. (2022). Cartografías de la discapacidad: una aproximación pluriversal. Clacso.
- Sharon Díaz, A. y Miguez, M. (2023). ¿Qué es la perspectiva decolonial? En Sharon Díaz, A. y Miguez, M. (Coords). *Decolonialidad y “discapacidad”. Nuevos horizontes de sentido*. (pp. 29-50). Clacso.

Toboso, M. y Guzmán, F. (2009). Diversidad funcional: hacia la deconstrucción del cuerpo funcionalmente normativo (simposio). *Cultura, cuerpo, género: incorporar la desigualdad*, Madrid, España.

Wendell, S. (1996). The rejected body: feminist philosophical reflections on disability. Ed. Routledge.

Inclusión universitaria y derechos humanos: tensiones y desafíos desde el modelo social de la discapacidad.

Fiorella Liliana Lunardi Del Bosco.

Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias - Universidad Nacional de San Luis.

fiorellalunardidelbosco@gmail.com

Resumen.

El presente ensayo tiene como objetivo analizar críticamente las tensiones y desafíos en torno a la inclusión universitaria de las personas con discapacidad desde la perspectiva de los derechos humanos y el modelo social de la discapacidad. A partir de una revisión de documentos internacionales, marcos normativos nacionales y aportes teóricos, se busca visibilizar cómo las universidades enfrentan el reto de transformar sus prácticas hacia una educación superior inclusiva, accesible y equitativa.

En el plano conceptual, se retoma el modelo social de la discapacidad (Palacios, 2008), que desplaza el foco de las limitaciones individuales hacia las barreras sociales e institucionales. Asimismo, se consideran compromisos internacionales como la Agenda 2030 de la ONU y la CRES-UNESCO (2018), junto con disposiciones nacionales como la Resolución CFE 311/16 y las iniciativas de curricularización de los derechos humanos (CIN, 2022), que ofrecen un marco sólido para promover la inclusión en el ámbito universitario.

Sin embargo, la revisión muestra que persisten tensiones entre los discursos normativos y la realidad cotidiana de las instituciones, donde las prácticas inclusivas suelen quedar reducidas a medidas compensatorias y no a transformaciones estructurales. Tal como señalan Badano (2019), Rodino (2015) y Smitt (2023), avanzar hacia una universidad inclusiva implica un cambio cultural profundo, que reconozca la diversidad como valor y promueva el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles en clave de derechos.

El ensayo concluye que superar estas tensiones requiere voluntad política, recursos institucionales y la transversalización efectiva de los derechos humanos en la vida universitaria.

Palabras clave: inclusión universitaria, discapacidad, derechos humanos, accesibilidad, educación superior.

Abstract.

This essay aims to critically analyze the tensions and challenges surrounding university inclusion for people with disabilities from the perspective of human rights and the social model of disability. Based on a review of international documents, national regulatory frameworks, and theoretical contributions, it seeks to shed light on how universities face the challenge of transforming their practices toward inclusive, accessible, and equitable higher education.

At the conceptual level, the social model of disability (Palacios, 2008) is reintroduced, shifting the focus from individual limitations to social and institutional barriers. International commitments such as the UN 2030 Agenda and UNESCO-CRES (2018) are also considered, along with national provisions such as CFE Resolution 311/16 and human rights curricular initiatives (CIN, 2022), which offer a solid framework for promoting inclusion in the university setting.

However, the review shows that tensions persist between normative discourses and the everyday reality of institutions, where inclusive practices are often reduced to compensatory measures rather than structural transformations. As Badano (2019), Rodino (2015), and Smitt (2023) point out, moving toward an inclusive university requires a profound cultural shift that recognizes diversity as a value and promotes the support of student careers based on rights.

The essay concludes that overcoming these tensions requires political will, institutional resources, and the effective mainstreaming of human rights into university life.

Keywords: University Inclusion, Disability, Human Rights, Accessibility, Higher Education.

1. Introducción.

La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior constituye un tema central en la agenda académica y política contemporánea. En el marco de los derechos humanos, la universidad se reconoce como un espacio clave para garantizar igualdad de oportunidades, accesibilidad y participación plena en la vida social. No obstante, persisten tensiones entre los marcos normativos internacionales y nacionales que promueven la inclusión, y las prácticas institucionales que, en muchos casos, reproducen lógicas de exclusión.

El debate se sitúa, por un lado, en la necesidad de avanzar hacia una perspectiva que supere enfoques asistencialistas, que asuma el modelo social de la discapacidad como base para el diseño de políticas y prácticas inclusivas. Por otro lado, se enfrenta el desafío de transformar las culturas institucionales universitarias, que en ocasiones reducen la inclusión a ajustes mínimos, sin abordar cambios estructurales que promuevan la equidad real.

En este contexto, el presente ensayo propone una revisión crítica de bibliografía y documentos normativos vinculados con la discapacidad, la inclusión y los derechos humanos en el ámbito universitario. El propósito es reflexionar sobre los avances, tensiones y desafíos que se presentan en la construcción de universidades accesibles e inclusivas, reconociendo que este proceso requiere tanto de políticas públicas claras como de prácticas pedagógicas innovadoras y de una profunda transformación cultural en la educación superior.

2. Desarrollo.

El modelo social de la discapacidad como fundamento teórico.

Palacios (2008) plantea el modelo social de la discapacidad como un cambio de paradigma que replantea la manera de comprender la discapacidad en la sociedad y en las instituciones educativas. Este enfoque desplaza la atención desde las

limitaciones individuales hacia las barreras sociales, culturales, actitudinales e institucionales que restringen la participación plena de las personas con discapacidad. A diferencia del modelo médico o rehabilitador, que centra el problema en la condición del individuo y lo considera un sujeto a “corregir” o “adaptar”, el modelo social interpreta la discapacidad como una construcción social que puede transformarse mediante la eliminación de obstáculos estructurales y la creación de entornos inclusivos.

El modelo social también enfatiza la importancia de reconocer la diversidad como un valor intrínseco de la sociedad y de las instituciones educativas, promoviendo la igualdad de oportunidades y la participación activa de todas las personas en la vida universitaria. Según Palacios (2008), esto implica no solo adaptar espacios físicos o tecnologías, sino también revisar prácticas pedagógicas, políticas institucionales y actitudes culturales que reproducen la exclusión. En este sentido, el modelo social proporciona un marco teórico que permite analizar críticamente las políticas, programas y estrategias implementadas en las universidades, destacando la necesidad de enfoques integrales que trasciendan soluciones aisladas y favorezcan una verdadera inclusión.

Asimismo, esta perspectiva invita a considerar la discapacidad dentro de un marco de derechos humanos, donde la eliminación de barreras se convierte en una responsabilidad colectiva y no solo individual. De este modo, el modelo social de la discapacidad constituye un fundamento teórico sólido para diseñar, evaluar y mejorar las prácticas inclusivas en el ámbito universitario, sirviendo como guía para la transformación cultural y estructural de las instituciones de educación superior.

Derechos humanos y educación superior: un enfoque imprescindible.

La relación entre derechos humanos y educación superior ha sido ampliamente estudiada, destacando su relevancia para garantizar la igualdad de oportunidades y la participación plena de todas las personas, incluidas aquellas con discapacidad. Badano (2019) subraya que la universidad tiene la responsabilidad de convertirse en un espacio donde los derechos humanos no solo sean

enseñados, sino también practicados, promoviendo políticas institucionales que aseguren la inclusión, la accesibilidad y la equidad en todos los ámbitos de la vida académica.

En la misma línea, Rodino (2015) plantea que la educación en derechos humanos debe asumirse como una política pública estratégica, integrada en la formación universitaria y en la gestión institucional. Esto implica que las universidades no se limiten a transmitir conocimiento, sino que diseñen y apliquen prácticas concretas que transformen la experiencia educativa, promoviendo la participación activa de todos los estudiantes y eliminando barreras que obstaculicen su desarrollo académico y social.

Además, la perspectiva de derechos humanos permite analizar críticamente las desigualdades existentes y cuestionar estructuras educativas que perpetúan la exclusión. Reconocer la discapacidad como un asunto de derechos humanos implica que las instituciones deben adoptar un enfoque proactivo, asegurando la accesibilidad física, pedagógica y tecnológica, así como fomentando una cultura institucional que valore la diversidad y la inclusión.

De este modo, integrar los derechos humanos en la educación superior no solo contribuye a la formación ética y social de los estudiantes, sino que también fortalece el compromiso de las universidades con la justicia, la equidad y la construcción de sociedades más inclusivas y democráticas.

Compromisos internacionales y políticas nacionales para la inclusión.

En el plano internacional, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) establece como meta garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, reconociendo explícitamente a las personas con discapacidad como un grupo prioritario. Este marco subraya la necesidad de que los Estados adopten políticas que aseguren el acceso, la permanencia y el éxito educativo de todos los estudiantes, promoviendo medidas que eliminan las barreras físicas, pedagógicas, comunicacionales y culturales.

De manera complementaria, la III Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) y su Plan de Acción 2018-2028 (UNESCO, 2018) enfatizan el papel activo que deben asumir las universidades latinoamericanas en la democratización del acceso a la educación superior. Este plan promueve la diversidad y la inclusión, instando a las instituciones a implementar estrategias integrales que trasciendan ajustes individuales y busquen transformaciones estructurales en la organización académica, la gestión institucional y las prácticas pedagógicas.

En el ámbito nacional, la Resolución CFE 311/16 establece lineamientos para la inclusión educativa en todos los niveles, incluyendo disposiciones específicas sobre accesibilidad y apoyo a estudiantes con discapacidad en la educación universitaria. Asimismo, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN, 2022) impulsa la curricularización de los derechos humanos, buscando transversalizar esta perspectiva en todos los programas de formación. Estas iniciativas normativas ofrecen un marco sólido de referencia y orientan la planificación institucional, aunque su implementación enfrenta desafíos relacionados con recursos financieros, capacitación docente, resistencia cultural y limitaciones organizativas.

La articulación de estos compromisos internacionales y nacionales constituye un elemento clave para promover universidades inclusivas y accesibles, pero su eficacia depende de la traducción de los principios y metas en acciones concretas que transformen la experiencia académica de las personas con discapacidad, promoviendo igualdad de oportunidades y participación plena.

Tensiones y desafíos en la práctica universitaria.

Pese a la existencia de marcos normativos sólidos a nivel internacional y nacional, las prácticas institucionales en las universidades muestran tensiones significativas entre lo que se declara formalmente y lo que se implementa en la vida cotidiana. Badano (2019) señala que muchas universidades tienden a reducir la inclusión a medidas compensatorias o adaptaciones aisladas, sin cuestionar de manera profunda las estructuras pedagógicas, organizativas y culturales que perpetúan la exclusión. Este enfoque, centrado en “soluciones rápidas”, limita la participación

plena de los estudiantes con discapacidad y no promueve cambios estructurales sostenibles.

De manera complementaria, Smitt (2023) destaca la importancia de abordar el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles “en clave de derechos”, enfatizando que los estudiantes con discapacidad no deben ser considerados sujetos pasivos de ayudas, sino actores plenos de la vida académica. Esto implica repensar las políticas institucionales, los diseños curriculares y las metodologías de enseñanza para garantizar que todas las personas puedan participar de manera equitativa y activa.

Asimismo, estas tensiones reflejan un desfase entre los discursos normativos y la práctica universitaria, donde la inclusión muchas veces se limita a ajustes individuales o recursos puntuales, sin promover transformaciones culturales ni la eliminación de barreras estructurales. Analizar estas tensiones permite comprender que avanzar hacia una universidad inclusiva requiere un enfoque integral, que combine políticas claras, formación docente, recursos adecuados y un compromiso institucional que reconozca la diversidad como un valor fundamental de la vida universitaria.

Hacia la construcción de universidades inclusivas y accesibles.

Los aportes revisados permiten sostener que avanzar hacia una universidad verdaderamente inclusiva implica mucho más que implementar adecuaciones individuales o medidas puntuales. Requiere un cambio cultural profundo que reconozca la diversidad como un valor intrínseco de la institución y no como una excepción o un problema a “corregir”. Esto implica repensar de manera integral los planes de estudio, los contenidos curriculares, las metodologías de enseñanza y las evaluaciones, de modo que todos los estudiantes puedan participar de manera equitativa y activa en los procesos de aprendizaje.

Garantizar la accesibilidad en todas sus dimensiones (física, comunicacional, pedagógica y digital) es fundamental para eliminar las barreras que limitan la participación. Al mismo tiempo, resulta esencial fortalecer la formación docente en perspectiva de derechos humanos y diversidad, promoviendo competencias que

permitan diseñar estrategias pedagógicas inclusivas y adaptadas a las necesidades de los estudiantes.

Asimismo, la construcción de universidades inclusivas requiere la articulación de políticas institucionales claras, recursos suficientes y un compromiso sostenido de todos los actores universitarios. Esto incluye no solo a las autoridades y docentes, sino también a estudiantes, personal administrativo y comunidades externas, fomentando una cultura institucional basada en la equidad, la justicia y la participación plena.

Solo mediante la integración de estos elementos será posible superar las barreras estructurales, simbólicas y actitudinales que perpetúan la exclusión y consolidar universidades que promuevan una ciudadanía plena, democrática e inclusiva, donde la diversidad sea considerada un motor de enriquecimiento académico y social.

3. Discusión.

El análisis de la bibliografía revisada permite reconocer que la inclusión universitaria de las personas con discapacidad constituye un campo de tensiones entre marcos teóricos, normativos y prácticas institucionales. En el plano conceptual, el modelo social de la discapacidad (Palacios, 2008) ofrece una base sólida para desplazar el foco desde la persona hacia el entorno, cuestionando los enfoques individualizantes que aún persisten. No obstante, su adopción plena en la educación superior exige una transformación cultural profunda, que avanza con ritmos desiguales y enfrenta resistencias estructurales.

Desde la perspectiva de los derechos humanos, autores como Badano (2019) y Rodino (2015) subrayan que la inclusión debe comprenderse como un derecho irrenunciable y no como una política opcional. Sin embargo, las universidades continúan reproduciendo prácticas compensatorias, lo que genera un desfase entre los compromisos asumidos y las realidades cotidianas. En esta línea, Smitt (2023) advierte que el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles requiere articularse con una perspectiva de derechos, lo que supone revisar críticamente tanto las pedagogías como las políticas institucionales vigentes.

Asimismo, los documentos internacionales (ONU, 2015; UNESCO, 2018) y nacionales (CFE 311/16; CIN, 2022) constituyen marcos orientadores de gran relevancia, aunque su impacto depende de la capacidad de ser traducidos en acciones concretas que transformen efectivamente la vida universitaria. La discusión central se sitúa, por lo tanto, en cómo cerrar la brecha entre el discurso normativo y las prácticas institucionales, con el fin de garantizar una inclusión que sea estructural, sostenible y coherente con el paradigma de derechos.

4. Conclusiones.

La revisión realizada permite concluir que la construcción de universidades inclusivas y accesibles constituye un desafío complejo que exige articular de manera coherente tres dimensiones fundamentales. En primer lugar, un marco conceptual que reconozca la discapacidad no como una condición individual, sino como un fenómeno social atravesado por prácticas culturales, políticas y educativas que pueden favorecer o limitar la participación de las personas. En segundo lugar, resulta indispensable la consolidación de políticas públicas que garanticen el ejercicio pleno de los derechos humanos en el ámbito universitario, asegurando igualdad de oportunidades, accesibilidad y equidad en todas sus formas. Finalmente, dichas orientaciones deben traducirse en prácticas institucionales sostenidas, capaces de materializar los principios de inclusión en acciones concretas que transformen la vida académica cotidiana.

La universidad, entendida como espacio de formación crítica y producción de conocimiento, tiene la responsabilidad ética, social y política de liderar este proceso. No se trata únicamente de incorporar ajustes individuales o normativas aisladas, sino de impulsar un cambio cultural profundo que redefina la diversidad como un valor constitutivo y enriquecedor de la vida universitaria. En este sentido, las tensiones identificadas a lo largo del análisis muestran que aún persisten barreras simbólicas, pedagógicas y materiales que restringen la participación plena de las personas con discapacidad, y que tienden a reproducir lógicas de exclusión bajo la apariencia de inclusión formal.

Avanzar hacia una verdadera inclusión implica superar la lógica de los mínimos necesarios, reemplazándola por un compromiso institucional que contemple transformaciones estructurales: revisión de planes de estudio, adecuación de estrategias pedagógicas, formación docente en perspectiva de derechos y desarrollo de recursos accesibles en todas las dimensiones (física, comunicacional, digital y curricular). Solo a partir de estas transformaciones será posible construir universidades que garanticen una ciudadanía plena y democrática para todas las personas.

En cuanto a las proyecciones futuras, se reconoce la necesidad de profundizar en investigaciones empíricas que analicen experiencias concretas de inclusión en universidades latinoamericanas, ya que los contextos locales y regionales presentan particularidades que merecen ser consideradas. Asimismo, resulta pertinente indagar en estrategias pedagógicas innovadoras que incorporen de manera explícita la perspectiva de derechos humanos en el aula, favoreciendo no solo la integración de estudiantes con discapacidad, sino también la formación de comunidades académicas más sensibles y comprometidas con la justicia social. Finalmente, cobra especial relevancia explorar los alcances de la curricularización de los derechos humanos como herramienta de transformación institucional, lo que permitiría evaluar su impacto en la cultura universitaria y en las prácticas concretas de enseñanza, aprendizaje y gestión académica.

5. Referencias.

- Badano, M. (Comp.) (2019). *Derechos humanos y educación superior*. Red Interuniversitaria de Derechos Humanos-Consejo Interuniversitario Nacional.
<http://bibliotecadigital.cin.edu.ar/handle/123456789/2318>
- Consejo Federal de Educación (2016). Resolución 311/16. Anexo I. Promoción, Acreditación, Certificación y Titulación de Estudiantes con Discapacidad.
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo-i-resolucion-n-311-cfe595d23a89d90e.pdf>

Consejo Interuniversitario Nacional (2022). Curricularización de los Derechos Humanos en los trayectos formativos de las Universidades Públicas. Acuerdo Plenario 1169/22. <https://goo.su/WrPptU>

ONU (2015). Agenda 2030. Objetivos de Desarrollo Sostenible.

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adoptala-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad. Ed. Cinca.

https://isfd112bue.infd.edu.ar/sitio/upload/EL_MODELO_SOCIAL_DE_DISCAPACIDA_D.pdf

Rodino, A. M. (2015). La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. *Revista IIDH*, 61, 201-223.

<https://goo.su/ug48>

Smitt, N. M. (2023). Acompañamiento a las trayectorias estudiantiles en clave de derechos: entramando prácticas inclusivas en perspectiva de transversalización. *Revista IRICE*, 44, 4-20.

<https://doi.org/10.35305/revistairice.vi44.1682>

UNESCO (2018). Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376753>

EXPERIENCIAS

Una experiencia de capacitación sobre inclusión educativa en el marco de la UNSL.

Humberto Camilo Campana*.
campanacamilus@gmail.com

Guadalupe Macagno Rossetto*.
guadalupemacagno84@gmail.com

Camila Zoé Oviedo Anzulovich*.
camilaoviedo2106@gmail.com

*Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. Equipo Técnico de Accesibilidad Académica del Programa Universidad y Discapacidad.

Resumen.

El presente trabajo recupera una experiencia de capacitación en torno a la noción de inclusión educativa, el derecho a la educación superior de las personas con discapacidad y el modelo social de la discapacidad, entre otros aspectos; llevada adelante en una Facultad de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) durante el primer cuatrimestre del ciclo lectivo de 2025. La misma estuvo dirigida a estudiantes, docentes y personal nodocente de la mencionada unidad académica (UA), y estuvo co-organizada entre el Equipo Técnico de Accesibilidad Académica (ETAA) del Programa Universidad y Discapacidad (PUyD), y el Programa de Accesibilidad Académica de la propia UA. Los resultados recuperados de esta experiencia nos hablan de la importancia que revisten estas instancias de capacitación no solo para la construcción de prácticas inclusivas y el trabajo sobre los diferentes tipos de barrera, sino también sobre la mirada en torno a las personas con discapacidad vistas desde el lugar de sujetos de derecho que forman parte de la educación superior; como así también de cómo el trabajo sobre la accesibilidad académica nos ayuda a mejorar nuestras prácticas institucionales cotidianas, entre otras variables.

Palabras clave: inclusión educativa, modelo social de la discapacidad, derecho a la educación, nivel superior.

1. Introducción.

Como es sabido, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) establece en su Artículo 24º que los países que adhieren a la misma deben garantizar que las personas con discapacidad accedan sin discriminación y en igualdad de condiciones que las demás a las instancias de la educación superior, la educación profesional y la educación para adultos.

El Estado Nación Argentino ha refrendado lo establecido por la CDPD mediante la Ley N° 26.378/08, confiriéndole a la misma un rango constitucional. Pero además, con anterioridad a la celebración de la CDPD ya contaba con legislaciones tendientes a la inclusión de las personas con discapacidad en el nivel superior.

Así, Ley N° 25.573/02, Modificatoria de la Ley de Educación Superior (LES) del '95, introduce entre otras cosas que el Estado debe garantizar la accesibilidad física, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes para las personas con discapacidad (Art. 1º); y que reconoce que, en el marco de su autonomía, las instituciones universitarias deben formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad incluyendo la enseñanza de la ética profesional y la formación y capacitación sobre la problemática de la discapacidad (Art. 4º).

Asimismo, estos aspectos se ven reforzados a través de la modificatoria a la LES del año 2015, la Ley N° 27.204 (denominada Ley Puiggrós, por la senadora que impulsó su proyecto) Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior. Así, esta nueva modificatoria estipula que el Estado debe establecer las medidas necesarias para equiparar las oportunidades y posibilidades de las personas con discapacidades permanentes o temporarias (Art. 2º); y que todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior, no debiendo tener el ingreso en ningún caso un carácter selectivo, excluyente o discriminador (Art. 4º).

En el caso de la Universidad Nacional de San Luis, desde el año 2011 funciona el Programa Universidad y Discapacidad, cuyo objetivo general, tal como está formalizado en la Ordenanza Rectoral N° 13 del año 2019 (la cual introdujo una serie de modificaciones estructurales) es el siguiente: “Propiciar la construcción de una universidad inclusiva, promoviendo acciones que garanticen la accesibilidad física, comunicacional y académica de las personas con discapacidad en el ámbito de la Universidad Nacional de San Luis”. (UNSL, 2019).

Con respecto a las modificaciones estructurales y de funcionamiento, entre otros aspectos, la Ord. R. N° 13/2019 introdujo la figura del ETAA al interior del PUyD. El mismo estuvo compuesto por un Profesor/a de Educación Especial, Un Licenciado/a en Psicología y un Licenciado/a en Trabajo Social, tal como fue definido a través de la Ordenanza Rectoral N° 5/2022 (UNSL, 2022).

En lo que refiere al objetivo general del ETAA, el mismo está definido como “Favorecer el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes con discapacidad, gestionando los apoyos y acompañamientos necesarios para garantizar la equidad de oportunidades en la Universidad Nacional de San Luis”. (UNSL, 2019).

Asimismo, entre las funciones asignadas al ETAA se destacan:

- Realizar entrevistas y orientación a postulantes a ingresantes y a estudiantes con discapacidad.
- Identificar necesidades de apoyo específicas de los estudiantes con discapacidad.
- Gestionar los apoyos y ajustes necesarios para cada caso, a través de profesionales y/o instituciones que los lleven a cabo.
- Sistematizar las historizaciones de las trayectorias educativas de cada estudiante y los apoyos realizados en cada Unidad Académica, en articulación con los representantes de cada Facultad en el PUyD.
- En el caso de las facultades que cuenten con Programas o Comisiones que trabajen en Accesibilidad Académica, el ETAA deberá coordinar con el Programa/Comisión de la Facultad en cuestión, el modo en que se efectivizarán los apoyos requeridos y/o necesarios.

Por otro lado, entre las Líneas de Acción del PUyD establecidas por la Ord. R. N° 13/2019 se encuentra la E, referida a la formación y capacitación, la cual se encuentra orientada a:

- Gestión, organización y/o dictado de actividades de formación, actualización, profundización teórica y difusión dirigida a personal docente, nodocente y público en general en relación a temas vinculados a la discapacidad y la inclusión educativa.
- Participación en Congresos, Jornadas o Eventos Académicos relacionados con la discapacidad y la inclusión educativa en el nivel superior.

Es así que en este marco, desde el ETAA y en coordinación con el Programa de Accesibilidad de la UA y la Secretaría Académica de la misma, se propuso una instancia de capacitación en torno a la inclusión educativa en el nivel superior, y estuvo dirigida a estudiantes, docentes y nodocentes de la señalada Facultad.

Dicha capacitación surgió como un emergente reclamado en la señalada Facultad, en la medida en que con los años se registra un aumento de estudiantes con discapacidad en la matrícula. En relación a esto, es que la necesidad de capacitarse es vista como parte de un compromiso, no solo social sino también profesional.

La modalidad seleccionada para la misma fue de tipo taller de formación, presencial, con actividades asincrónicas y estructurado en dos encuentros de 3 (tres) horas cada uno, con 4 (cuatro) horas destinadas para las actividades asincrónicas (incluida una actividad final para aprobación de la capacitación), sumando una carga horaria total de 10 (diez) horas.

Los objetivos de la capacitación fueron los siguientes:

Objetivo General.

- Fomentar la inclusión educativa de las personas con discapacidad en la enseñanza superior y propiciar el desarrollo de la sensibilidad y la empatía hacia las mismas.

Objetivos Específicos.

- Dar a conocer el marco normativo que regula el derecho a la educación superior de las personas con discapacidad y sus implicancias a nivel institucional.
- Brindar herramientas para el análisis, identificación y trabajo sobre los diferentes tipos de barreras que puedan afectar el desarrollo de prácticas inclusivas.
- Difundir la existencia del Programa Universidad y Discapacidad, del Programa de Accesibilidad de la propia unidad académica, y de los recursos disponibles para la comunidad universitaria.
- Dar a conocer en base a normativas específicas, que las personas con discapacidad deben ser reconocidas como sujetos de derecho en el ámbito de la educación superior.

Con respecto a los contenidos mínimos de la misma, se definieron:

- Concepto de discapacidad.
- Los modelos de la discapacidad. Modelo de la prescindencia, modelo médico-rehabilitador y modelo social.
- Marco legal y normativo. Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Ley de Educación Superior N° 24.521/95, Ley N° 25.573/02, Modificatoria de la Ley de Educación Superior, Ley N° 27.204 de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior, Resolución N° 311/16 del Consejo Federal de Educación, Resolución N° 120/20 del Ministerio de Educación de la Provincia, Ordenanza Rectoral N° 13/19 de la Universidad Nacional de San Luis Programa Universidad y Discapacidad, Ordenanza del Consejo Superior N° 58/18 Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad Nacional de San Luis para el período 2019-2030. Resolución del Consejo Superior N° 26/24 Plan Integral Académico UNSL.
- La inclusión educativa y la accesibilidad académica.

- Noción de barreras. Tipos: actitudinales, ideológicas, políticas; barreras prácticas de accesibilidad y barreras prácticas didácticas. Identificación y trabajo sobre las mismas.
- Diseño universal de aprendizajes y ajustes razonables.

De esta forma, a través de esta experiencia se apuntó a colaborar desde el ETAA con una de las líneas generales de trabajo del PUyD, a la par que atender una demanda planteada por las propias autoridades académicas de la UA, trabajando en conjunto con el Programa de Accesibilidad de la misma.

2. Descripción de la Experiencia.

Como se señaló en el apartado anterior, la capacitación adoptó la modalidad de taller, con dos encuentros presenciales. Durante el desarrollo de los mismos se planificaron las siguientes actividades generales:

Primer Encuentro:

- Presentación del Equipo Responsable.
- Sondeo de expectativas y de representaciones en torno a la noción de discapacidad.
- Exposición sobre los diferentes modelos históricos sobre la discapacidad: el modelo de la prescindencia, el modelo médico/rehabilitador, el modelo social.
- Exposición y problematización del cortometraje *Lo incorrecto – Una nueva mirada hacia la discapacidad* (Fundación Prevent, 2014).
- Lectura en grupos del texto de Liliana Pantano (2007) Personas con discapacidad: hablemos sin eufemismos y socialización de sus contenidos. A cada subgrupo se le repartirá una sección del mencionado texto, y luego de leerlo y debatirlo, deberán compartir su contenido con el resto de la clase.

Segundo Encuentro:

- Exposición sucinta de las legislaciones y normativas internacionales, nacionales, provinciales y de la Universidad Nacional de San Luis referidas

al derecho a la educación superior de las personas con discapacidad. Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Ley de Educación Superior y Modificatorias, Resolución del Consejo Federal de Educación N°311/16, Resoluciones N°270/19 y N°120/20 del Ministerio de Educación de la Provincia de San Luis, Plan de desarrollo institucional de la Universidad Nacional de San Luis 2019-2030 y Resolución Rectoral N°13/19: Modificatoria Ordenanza Rectoral N°8/11. Resolución del Consejo Superior N°26/24 Plan Integral Académico UNSL.

- Exposición de los conceptos de inclusión educativa, accesibilidad académica, barreras y ejemplificación.
- Lectura en grupos del Capítulo 2 “Tipos de discapacidad” del texto de Zúñiga et al (2022) Guía de orientación para una universidad accesible, inclusiva y participativa. A cada grupo se le repartirá un sub-capítulo con una de las discapacidades descriptas y sus recomendaciones académicas, con la indicación de que deben leer el apartado correspondiente en cada sub-grupo, debatirlo y luego participar de una instancia de socialización con el resto del grupo de clase.

A su vez, tal como se apuntó anteriormente, la capacitación contó con una instancia de evaluación final, destinada para aquellos participantes que desearan contar con una certificación de aprobación del taller de capacitación. Esta instancia de evaluación consistió en la presentación individual de un trabajo final escrito, en el cual debían realizar un análisis de una situación hipotética en la que tengan que trabajar con un estudiante con discapacidad durante el cursado en sus respectivas asignaturas y/o prácticas institucionales.

De este modo, la consigna quedó presentada en los siguientes términos:

Luego de leer el Capítulo 2 del libro Guía de orientación para una universidad accesible, inclusiva y participativa (Zúñiga et al., 2022), cada docente deberá:

1. Seleccionar una de las discapacidades descritas en este capítulo.

2. Describir una situación posible en la que un/a estudiante con esa discapacidad se incorpora a cursar su asignatura.
3. Desarrollar una propuesta en la que describa las estrategias que implementaría para favorecer la accesibilidad académica, considerando uno o más de los siguientes aspectos: un trato respetuoso y digno hacia el/la estudiante, acciones concretas para promover la inclusión educativa, la aplicación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y/o la identificación y aplicación de ajustes razonables.

También puede recuperar alguna experiencia concreta que haya tenido en el aula con estudiantes con discapacidad, como punto de partida para revisar y repensar prácticas docentes.

El propósito de este trabajo es fortalecer una perspectiva institucional de inclusión educativa en el ámbito de la UA. Se busca que los y las docentes se familiaricen con los recursos que aportan el Programa Universidad y Discapacidad y el Programa de Accesibilidad de la Facultad, y que puedan reflexionar sobre sus prácticas para contribuir a una universidad más accesible y equitativa.

Como material de apoyo bibliográfico se les proveyó de los siguientes recursos:

- Zúñiga *et al* (2022). *Guía de orientación para una universidad accesible, inclusiva y participativa*.
- Rotella y Zúñiga (2022). Pensar y ajustes razonables para fortalecer la accesibilidad académica en la educación superior.
- Carelli *et al* (2024). *Hacia una UNSJ inclusiva. Estrategias de accesibilidad en el aula*.
- Pantano (2007). “Personas con discapacidad”: hablemos sin eufemismos.
- Presentaciones utilizadas en los encuentros del taller.

Además, se brindaron dos ejemplos de situaciones posibles, para orientar el posible desarrollo de los trabajos. A saber:

Ejemplo 1:

Asignatura: Carrera: Año:

Descripción breve de la dinámica áulica: La materia se dicta en un aula con alrededor de 50 estudiantes, en modalidad presencial. Las clases combinan explicaciones teóricas en el pizarrón, resolución de ejercicios en grupo y consignas que se presentan en presentaciones proyectadas. Los y las estudiantes intervienen oralmente con preguntas o comentarios, y suelen trabajar en pequeños grupos durante algunas prácticas.

Ejemplo 2:

Asignatura: Carrera: Año:

Descripción breve de la dinámica áulica: La materia combina clases teóricas expositivas con actividades prácticas de programación en computadora. Los y las estudiantes trabajan de forma individual o en parejas. Las prácticas se desarrollan en aulas con equipamiento informático (laboratorios), donde el uso del teclado, el ratón y determinados entornos de desarrollo es parte esencial de la cursada.

También se promueven instancias de presentación de trabajos finales, tanto orales como escritas.

Situación 1:

Durante las primeras semanas del cuatrimestre, se incorporó a mi asignatura un estudiante con hipoacusia. Utiliza audífonos y, si bien participa activamente, comenta que tiene algunas dificultades para seguir el ritmo de la clase cuando hay mucho ruido ambiente o cuando no puede ver claramente al interlocutor. También me indica que no utiliza lengua de señas y que se apoya en la lectura labial y en los recursos visuales disponibles.

Situación 2:

En una de mis comisiones se inscribió un estudiante con una discapacidad motriz severa, que utiliza silla de ruedas motorizada y tecnología asistencial para escribir, como un teclado adaptado y software de reconocimiento de voz. Se traslada con acompañante personal, y maneja muy bien sus dispositivos, pero requiere condiciones específicas para poder participar con autonomía en las actividades de la asignatura.

Cabe señalar que en esta sección hemos presentado los aspectos formales de las actividades y su planificación. A continuación, presentaremos algunos de los aprendizajes que se desarrollaron en la medida en que se produjo el encuentro entre lo planificado y los emergentes que necesariamente forman parte de toda situación presencial de socialización de conocimientos.

3. Reflexiones y Aprendizajes.

Seguimos a Jackson (1992) cuando diferencia tres fases de la enseñanza:

1. La fase preactiva, donde se planifica y organiza la enseñanza, predominando la actividad racional y reflexiva del equipo docente, definiéndose los objetivos, las tareas, el material didáctico, la evaluación y el fundamento teórico desde el cual se abordarán los contenidos.
2. La fase interactiva, en la cual se produce la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y predominan los comportamientos espontáneos, irrationales y los hábitos, en la medida en que el equipo docente se encuentra orientado hacia las interacciones con y entre el grupo de clase y con el conocimiento presentado.
3. La fase postactiva, que se caracteriza por ser el momento en que el equipo docente mira hacia atrás, hacia lo que se ha hecho, y utilizando la reflexión como estrategia metodológica compleja se extraen significados que permitan mejorar y proyectar nuevas prácticas.

De esta manera, encontrándonos en la fase postactiva propuesta por Jackson, recuperamos algunos de los sentidos de lo que pudimos percibir durante el desarrollo de la capacitación. Así, un primer aspecto que nos viene en mente tiene que ver con las actividades de lectura que planificamos para sendos encuentros. Las mismas no pudieron ser llevadas adelante, dado que en función de las exposiciones y la retroalimentación que recibíamos del grupo de clase, que en general participaba activamente respondiendo a las preguntas disparadoras propuestas por el equipo docente, a la par que aportando ejemplificaciones, dudas y sus propios puntos de vista y experiencias; de común acuerdo y por una cuestión de tiempo, se determinó dejar las instancias de lectura como actividad

asincrónica, de manera de poder focalizarnos en las interacciones que se producían *in vivo* entre los asistentes al taller y el equipo docente. Esta experiencia de retroalimentación, nos posibilitó posicionarnos desde un lugar de escucha activa, frente a los planteos de los asistentes, ya que en sus relatos se percibió la preocupación por encontrar respuestas ante la incertidumbre que genera la presencia de estudiantes con discapacidad en la institución de nivel superior; como así también de compartir sus propias experiencias y recursos construidos.

Por otro lado, si bien no llevamos adelante prácticas de observación y registro de los encuentros, sí nos quedamos con algunas significaciones a partir de actividades desarrolladas durante los mismos. Así, en el primer encuentro, luego de presentar al equipo docente, los objetivos, contenidos mínimos, evaluación y demás aspectos formales básicos de la propuesta de capacitación; presentamos la primer tarea del taller que consistió en solicitarles que en papel y de manera anónima, cada participante escribiera al menos tres palabras sobre las primeras ideas, imágenes o sensaciones que pudieran asociar con los términos discapacidad, persona con discapacidad y personas con discapacidad en el ámbito de la UNSL.

El objetivo de esta actividad era poder registrar cuáles eran las representaciones que circulaban en el grupo en torno a la discapacidad y la presencia de las personas con discapacidad en la institución universitaria. Clasificando *a posteriori* las palabras que entregaron por escrito pudimos reconstruir tres grandes categorías:

- Representaciones en torno al modelo médico rehabilitador, que fueron las de mayor prevalencia, poniendo el foco sobre los déficits o limitaciones del individuo con discapacidad. Algunos ejemplos ilustrativos: “Sin capacidad”, “Incapacidad”, “Capacidad disminuida”, “Capacidad distinta”, “Limitación/inferioridad/condiciones/accesibilidad”, “Rehabilitación”, “Enfermedad”, “Imposibilidad”, “Impedimento que no permite desarrollar una tarea”, etc.

- Otras representaciones, si bien fueron las de menor prevalencia y se debe tener en cuenta que están expresadas a través de palabras sueltas, pudimos retrotraerlas hacia el modelo de la presidencia. Estos son algunos ejemplos ilustrativos: “Aislamiento”, “Exclusión”, “Marginalidad”, “Exclusión y limitación”.
- Representaciones asociadas hacia el modelo social, que fueron las segundas en orden de prevalencia, y que ponen el énfasis más en el entorno que en las deficiencias del individuo. Por ejemplo: “Barrera”, “Andamiaje”, “Normalidad forzada”, “Inclusión para vencer”, “Trato no diferenciado”, “Que haya más accesibilidad y menos limitación y aislamiento”, etc.

Al finalizar el primer encuentro, y luego de haber trabajado mediante exposiciones y tareas el contenido de los modelos sobre la discapacidad, se les solicitó a los asistentes que volvieran a las representaciones que habían escrito al principio, y que las reexaminaran en función de lo trabajado durante el taller, poniendo el énfasis respecto de si seguían pensando lo mismo o si se habían producido cambios en estas representaciones.

En general, registramos que quienes habían escrito representaciones referidas hacia el modelo social sostuvieron que en términos generales seguían pensando lo mismo. Pero entre quienes escribieron representaciones más asociadas hacia el modelo médico y de la prescindencia se registraron cambios. Algunos ejemplos son: “Ahora entiendo que el entorno también puede generar discapacidad”, “Amplio la percepción de discapacidad”, “Modifiqué la forma de acercarme”, “Incorporé la idea de barrera”, “Es necesario mucho trabajo para vencer las barreras que los docentes tienen al no estar preparados”, “Debe haber una retroalimentación entre el docente y el estudiante”, “Es un proceso de aprendizaje de ambas partes”, “La empatía es siempre necesaria”, etc.

De esta manera, tenemos indicios que nos sugieren que a partir de lo trabajado en el taller se produjeron transformaciones respecto de las representaciones en torno a la discapacidad y la presencia de personas con discapacidad en el ámbito de la

UNSL. Esto reforzó nuestra convicción de que antes de poder trabajar sobre aspectos conceptuales, legales y técnicos es conveniente dedicar un encuentro a trabajar sobre los modelos de la discapacidad y las propias representaciones que se tienen sobre la discapacidad y las personas con discapacidad, ya que entendemos que los aspectos conceptuales y las técnicas para trabajar la inclusión educativa y la accesibilidad académica pueden encontrar menor receptividad si primero no nos cuestionamos respecto de si pensamos que la educación superior es un derecho y si, como tal, la presencia de estudiantes, docentes y nodocentes con discapacidad nos lleva a re-pensar nuestras prácticas institucionales.

Todo esto se ve reforzado a partir de considerar los trabajos finales, en donde encontramos que, luego de haber trabajado aspectos relativos a los conceptos de inclusión educativa, accesibilidad académica, aspectos legales y normativos, tipos de barreras, DUA y ajustes razonables; se registraron significaciones en torno a la inclusión educativa como un enfoque que implica trabajar sobre posibles barreras, sobre los beneficios que la accesibilidad académica reporta en general para el espacio curricular, y acerca de la importancia de contar con espacios formativos en la temática de la discapacidad.

Estos son algunos testimonios de los mencionados trabajos, respecto de la inclusión educativa como un enfoque que implica trabajar sobre posibles barreras: “Considero que la educación inclusiva implica el compromiso de eliminar barreras que dificulten la participación plena de todos los estudiantes. En este sentido, es fundamental identificar las necesidades específicas que puede tener una persona con discapacidad y generar estrategias que garanticen su acceso equitativo al conocimiento, respetando la diversidad y promoviendo la autonomía”.

“Es fundamental repensar nuestras prácticas desde un enfoque de derechos. La inclusión de estudiantes con discapacidad no debe considerarse una excepción, sino un principio rector de la vida universitaria. La lectura de la bibliografía brindada permitió visibilizar cómo pequeños cambios en la planificación, en la

actitud docente y en la comunicación pueden significar enormes avances en la accesibilidad”.

“La inclusión de estudiantes con discapacidad visual en la materia (...) requiere no solo el reconocimiento de sus necesidades específicas, sino también un compromiso activo por parte del equipo docente, para garantizar su participación plena y autónoma en las actividades que implica la materia. A través de algunos ajustes razonables y estrategias pedagógicas accesibles, es posible disminuir barreras en pos de favorecer un aprendizaje equitativo”.

Asimismo, dentro de esta categoría encontramos algunos sentidos que nos hablan de que la inclusión educativa, con el consecuente trabajo sobre las barreras, no implica una adecuación de contenidos en el nivel superior:

“Incluir a un estudiante con discapacidad visual no se trata de bajar el nivel académico, sino de garantizar las condiciones necesarias para que pueda acceder, participar y demostrar su aprendizaje en igualdad de oportunidades. Con pequeños ajustes, una actitud abierta al diálogo y la aplicación de los principios del DUA, es posible construir entornos educativos accesibles y respetuosos que valoren la diversidad”.

“Es importante resaltar que la implementación de medidas como la adaptación de materiales, la flexibilidad en las evaluaciones y el uso de tecnologías de apoyo no implica disminuir el nivel de exigencia académica, sino asegurar que todos los estudiantes puedan alcanzar los objetivos propuestos, respetando sus diferentes formas de acceso al conocimiento”.

Por otra parte, en lo que refiere a los potenciales beneficios generales que supone la accesibilidad académica para el espacio curricular, tenemos los siguientes testimonios:

“Estas acciones no sólo buscaron favorecer la participación del estudiante con TEA, sino que también enriquecieron el diseño general de la propuesta didáctica, beneficiando a todo el grupo al diversificar las formas de enseñar y aprender. El enfoque DUA se constituyó, en este sentido, como una herramienta clave para

construir un entorno de aprendizaje más justo, flexible y centrado en las potencialidades de cada estudiante”.

“Acompañar a un estudiante con TDA desde un enfoque de accesibilidad académica no solo implica aplicar ajustes puntuales, sino también pensar en una experiencia de aprendizaje más flexible, ordenada y motivadora. Estas prácticas, pueden beneficiar a todo el grupo, promoviendo un entorno de estudio más equitativo y eficaz. Una universidad inclusiva reconoce que la diversidad cognitiva enriquece el aprendizaje de todos”.

“El esfuerzo mancomunado permitió la obtención de resultados satisfactorios frente a una mejora comunicacional con el docente y con sus pares, y en la adquisición de competencias superadoras en las prácticas y evaluación. Para el docente una enriquecedora experiencia en pos de una educación inclusiva”.

“Este enfoque inclusivo no solo beneficia a estudiantes con discapacidad, sino que también enriquece la práctica docente y fortalece el compromiso institucional con una educación superior más justa, diversa y accesible para todos”.

Finalmente, tenemos también construcciones que resaltan la importancia de poder contar con instancias de capacitación sobre la problemática de la discapacidad:

“El trabajo interdisciplinario, la capacitación docente continua y la articulación institucional son claves para construir una universidad accesible, inclusiva y participativa”.

“Como docente, resulta clave seguir formándose en estrategias de enseñanza inclusiva y diseñar propuestas didácticas que contemplen la diversidad de estilos cognitivos presentes en el ámbito universitario”.

4. Conclusiones.

A lo largo de este trabajo, apuntamos a comunicar la experiencia desarrollada en el marco de las tareas del ETTA dentro de las actividades generales del PUyD y en colaboración con el Programa de Accesibilidad de una UA de la UNSL; en pos de construir una universidad más inclusiva y accesible, destacando

particularmente las experiencias de aprendizaje que se produjeron durante su desarrollo.

Así, consideramos que cara a futuras experiencias, sobre todo si se adopta la modalidad de tipo taller, sería importante poder designar a una integrante del equipo docente para que realice actividades de observación y registro, con el fin de contar con mayor información para poder constatar con los testimonios que se recuperan a partir de las actividades escritas. A su vez, queda como un aprendizaje el contar con flexibilidad y escucha activa para poder adecuar lo planificado a los intereses y emergentes que se producen en las interacciones *in situ*, tal como aconteció con las actividades de lectura, que fueron desplazadas como actividades asincrónicas.

Con todo, consideramos que contamos con indicios recuperados a partir de las actividades escritas, que nos permiten pensar que efectivamente se han potenciado transformaciones en la sensibilidad de las y los destinatarios, orientadas hacia una profundización de la consideración en torno a la problemática de la discapacidad en el ámbito de la educación de nivel superior.

Como reflexión final, siguiendo a Enríquez (citado en García, Manzione y Zelaya, 2013) entendemos que las instituciones educativas constituyen ante todo instituciones de existencia, cuyo sentido se juega en los aspectos relaciones, subjetivos y de socialización de contenidos (por contraposición a las lógicas de producción del mundo empresarial); contenidos que, para el caso de las instituciones educativas de carácter público (como lo son las universidades nacionales), suponen la socialización de conocimientos que históricamente estuvieron reservados para los sectores sociales dominantes, y que posibilitan la recreación y transformación de la realidad social, tal como apuntan Maschelein y Simons (2014).

Así pues, posicionadas desde estas perspectivas, concebimos que mediante el tipo de experiencia que hemos presentado se contribuye a la formación en la problemática de la discapacidad, tanto como al desarrollo de una institución universitaria más inclusiva; y todo ello desde un posicionamiento que otorga un rol

protagónico a los propios actores institucionales, ya que entendemos desde Etkin (2003) que es éste el camino para el desarrollo de prácticas institucionales recursivas, que posibiliten una institución que trabaja de manera viable la inclusión educativa.

5. Referencias.

- Carelli, S., Bizzio, M., Sergio, M. y Figueroa, R. (2024). *Hacia una UNSJ inclusiva. Estrategias de accesibilidad en el aula*. San Juan: Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes.
- Etkin, J. (2003). Gestión de la complejidad en las organizaciones. México: Oxford.
- Fundación Prevent. (22 de diciembre 2014). *Lo incorrecto – Una nueva mirada hacia la discapacidad*. [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=SBLiBLb23ZA>
- García, L., Manzione, M. y Zelaya, M. (2013). *Administración de la educación y gestión de las instituciones escolares*. Buenos Aires: Universidad Virtual de Quilmes.
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Ley 24.521 de 1995. Ley de educación superior. 20 de julio de 1995.
- Ley 25.573 de 2002. Modificación de la ley de educación superior. 11 de abril de 2002.
- Ley 26.378 de 2008. Apruébase la 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 día 13 de diciembre de 2006. 21 de mayo de 2008.
- Ley 27.204 de 2015. Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de educación superior. 9 de noviembre de 2015.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Organización de Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de:

<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> (14/11/25).

Pantano, L. (2007). Personas con discapacidad: hablemos sin eufemismos.

Revista La Fuente, 10(33), 3-6.

Rotella, C. y Zúñiga, M. (2022). Pensar ajustes razonables para fortalecer la accesibilidad académica en la educación superior. *Docentes Conectados*, 5(10), 24-35. Recuperado de:

<https://docentesconectados.unsl.edu.ar/index.php/dc/article/view/201/171> (14/11/25).

Universidad Nacional de San Luis (2022). Ordenanza rectoral N° 5/22:

Reglamentación convocatoria equipo técnico de accesibilidad académica del programa universidad y discapacidad. Recuperado de:

http://digesto.unsl.edu.ar/docs/202207/20220705094244_21200.pdf (14/11/25).

Universidad Nacional de San Luis (2019). Resolución rectoral N° 13/19:

Modificatoria ordenanza rectoral N° 8/11. Recuperado de:

http://digesto.unsl.edu.ar/docs/202203/20220315073233_9445.pdf (14/11/25).

Zúñiga, M., Tello, A., Vendramín, M., Albornoz, M., Monthelier, M. y Dávila, Y. (2022). *Guía de orientación para una universidad accesible, inclusiva y participativa*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.

Formación en inclusión universitaria: una experiencia institucional en la Facultad de Lenguas.

Carlos Javier Raffo.
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
carlos.raffo@unc.edu.ar

María Yanina Laborde.
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
yanina.laborde@unc.edu.ar

María Guadalupe Quinteros.
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
guadalupe.quinteros@unc.edu.ar

Resumen.

Desde 2023, la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), a través de su Secretaría de Asuntos Estudiantiles (SAE), implementa el ciclo de formación *Buenas prácticas en inclusión universitaria*, destinado a docentes de la institución y estudiantes de los profesorados. Esta iniciativa surge como respuesta institucional ante el incremento de estudiantes en situación de discapacidad. El ciclo consta de cinco talleres de dos horas cada uno, con especialistas en distintas áreas vinculadas a la inclusión y accesibilidad. En sus dos primeras ediciones (2023 y 2024), se observó una participación docente moderada, pero con una mayor visibilización de la temática dentro de la comunidad académica. El objetivo de esta iniciativa se propone como un espacio sostenido de formación y acompañamiento con el fin de promover un cambio progresivo hacia una cultura institucional más inclusiva.

Palabras clave: ciclo de formación, diversidad, discapacidad, inclusión, práctica docente.

1. Introducción.

En los últimos años, la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba ha registrado un aumento significativo en la matrícula de estudiantes con discapacidad que requieren acompañamiento y apoyos específicos. Esta

realidad planteó la necesidad de generar instancias de formación permanentes para la comunidad docente, con el objetivo de fortalecer las prácticas pedagógicas inclusivas y promover un cambio institucional en clave de inclusión universitaria.

Frente a esta demanda, y como parte de una decisión de política institucional de la actual gestión, en 2023 se puso en marcha el ciclo de formación *Buenas prácticas en inclusión universitaria*, coordinado desde la Secretaría de Asuntos Estudiantiles (SAE). Asimismo, esta acción concreta forma parte de otras orientadas a la construcción de entornos accesibles, tanto en el plano físico y administrativo como en el educativo.

Este ciclo de formación está pensado como un espacio sistemático de reflexión y capacitación frente a una necesidad concreta y reiterada: el acompañamiento adecuado a estudiantes en situación de discapacidad. La mayoría del cuerpo docente expresa a menudo frases como “*no estamos formados para esto*” o “*no hemos recibido capacitación para acompañar a estudiantes en estas situaciones*”. En respuesta a estas necesidades, la propuesta busca ofrecer herramientas conceptuales y prácticas para una intervención pedagógica más consciente, informada y transformadora. Esta situación también se refleja en recientes investigaciones en educación superior que señalan que la comunidad docente aduce la falta de conocimientos para aplicar prácticas inclusivas (Korthals Altes et al., 2024).

2. Descripción de la Experiencia.

El ciclo tiene una duración total de 10 horas, distribuidas en cinco talleres temáticos secuenciales de dos horas cada uno. Las dos primeras ediciones (2023 y 2024) se desarrollaron en modalidad presencial, mientras que para 2025 se llevará a cabo una modalidad combinada, con algunos encuentros virtuales. La propuesta se estructura en torno a temáticas claves para la inclusión en el nivel universitario, abordadas por especialistas de distintas áreas, como psicología, psicopedagogía, trabajo social, educación y rehabilitación, informática, etc. Su propósito fue generar un espacio de formación, sensibilización y acompañamiento frente a las problemáticas que emergen en el contexto del aula universitaria. Estas

problemáticas responden a la creciente heterogeneidad de la población estudiantil, cuyas trayectorias académicas se ven atravesadas por distintas manifestaciones individuales que inciden en sus procesos de aprendizaje. Tales manifestaciones representan desafíos tanto para el diseño de los contenidos como para la implementación de lineamientos pedagógicos adecuados, así como también para cada estudiante en su vivencia formativa.

Los talleres se diseñaron con una lógica participativa, que incluye presentaciones orales, actividades experienciales, análisis de casos representativos para la Facultad de Lenguas, recursos audiovisuales y espacios de intercambio. La propuesta está dirigida a dos públicos principales: el cuerpo docente de la Facultad de Lenguas y la comunidad estudiantil de los profesorados de alemán, inglés, francés, italiano, portugués y español. Los talleres que conforman el ciclo son:

Taller 1: Inclusión educativa para personas en situación de discapacidad.

Este primer taller introduce nociones fundamentales vinculadas a la inclusión universitaria, tales como el marco normativo vigente en materia de accesibilidad, los protocolos institucionales, el uso adecuado de la terminología referida a discapacidad y el rol que cumple la Oficina de Inclusión Educativa de Personas en Situación de Discapacidad de la UNC. El contenido mayoritario de este taller proviene del Protocolo de Actuación sobre Estrategias Pedagógicas Inclusivas en el ámbito de la Universidad Nacional de Córdoba (Honorable Consejo Superior de la Universidad Nacional de Córdoba, 2010). Se seleccionaron aspectos clave y se explicaron los conceptos más relevantes para su comprensión al tiempo que se recomendó la lectura completa del material. El dictado está a cargo del equipo de la Dirección de Inclusión Social de la Secretaría de Bienestar y Modernización de la UNC. Su participación no solo garantiza un abordaje sólido desde la perspectiva institucional, sino que también responde al propósito de fomentar el trabajo en red y visibilizar los apoyos disponibles a través de los recursos que ofrece la universidad.

Taller 2: Desafíos de educar en la diversidad.

Este segundo taller retoma los contenidos introducidos en el primer encuentro, abordándolos desde una perspectiva situada en el contexto de la Facultad de Lenguas. A partir de experiencias concretas ocurridas en esta unidad académica, se trabajan conceptos y problemáticas que permiten vincular la teoría con la práctica cotidiana. El objetivo principal del encuentro es promover la identificación de situaciones reales que pueden emerger en el día a día, con el fin de facilitar la implementación de acciones pertinentes y ajustadas al contexto. En este marco, se propicia un espacio de reflexión personal que habilita a cada participante a reconocer tanto sus posibilidades de acción como sus límites frente a determinadas circunstancias.

El taller está a cargo de profesionales que se desempeñan en el Programa de Apoyo a Estudiantes de Lenguas (PAL) de la SAE, espacio que tiene como objetivo dar respuesta a diferentes situaciones que obstaculizan y/o dificultan la vida académica, y que acompañan de manera directa las trayectorias de estudiantes en situación de discapacidad. Esta cercanía brinda una comprensión situada de las experiencias, lo que enriquece el intercambio y favorece la construcción de estrategias colectivas más efectivas.

Taller 3: Discapacidad visual: trato adecuado, principales apoyos educativos y sociales.

El tercer taller se enfoca en una discapacidad específica: la visual. Cabe destacar que, a lo largo de los años, la Facultad de Lenguas ha contado con una población estudiantil compuesta por personas con ceguera y baja visión. El encuentro está a cargo de una profesional especialista en discapacidad visual, quien propone un recorrido que inicia con una presentación teórica y continúa con una experiencia sensorial, e invita a quienes participan a vivenciar, en primera persona, algunas de las situaciones que atraviesan quienes presentan esta discapacidad. Esta propuesta tiene como objetivo generar un mayor acercamiento a las necesidades y desafíos que enfrentan las personas con discapacidad visual, con el fin de promover la empatía y una comprensión más profunda. Es importante señalar que este taller suele ser uno de los más movilizadores de la formación, debido al fuerte

impacto emocional que genera en quienes asisten a partir de la experiencia vivencial.

Taller 4: Trastornos de ansiedad y del estado de ánimo: concepciones y recomendaciones.

El presente taller está a cargo de una profesional del PAL, y responde al notorio incremento de casos relacionados con problemáticas de orden emocional detectados en la población estudiantil de la Facultad en los últimos cinco años. El recorrido propuesto ofrece herramientas concretas para la identificación de estas situaciones y presenta técnicas específicas para un acompañamiento sensible y adecuado. El taller busca favorecer una comprensión más profunda sobre la relevancia de la salud mental en el ámbito académico, haciendo hincapié en la necesidad de reconocer su impacto en el desempeño y bienestar del estudiantado.

Taller 5: TICs + Accesibilidad = Inclusión.

Este taller introduce tecnologías de apoyo y recursos digitales accesibles que promueven entornos de enseñanza más inclusivos. Durante el encuentro se presentan diversas herramientas tecnológicas que, en muchos casos, resultan poco conocidas por el cuerpo docente. A través del análisis de casos concretos, se ejemplifica su aplicación en el abordaje de desafíos académicos vinculados a la accesibilidad. Además, se incluye una instancia práctica en la que quienes participan pueden explorar y experimentar con los recursos presentados. La propuesta busca fomentar el uso de innovaciones tecnológicas para ofrecer mejores alternativas de acceso y derribar las barreras que se presentan tanto en el cursado como en las distintas instancias evaluativas. El taller está a cargo del Departamento Informático de la Facultad de Lenguas.

3. Análisis y Aprendizajes.

Durante las dos ediciones realizadas (2023 y 2024), se inscribieron 101 docentes, lo que representa un 47,6 % de la planta docente de la Facultad (212 docentes). Sin embargo, al observar la asistencia efectiva, se advierte una tendencia hacia una participación parcial:

Completaron los 5 talleres: 4 docentes (3,96%)

Asistieron a 4 talleres: 4 docentes (3,96%)

Asistieron a 3 talleres: 14 docentes (13,86%)

Asistieron a 2 talleres: 29 docentes (28,71%)

Asistieron a 1 taller: 44 docentes (43,56%)

No asistieron a ninguno: 6 docentes (5,94%)

Los datos revelan un alto grado de fragmentación en la participación: más del 70% de quienes se inscribieron asistieron a solo uno o dos talleres, y sólo el 8% completó al menos cuatro. Si se considera la planta docente completa, el número de docentes que finalizaron el ciclo representa apenas el 1,9% del total.

Estos datos muestran que, si bien existe un interés inicial, se observa una disminución progresiva en la asistencia a lo largo del ciclo. Es probable que otros factores estén incidiendo, tales como la carga laboral docente, la superposición horaria con otras actividades laborales por fuera de la Facultad, la percepción de la formación como optativa, la saturación de oferta formativa, entre otras.

El impacto más significativo del ciclo, según los comentarios de quienes han participado, ha sido el aumento de la conciencia sobre la importancia de la inclusión y el acercamiento al espacio del PAL como recurso institucional. Si bien aún no se ha realizado una evaluación formal, quienes asisten valoran positivamente la calidad de las capacitaciones.

En cada uno de los talleres, se evidenció cierto desconocimiento sobre los recursos de apoyo y equipamientos disponibles en la facultad y la universidad, tales como el servicio de adaptación de textos a cargo del equipo de bibliografía accesible, computadoras con software específico; y equipamientos como sillas de ruedas, entre otros. Estos recursos están destinados a contribuir al fortalecimiento de la igualdad de oportunidades.

El lugar alcanzado a partir del ciclo de formación marca el inicio de una nueva manera de comprender y abordar la discapacidad dentro de nuestra institución. Situaciones que antes resultaban complejas hoy encuentran un cauce de resolución más fluido. Actualmente, las problemáticas cuentan con mayores

oportunidades de visibilización, aspecto fundamental para reconocerlas y generar acciones que permitan acompañarlas. No obstante, comprendemos que aún nos encontramos en una etapa inicial del proceso. La creciente masividad de estudiantes que, año a año, ingresan a nuestra institución multiplica las demandas; sin embargo, cada nueva situación—ya sea vinculada a un estudiante ingresante, a una situación áulica o a la consulta de un docente o un par—se convierte en una oportunidad para solicitar ayuda y fortalecer el trabajo conjunto.

En este sentido, la construcción de redes constituye un punto de partida para abordar un aspecto más profundo que atraviesa esta problemática: la cultura institucional en torno a la inclusión. Estamos convencidos de que la manera en que vivenciamos la inclusión hacia el interior de la institución se reflejará en las prácticas de acompañamiento que implementemos frente a las diversas situaciones que se presenten. Coincidimos con Maraver González y Gómez-Hurtado (2024) en que

en el ámbito universitario, la inclusión debe ser, con más razón, un factor clave para el cambio social y de actitudes, buscando la igualdad y la equidad, considerando las diferencias como un valor intrínseco de la persona que nos hace tener una mirada distinta de la educación, centrada en la respuesta a la diversidad en el aula universitaria. (p. 88)

En función de este diagnóstico, surge la propuesta de diseñar acciones que buscan fortalecer el compromiso y ampliar el alcance del ciclo:

- Diversificar la modalidad: continuar con la incorporación de instancias virtuales sincrónicas (ya prevista para 2025) para brindar mayor flexibilidad.
- Ampliar la oferta temporal y horaria: ofrecer el ciclo en distintos momentos del año y duplicar algunas fechas de algunos talleres para facilitar la participación.
- Invitaciones personalizadas: enviar comunicaciones personales a cada docente e indicarle los talleres pendientes, a fin de fomentar la continuidad.

- Materiales de consulta permanente: elaborar cápsulas audiovisuales, recursos digitales y bibliográficos que queden disponibles para repaso y actualización.
- Evaluación e indicadores: implementar encuestas de satisfacción e impacto para ajustar contenidos y metodologías en ediciones futuras.
- Campaña de difusión sostenida: visibilizar testimonios de docentes que completaron el ciclo mostrando beneficios prácticos.

4. Conclusiones.

La experiencia del ciclo de formación *Buenas prácticas en inclusión universitaria* se ha consolidado como una política institucional valiosa para acompañar los procesos de inclusión en la Facultad de Lenguas. La propuesta formativa permitió comenzar a instalar el tema de la accesibilidad como una responsabilidad compartida en la comunidad institucional, a ofrecer herramientas concretas al cuerpo docente y a visibilizar el trabajo articulado con los equipos de apoyo. Por otra parte, el alto número de inscripciones demuestra interés; solo queda el gran desafío de sostener ese interés en el tiempo y transformarlo en una participación formativa significativa. Se prevé, a partir de la tercera edición, incorporar evaluaciones sistemáticas de impacto, fortalecer el trabajo articulado entre los distintos actores institucionales implicados en la inclusión y accesibilidad educativa y establecer mecanismos de seguimiento de la participación.

El objetivo central que motivó la creación e implementación del ciclo de formación fue generar un espacio que permitiera visibilizar y atender situaciones que habitualmente quedaban al margen, instalar la temática de la discapacidad en la agenda institucional. Esta propuesta se sustenta, además, en la convicción de que es posible acompañar al otro siempre que se lo contemple en su integridad, como sujeto de derechos y no exclusivamente desde su rendimiento académico. En este sentido, como institución educativa, sostenemos que la inclusión se construye en la convivencia cotidiana, a partir del vínculo con las personas y situaciones que integran nuestra comunidad.

Durante el presente año, apostamos a una participación más amplia en el ciclo de formación, entendiendo que representa una oportunidad significativa para la revisión y reflexión sobre las propias prácticas docentes. Esta mirada introspectiva habilita una comprensión más profunda de los procesos que atraviesa el estudiantado. Cada taller, por su parte, ofrece un conjunto de estrategias construidas desde experiencias vivenciales en el aula, lo que genera un impacto significativo en quienes participan.

Desde el equipo del PAL, se ha observado que los talleres inciden positivamente en la interacción entre docentes, promoviendo nuevas formas de vínculo, acompañamiento y validación. Actualmente, el cuerpo docente solicita apoyo, comunica situaciones que antes no se animaba a abordar, acompaña a sus colegas y recomienda participar del ciclo. Quienes completan la formación la consideran una fuente valiosa de recursos: implementan estrategias compartidas, derivan casos al equipo interdisciplinario del PAL, se articulan con distintas áreas de la facultad y propician un diálogo más abierto con sus estudiantes. Esta transformación en las prácticas y vínculos docentes reafirma la importancia de sostener e institucionalizar espacios de intercambio de conocimientos, experiencias y formación continua orientados a la inclusión educativa.

5. Referencias.

Ley 26.378 de 2008. Por las cual se aprueba la 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. 6 de junio de 2008. BO Nr. 31422.

Korthals Altes, T., Willemse, M., Lin Goei, S. & Ehren, M. (2024). Higher education teachers' understandings of and challenges for inclusion and inclusive learning environments: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 43, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100605>

Maraver González, M. y Gómez-Hurtado, I. (2024). Una educación universitaria inclusiva: ¿mito o realidad? *RAES - Revista Argentina de Educación*

Superior, (29), 77–103.

<https://revistas.untref.edu.ar/index.php/raes/article/view/1967>

Oficina de Inclusión Educativa de Personas en Situación de Discapacidad,

Departamento de Acompañamiento a las Trayectorias Académicas Estudiantiles, Dirección de Inclusión Social. Secretaría de Asuntos Estudiantiles. Universidad Nacional de Córdoba. (s.f.) *Guía de Recomendaciones para un cursado virtual accesible*.

<https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/GUIA%20DE%20Recomendaciones%20DOCENTES%20UNC.pdf>

Resolución 1386 [Honorable Consejo Superior de la Universidad Nacional de Córdoba]. Por la cual se aprueba el Protocolo de Actuación sobre Estrategias Pedagógicas Inclusivas en el ámbito de la Universidad Nacional de Córdoba. 30 de noviembre de 2010.

https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/unc_sae_protocolo_1386.pdf

Resolución 1389 [Honorable Consejo Superior de la Universidad Nacional de Córdoba]. Por la cual se aprueba el Protocolo de Actuación para las Situaciones de Evaluación en el ámbito de la Universidad Nacional de Córdoba. 30 de noviembre de 2010.

https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/unc_sae_protocolo_1389.pdf

Resolución 1605 [Honorable Consejo Superior de la Universidad Nacional de Córdoba]. Por la cual se aprueba el Protocolo de pautas para la supresión de barreras culturales que condicionan el uso de los espacios comunes, en el ámbito de la Universidad Nacional de Córdoba. 6 de diciembre de 2011.

https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/unc_hcs_1605_2011_espacios_de_uso_comun_unc.pdf

Resolución 364 [Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Lenguas]. Por la cual se aprueba el Programa de Apoyo a Estudiantes de Lenguas. 1 de diciembre de 2010.

https://digesto.unc.edu.ar/bitstream/handle/123456789/250440/RHCD_364_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Átomos inquietos: un puente inclusivo hacia la ciencia.

Jesica A. Tello.

Facultad de Química Bioquímica y Farmacia. Universidad Nacional de San Luis.

jatello@unsl.edu.ar

Cynthia G. Ortiz.

Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.

cintiaortiz83@gmail.com

M. Paulina Montaña.

Facultad de Química Bioquímica y Farmacia. Universidad Nacional de San Luis.

mpaulina.monta.a@gmail.com

Gabriela V. Ferrari.

Facultad de Química Bioquímica y Farmacia. Universidad Nacional de San Luis.

gvferrar@unsl.edu.ar

Resumen.

En este trabajo se presenta la experiencia denominada “Átomos Inquietos”, desarrollada en el marco de la Promoción de Carreras 2025 de la Universidad Nacional de San Luis. La propuesta fue impulsada por la Comisión de Carrera del Profesorado Universitario en Química en conjunto con docentes del Profesorado de Educación Especial, en un esfuerzo interdisciplinario orientado a articular saberes y trayectorias formativas. El objetivo central consistió en demostrar que la ciencia puede ser accesible para todos y todas, mediante el diseño e implementación de estrategias adaptadas a diversas trayectorias educativas. Para ello, se diseñaron actividades experimentales, innovadoras y accesibles, complementadas con herramientas tecnológicas que promovieron la inclusión plena de estudiantes del nivel primario. La experiencia fue compartida con docentes y estudiantes de distintas instituciones, quienes participaron activamente en las actividades propuestas. A las y los docentes visitantes se les solicitó dejar comentarios escritos, en los cuales se destacó la relevancia, utilidad y carácter motivador de la propuesta. Las valoraciones coincidieron en señalar la importancia de generar espacios didácticos que acerquen la ciencia a las aulas heterogéneas, favoreciendo la participación de todos los y las estudiantes. A partir de esta experiencia, consideramos que el trabajo interdisciplinario constituye una vía para

promover una educación inclusiva, en la que la universidad desempeña un papel clave como motor de transformación social. No obstante, para que estas iniciativas logren un impacto sostenido, es imprescindible avanzar hacia una visión integral y sistemática de la enseñanza de las ciencias, contemplando adaptaciones curriculares, recursos accesibles y estrategias multimodales.

Palabras clave: educación especial, química, primaria, profesorados, interdisciplinariedad.

1. Introducción.

Diversas investigaciones han destacado la importancia de la educación científica en edades tempranas considerando, en particular, la necesidad de promover la enseñanza y el desarrollo de capacidades científicas que permitan que niñas y niños formen un espíritu crítico, que cuestionen desde la curiosidad fortaleciendo el entusiasmo por el conocimiento de la naturaleza. Pese a esta tendencia, es frecuente pensar que la metodología científica es algo complejo, que recae en forma exclusiva en manos de expertos dotados de habilidades cognitivas particulares y que por lo tanto no podría constituir una fuente de conocimiento adecuada para niños y niñas, dejando dicho contenido para la educación media (Jara et al, 2015).

En este contexto, la escuela tiene el deber social, a partir de sus prácticas pedagógicas, de fortalecer la cultura científica, centrando su objetivo en las necesidades de los niños y las niñas desde su individualidad sin perder el sentido de su integración social, sin invisibilizarlo, negarlo, ni mucho menos excluirlo de la imaginación y creación científica. Los niños y las niñas existen como realidad física y social en el presente, y no solo como una proyección futura; su participación actual enriquece el horizonte de expectativas colectivas (Daza Rosales et al. 2011)

La cultura científica de los niños y las niñas no sólo debe fortalecerse, sino que debe ser tal que incluya a toda la población del aula. Bajo el modelo de

derechos humanos centrado en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006), la discapacidad es considerada como una característica más dentro de la diversidad de los seres humanos y no como un elemento que debe definir y totalizar la vida de una persona en un marco de discriminación y exclusión. De esta manera se establece a la discapacidad como un constructo dinámico (un concepto que evoluciona), resultante del cruce entre la persona con discapacidad y las barreras que la sociedad le presenta, dificultando o denegando el acceso y la participación activa en los ámbitos sociales (Ministerio de Educación de la Nación, 2019). Estos cambios, llevaron en los últimos años, a la incorporación del concepto de “educación inclusiva” como eje central en los sistemas educativos, basándose en la concepción de que todas las personas, tienen igualdad de derechos y para ejercerlos requieren de equidad.

En este punto es necesario destacar dos conceptos que son de suma importancia en la práctica educativa: i) La inclusión entendida como un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes; ii) La equidad que consiste en asegurar que exista una preocupación por la justicia, de manera que la educación de todos los y las estudiantes se considere de igual importancia (UNESCO, 2017).

Desde este enfoque, Anijovich y Mora (2010) proponen que la implementación del paradigma de la diversidad puede concretarse mediante la concepción de *aulas heterogéneas* a partir de las cuales se toma conciencia de las variaciones existentes en el alumnado, respetando a los y las estudiantes en su inteligencia y sus logros de aprendizaje, su lengua, situación socio-económica, características personales, estilos de aprendizaje, inteligencias, necesidades, deseos, capacidades, dificultades, entre otras (p. 104).

Por su parte la revisión realizada por Camargo et al. (2021) destaca que los estudios vinculados a la educación científica en contextos diversos reconocen la importancia de emprender caminos didácticos centrados en la adecuación de material didáctico y uso de las TIC, así mismo, establecer acciones en el aula que

permitan comprender las diferencias para trabajar desde las capacidades sensoriales y cognitivas de los y las estudiantes.

El estudio de estos nuevos campos de saberes educativos invita a pensar en experiencias formativas que trascienden las fronteras disciplinarias y promuevan la colaboración entre diferentes áreas de conocimiento. En este marco, surgió la inquietud de generar un espacio de trabajo conjunto entre dos carreras con enfoques y saberes complementarios: el Profesorado Universitario en Química y el Profesorado de Educación Especial. El fin de este espacio de trabajo fue explorar cómo la colaboración interdisciplinaria podía potenciar el acceso y la participación de todos y todas en experiencias científicas significativas. Esta reflexión dio lugar a la planificación y desarrollo de una actividad concreta que, en el marco de la promoción de carrera propuesta por la UNSL, puso en práctica estos principios.

2. Descripción de la Experiencia.

Considerando las principales premisas sobre la enseñanza de las Ciencias Naturales en el nivel primario, durante el año 2024 se desarrolló, en el marco de la promoción de carreras de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), una experiencia conjunta entre la Comisión de Carrera del Profesorado Universitario en Química y docentes del Profesorado en Educación Especial. La propuesta se denominó “ÁTOMOS INQUIETOS” y tuvo como finalidad articular diferentes áreas disciplinarias y trayectorias formativas, integrando saberes e iniciativas con el propósito de demostrar que la ciencia puede ser accesible para todos y todas los y las estudiantes, mediante el diseño y la implementación de estrategias adaptadas a diversas trayectorias educativas (Fig. 1).

Característica de la propuesta:

La universidad desarrolló durante el mes de septiembre de 2024, diferentes actividades para dar a conocer no solo las diferentes carreras, sino también todas las tareas que se realizan en las áreas de investigación y extensión. En ese

sentido, y desde una mirada interdisciplinaria, se diseñaron actividades que pudieran ser innovadoras desde enfoques experimentales y se complementaron con diferentes herramientas tecnológicas con el fin de lograr que fueran accesibles. Desde el punto de vista disciplinar las actividades se centraron en temáticas vinculadas con la química, pero considerando las posibles ideas previas de los y las estudiantes de primaria y en base a los contenidos disciplinarios establecidos en los Diseños Jurisdiccionales de la Provincia.

Figura 1

Cartelería utilizada en la presentación de la propuesta.



Las actividades buscaban trabajar conceptos abstractos para estudiantes de nivel primario como son gases y moléculas, abordándolos desde varios ejes. En una primera instancia se empleó un experimento de laboratorio para introducir el tema de la presencia de sustancias que pueden no ser perceptibles, pero

algunas de sus características pueden verificarse en el medio. En una segunda instancia, se propuso profundizar en la temática mediante el uso de herramientas TICs que complementan y enriquecen la propuesta permitiendo que la ciencia sea accesible a todos y todas los niños y las niñas. En este punto se consideró pertinente reconocer lo propuesto por la Agencia Nacional de Discapacidad en el año 2023, donde se establece que “La discapacidad es parte de la diversidad humana; por ello, es imprescindible que los espacios educativos puedan contemplar esta diversidad como regla de la condición humana y no como excepción, ya que eso enriquecerá los procesos de enseñanza que favorecerán el aprendizaje de todas y todos las y los estudiantes, tengan o no discapacidad” (Agencia Nacional de Discapacidad, 2023). Bajo este paraguas, que podemos denominar “pedagogía para la diversidad” es que se diseñaron las actividades a partir de dos estrategias vinculadas a la enseñanza de las ciencias naturales, con particular énfasis en la química: el uso de modelos moleculares accesibles para dar a los y las estudiantes una experiencia más concreta y palpable, y una aplicación de realidad aumentada que les permitía observar una representación digital en 3D de las moléculas.

Estas estrategias sumadas a la actividad experimental no sólo dan soporte para la enseñanza de contenidos abstractos como el reconocimiento de la existencia de moléculas, sino que permite trabajar en los distintos niveles de enseñanza de la química de acuerdo a Johnstone (1991): simbólico, macroscópico y sub-microscópico. A continuación, se describirán estas actividades.

Casi un acto de magia

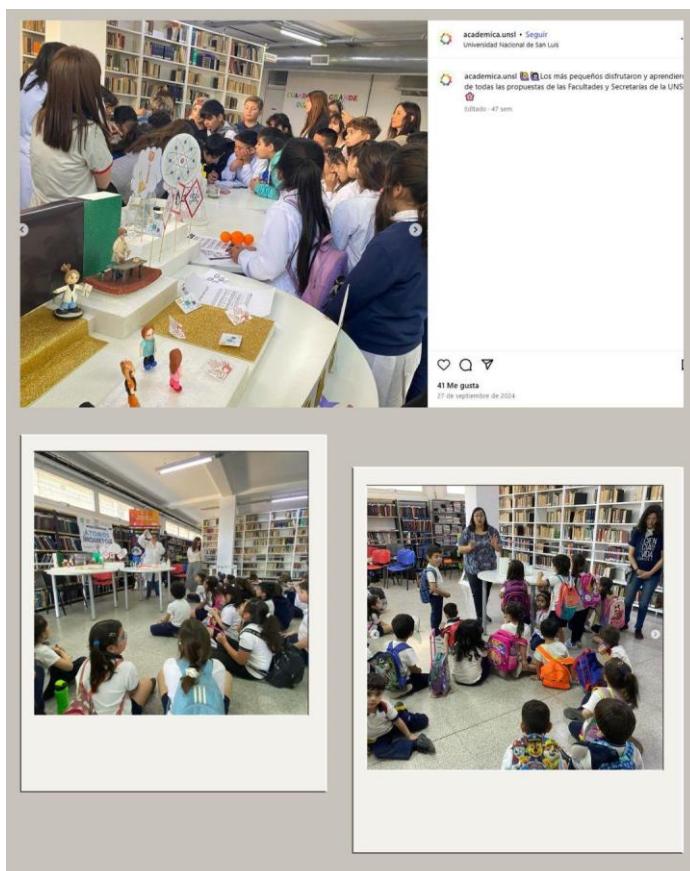
La primera actividad se basó en un experimento considerado *a priori* como un acto de magia, pero explicado desde el punto de vista científico (Figura 2). Consistió en generar el gas dióxido de carbono, no visible, utilizando elementos caseros como reactivos: vinagre y bicarbonato de sodio. Estas sustancias se seleccionaron con el fin de que la actividad pueda ser reproducida por los y las docentes del nivel. Una vez generado este gas en un erlenmeyer, fue trasvasado a

un vaso de precipitados y se utilizó para apagar una vela, mostrando que ese vaso, en apariencia vacío, en realidad contenía una sustancia.

En este punto, donde experimentalmente se observa en forma macroscópica que en el mundo existen más fenómenos de los que a simple vista podemos observar, es que puede darse el salto entre el asombro o el entusiasmo para dar lugar a los conocimientos propios de la ciencia e introducir a los niños y las niñas a las representaciones conceptuales propias de la ciencia como es el caso de las moléculas.

Figura 2

Imágenes de las experiencias desarrolladas en la Promoción de Carreras.



Nota: Las imágenes fueron recuperadas de la página oficial de Instagram de la UNSL.

Aquellos que no se ve, pero se puede tocar.

En esta actividad se utilizaron modelos a escala de dos de las moléculas involucradas en el experimento realizado anteriormente: dióxido de carbono y agua (Figura 3). Ambos modelos se imprimieron en 3D empleando imanes para poder unir y separar los átomos de cada uno. Cada átomo de los modelos moleculares se imprimió incluyendo el nombre del elemento y su símbolo en español y en braille. Con estos modelos se completan los tres niveles de pensamiento propuestos en el triángulo de Johnstone (nivel macroscópico, el submicroscópico y el simbólico).

Figura 3

Modelos moleculares impresos en 3D empleados en la propuesta y material de vidrio con las etiquetas de los marcadores para la aplicación de realidad aumentada. Fuente: fotografías tomadas por las autoras.



El objetivo de esta actividad fue proporcionar un acercamiento más concreto y palpable de lo que es una molécula en el nivel microscópico. La posibilidad de tocar, armar y desarmar las moléculas podría contribuir a la comprensión de este concepto. Cabe destacar que, si bien dicha propuesta fue pensada para todos los y las estudiantes, se consideraron canales de comunicación empleando un lenguaje de estructura empírica- táctil auditiva como lo analizado por Camargo y Nardi (2012) en su estudio sobre enseñanza de la física con alumnos con discapacidad visual.

Si no puede verse a simple vista, puede verse con un instrumento.

En la tercera actividad se implementó una aplicación de Realidad Aumentada para celulares que permitía, a partir de marcadores ubicados en el material de laboratorio, observar una representación 3D de dos de las moléculas involucradas en los experimentos: dióxido de carbono y agua (Fig. 4). El objetivo de esta actividad tenía que ver no sólo con mejorar la visualización de la representación de las moléculas sino también con demostrar que, en la ciencia, si bien no todo se observa a simple vista, puede percibirse a través de instrumentos. En este sentido, cabe destacar que la aplicación se encuentra en desarrollo para ser implementada, según criterios necesarios, con estudiantes con baja visión.

Figura 4

Visualización en 3D de la molécula de agua a través de la aplicación de celular.

Fuente: fotografías tomadas por las autoras.



Todos somos parte del aula.

Como complemento a las actividades realizadas se expuso una maqueta (Fig. 5), en la cual se exponía un aula laboratorio con diversidad de estudiantes, con el fin de mostrar que los espacios educativos son diversos y todos somos una parte necesaria de los mismos, si falta una pieza el rompecabezas no puede completarse.

Figura 5

Maqueta de un aula laboratorio con diversidad de estudiantes. Fuente: fotografía tomada por las autoras.



Registro de las impresiones de los visitantes.

Se solicitó a las y los docentes que llevaron a sus estudiantes a la propuesta que dejaran por escrito un comentario respecto de la misma. Se transcriben a continuación los comentarios recibidos que dan cuenta de la importancia de realizar estas actividades y del entusiasmo que despiertan:

- *Hermosa experiencia, muy didáctica y amena. ¡Gracias por compartirla con nosotros!*
- *Excelente la experiencia, muy didáctica para los niños*
- *¡Hermoso todo lo preparado! Vamos por más actividades como las de hoy, ver a los chicos disfrutar es muy lindo!*
- *Excelente la experiencia vivida y fantástico el proyecto de un “laboratorio móvil” para atender la diversidad en el aula. Gracias y éxitos!!*
- *Fabulosa la experiencia vivenciada por los estudiantes. ¡Gracias por acercarnos al conocimiento!*
- *¡Felicitaciones por la experiencia compartida! Nos encantó visitarlos. ¡Gracias por recibirnos!*

- *Hermosa experiencia y aprendizaje compartido*
- *Felicitaciones, hermosas las actividades. Gracias por recibirnos!*
- *Muchas felicitaciones por el amor y compromiso en preparar cada actividad para los niños. Como mamá de una estudiante hipoacúsica el aporte de la inclusión tocó mi corazón. Gracias.*

3. Reflexiones y Aprendizajes.

El trabajo interdisciplinario no siempre es una tarea sencilla. Mucho menos cuando se trata de educación científica en estudiantes de primaria. Lograr una interacción fructífera que permita diseñar propuestas innovadoras y accesibles es todo un desafío. Sin embargo, en este caso fue posible mediante la interacción de docentes de dos carreras, el Profesorado en Educación Especial y el Profesorado Universitario en Química, y la colaboración del Laboratorio de Computación Gráfica, que permitieron desarrollar una propuesta de estas características. Propuesta que, además tuvo muy buena recepción por parte de docentes y estudiantes.

A partir de la implementación de dichas actividades durante la Promoción de Carreras 2025, nos encontramos con instituciones que vienen realizando un gran esfuerzo por sostener aulas cada vez más heterogéneas, con las herramientas con las que cuentan y desde el lugar que se les permite. Sin embargo, es evidente la necesidad de generar y dar a conocer una mayor cantidad de iniciativas que permitan promover una educación más equitativa e inclusiva.

Cabe destacar que, los y las estudiantes de primaria reconocen la diversidad como parte de su cotidianeidad lo que refuerza la necesidad de un acompañamiento sostenido en sus trayectorias educativas. Estudiantes de nivel primario de varias instituciones tenían manejo de la Lengua de Señas Argentina (LSA) y la reconocían como lenguaje inclusivo. También podían en la maqueta

presentada reconocer o reconocerse como estudiantes con discapacidad o diversidad funcional (Castillo, 2021).

Lo expuesto no hace más que mostrarnos que hay un camino iniciado, que desde instituciones como la universidad debemos acompañar, facilitando herramientas o estrategias que les permitan propiciar el aprendizaje de ciencias y a la vez poder realmente sostener la diversidad en sus aulas, entendiendo que todos son una parte fundamental de las mismas.

4. Conclusiones.

Fortalecer la educación científica en estudiantes de nivel primario no es una tarea sencilla y requiere de esfuerzo, sobre todo si además de fortalecer esta educación se busca apuntar a un aula diversa. En este sentido, consideramos desde nuestra experiencia que el trabajo interdisciplinario es un camino que puede conducirnos a promover una educación más inclusiva, donde la universidad forma parte fundamental en este proceso. No obstante, somos conscientes que para que exista el logro de un cambio verdadero, pero sobre todo, sostenido en el tiempo es necesario tener una visión sistemática e integral de la situación de enseñanza de las ciencias naturales que contemplen adaptaciones curriculares, recursos accesibles, estrategias multimodales y participación genuina, considerando las necesidades específicas de cada estudiante sin perder de vista el objetivo común: formar una ciudadanía crítica, curiosa y comprometida con el mundo que habita. Para finalizar, reconocemos que, si bien este cambio de paradigma supone desafíos y requiere un esfuerzo significativo, el entusiasmo que despiertan en los y las estudiantes este tipo de propuestas bien valen el esfuerzo que conllevan. A ello se suma el interés manifestado por los y las docentes, lo que refuerza la relevancia de estas propuestas y las convierte en iniciativas necesarias y valoradas en el ámbito educativo.

5. Referencias.

Agencia Nacional de Discapacidad (ANDIS). 2023. Serie de Cuadernillos: Perspectiva de Discapacidad Educación Inclusiva Estrategias de Enseñanza

y Recursos Didácticos para la Diversidad.

<https://www.educ.ar/recursos/159075/educacion-inclusiva>

Anijovich, R y Mora, S. 2010. Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula. 1a ed. Aique. Buenos Aires.

Camargo, E. y Nardi, R. (2013). Contextos comunicacionales adecuados e inadecuados para la inclusión de alumnos con discapacidad visual en clases de física moderna. Enseñanza de las Ciencias. Vol. 31(3), pp. 155-175. Disponible en

<https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/285799/373802>

Castillo, C; Tuay Sigua, R. N; Rodríguez-Pineda, N. (2021). La educación en ciencias en contextos de inclusión educativa: una revisión del estado del arte para el caso de la diversidad funcional. Revista Bio-grafía.

Daza Rosales, S; Quintanilla Gatica, M.R; Muñoz Vélez, E; Arrieta Vergara, J. (2011). La Ciencia como Cultura y Cultura de la Ciencia: su contribución en el desarrollo de pensamiento científico en los niños. En DAZA ROSALES, S y QUINTANILLA GATICA, M. (Ed.) La Enseñanza De Las Ciencias Naturales En Las Primeras Edades Su Contribución A La Promoción De Competencias De Pensamiento Científico. Vol. 5. pp.33-59. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Jara, D. Cuetos, M. J. y Serna, A. I. (2015). Didáctica de las Ciencias Naturales en Educación Primaria. Logroño, España: UNIR.

Johnstone, A. H. (1991). Why is science difficult to learn? Things are seldom what they seem. Journal of Computer Assisted Learning, 7, 75–83.

Ministerio de Educación de la Nación. (2019). Educación Inclusiva. Fundamento y prácticas para la inclusión. 1era Ed. Disponible en:

<http://bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006578.pdf>

Naciones Unidas. (2006). Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. Disponible en:

<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

UNESCO (2017): Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación.

Francia. Disponible en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>

Relevamiento de barreras de acceso en la Universidad Nacional de San Luis mediante la implementación del instrumento “Por un entorno inclusivo: Método práctico para evaluar y abordar barreras de acceso”.

Pamela Romina Becerra.
Universidad Nacional de San Luis.
pamebecerra3@gmail.com

Resumen.

Este trabajo describe la puesta en marcha del relevamiento de barreras de acceso en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), realizado mediante la aplicación del instrumento *“Por un entorno inclusivo: Método práctico para evaluar y abordar barreras de acceso”*. El objetivo fue validar la aplicabilidad práctica del instrumento y obtener un diagnóstico inicial de las condiciones de accesibilidad edilicia.

Para ello, se conformaron equipos interdisciplinarios integrados por estudiantes, personal técnico, personal docente, personal no docente y referentes institucionales. Previo a la aplicación, se llevó a cabo una instancia de capacitación en la que se explicó la estructura del instrumento, se detallaron las tareas asignadas y se definieron los sectores a relevar.

El proceso permitió identificar barreras y generar información clave para visibilizar las condiciones actuales de accesibilidad.

La experiencia mostró al instrumento como herramienta práctica, replicable y formativa subrayando la importancia de compromisos colectivos hacia la igualdad de oportunidades y la inclusión.

Palabras clave: accesibilidad, inclusión universitaria, discapacidad, relevamiento de barreras, higiene y seguridad laboral.

1. Introducción.

La accesibilidad en el ámbito universitario no se limita a suprimir obstáculos, supone la construcción de espacios que permitan la participación autónoma y segura de todas las personas, en igualdad de condiciones.

En la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), el compromiso institucional con la inclusión se encuentra plasmado en el Plan de Desarrollo Institucional 2019–2030 y en diversas normativas nacionales que garantizan el derecho a la accesibilidad, como la Ley N.º 22431 (Congreso de la Nación Argentina, 1981), y su modificatoria Ley N.º 24314 (Congreso de la Nación Argentina, 1994), reglamentadas por el Decreto N.º 914/97 (Poder Ejecutivo Nacional, 1997), que establece como eje estratégico la construcción de una universidad accesible y libre de barreras. En este marco, en 2023 se protocolizó, mediante la Resolución Rectoral N.º 2060/23, la actividad de relevamiento de barreras físicas en edificios de la UNSL.

El objetivo principal fue obtener un diagnóstico inicial y generar insumos para planificar mejoras futuras.

Desde la perspectiva de la higiene y seguridad laboral, este proceso adquiere un valor particular, ya que permite analizar cómo las barreras arquitectónicas no solo afectan la inclusión, sino que también constituyen riesgos que limitan la autonomía y seguridad de las personas. En este sentido, el relevamiento se concibió como una herramienta técnica y humana al servicio de la igualdad de oportunidades y la construcción de entornos educativos más seguros e inclusivos.

Mi incorporación al proyecto se dio durante el proceso de creación del instrumento, uniéndome al equipo conformado por la Coordinadora del Programa Universidad y Discapacidad, Mariela Elizabeth Zúñiga; la referente del Programa Universidad y Discapacidad FCFMyN, María Verónica Rosas; y el colega Rodrigo Gastón Rodríguez, Técnico en Higiene y Seguridad Laboral. Una vez dentro del equipo, asumí inicialmente en un rol de asesoramiento con criterios metodológicos

y preventivos, y más adelante, en la etapa del relevamiento, en la coordinación de capacitaciones, recorridos y equipos.

Desde esta misma perspectiva, consideramos indispensable la incorporación de asesores con discapacidad, entendiendo que, del mismo modo que todo puesto debe evaluarse en función de la persona que lo ocupa, la accesibilidad de un espacio solo puede comprenderse plenamente si se consideran las experiencias de quienes lo transitan cotidianamente.

Figura 1.

Portada del instrumento “Por un entorno inclusivo: Método práctico para evaluar y abordar barreras de acceso”. Fuente: Universidad Nacional de San Luis.



2. Descripción de la Experiencia.

Capacitación y conformación del equipo.

La puesta en marcha del relevamiento se desarrolló entre septiembre y octubre de 2023 en áreas de alto uso de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL).

Previamente, se realizó una capacitación destinada a los equipos de trabajo, en la que se explicó de manera detallada la estructura del instrumento *“Por un entorno inclusivo: Método práctico para evaluar y abordar barreras de acceso”* (en adelante, el instrumento) sus contenidos y la forma de aplicación.

Los participantes se dividieron en dos grupos. Cada uno contó con un estudiante asesor con discapacidad: un usuario en silla de ruedas y otro con discapacidad visual. El Grupo I, acompañado por el estudiante con discapacidad visual, relevó el Bloque I y todo su recorrido hasta la salida al patio, frente al Bloque IV. El Grupo II, junto al estudiante en silla de ruedas, comenzó en Rectorado, recorrió su interior y descendió por la rampa posterior hasta llegar al patio interno y concluyendo en el Bloque IV.

El proceso de relevamiento se organizó en cinco etapas principales. La primera fue la conformación del equipo interdisciplinario, integrado por 18 personas. La conformación de grupos diversos buscó fomentar el trabajo colaborativo y garantizar una mirada enriquecida por la variedad de conocimientos y experiencias. Previamente, se realizó una capacitación para presentar la estructura y acordar criterios de registro, medición y documentación.

Trayectos evaluados.

La segunda etapa consistió en la delimitación de circuitos. Se delimitaron tres trayectos, seleccionados por tratarse de los accesos principales de la universidad y, por lo tanto, representar los circuitos de mayor uso por los estudiantes:

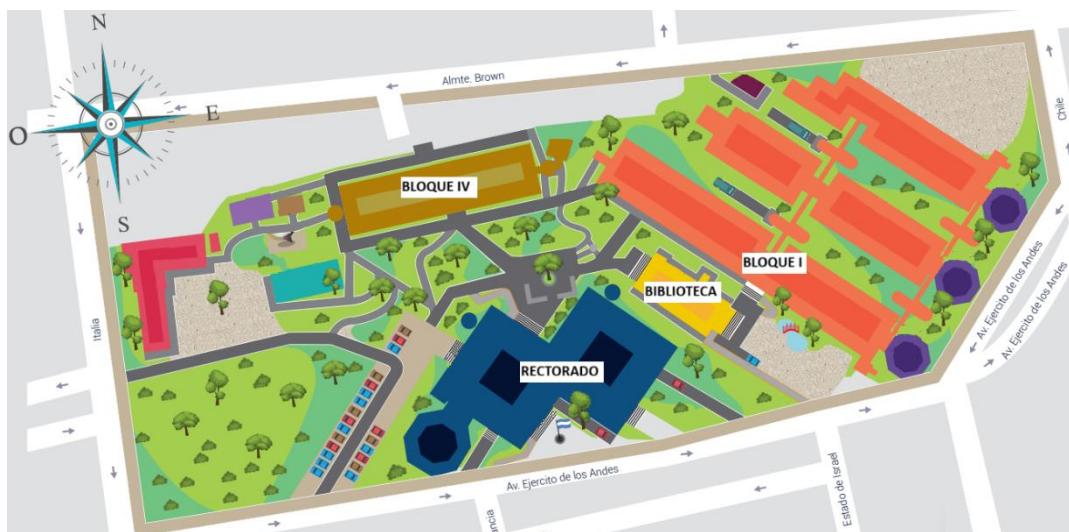
1. **Bloque I**, ingresando desde la vereda por la escalera y rampa. Recorriendo el bloque completo hasta la salida que comunica con el patio interno, desde donde se accede a Rectorado y Bloque IV.
2. **Rectorado**, ingresando por la rampa y escalera principal y, recorriendo el hall central. A través de otra escalera y rampa se comunica con patio

interno y, desde allí, con Bloque IV, Bloque I y Biblioteca, la cual actualmente solo posee acceso mediante escalera desde este punto.

3. **Bloque IV**, punto de conexión donde confluyeron los dos recorridos anteriores.

Figura 2.

Mapa de la Universidad Nacional de San Luis. Fuente: Universidad Nacional de San Luis.



3. Metodología y registro.

En la tercera etapa se llevó a cabo la aplicación del instrumento. Durante los recorridos, se aplicaron los cuestionarios, cuadros de análisis y hojas de datos del instrumento.

La cuarta etapa se centró en el registro complementario, que incluyó documentación fotográfica y audiovisual destinada a respaldar las observaciones *in situ* y contextualizar los hallazgos.

Finalmente, la quinta etapa correspondió a la elaboración de informes, donde cada circuito relevado generó un informe parcial, que clasificó el estado de accesibilidad en categorías (bueno, regular, malo). Esta sistematización conformó un diagnóstico institucional inicial y ordenó prioridades de intervención.

Figura 3.

Estudiante usuario de silla de ruedas utilizando la rampa principal del Rectorado de la UNSL. Se observa la pendiente y el uso de barandas de apoyo. Fuente: elaboración propia.



Figura 4.

Estudiante usuario de silla de ruedas enfrentando dificultades para desplazarse sobre una vereda con desniveles y baldosas rotas en el predio de la UNSL.

Fuente: elaboración propia.



La experiencia culminó con la presentación formal del instrumento en un acto realizado ante las autoridades de la UNSL, comunidad universitaria y público

general, instancia que consolidó su valor técnico y reconocimiento institucional y comunitario.

Figura 5.

Integrantes del equipo exponiendo el instrumento en acto formal de la UNSL.

Fuente: Universidad Nacional de San Luis.



Figura 6.

Vista general del auditorio durante la presentación del instrumento. Fuente:

Universidad Nacional de San Luis.



Figura 7.

Equipo interdisciplinario al cierre de la presentación formal. Fuente: Universidad Nacional de San Luis.



4. Reflexiones y Aprendizajes.

La participación activa de los asesores con discapacidad resultó fundamental para contextualizar el trabajo: el estudiante con discapacidad visual compartió la frustración y el cansancio generados por la imposibilidad de desplazarse de forma autónoma y cómoda, hizo hincapié en la diferencia de tamaños de escalones y la falta de señalética en braille que le permitiera orientarse y conocer el estado del trayecto. Mientras que el estudiante usuario de silla de ruedas manifestó su disgusto por el estado de los pasillos y la falta de veredas accesibles que le impidieron dirigirse a la biblioteca, además de señalar el deterioro de algunas rampas, la ausencia de barandas y, sobre todo, la falta de limpieza de estas últimas.

Estos testimonios aportaron una dimensión vivencial que fortaleció el trabajo realizado, complementando la mirada técnica con la perspectiva de quienes

enfrentan directamente las barreras. La inclusión de estas voces incrementó la conciencia sobre cómo pequeñas omisiones cotidianas pueden anular la autonomía de una persona.

Asimismo, se destacó la predisposición y el compromiso de quienes participaron. La experiencia demostró que el instrumento funcionó también como dispositivo de sensibilización y formación.

5. Conclusiones.

El relevamiento de barreras de acceso en la Universidad Nacional de San Luis permitió construir un diagnóstico inicial sobre las condiciones de accesibilidad edilicia, aportando información técnica y vivencial de gran valor para la institución. La aplicación del instrumento *“Por un entorno inclusivo: Método práctico para evaluar y abordar barreras de acceso”* demostró ser una herramienta eficaz para sistematizar observaciones, registrar datos objetivos y visibilizar obstáculos presentes en los espacios universitarios.

La experiencia demostró la importancia del trabajo interdisciplinario y la necesidad de incorporar la perspectiva de las personas con discapacidad como parte activa del proceso. Su participación no solo enriqueció la evaluación, sino que además sensibilizó al equipo sobre la urgencia de eliminar barreras que limitan la autonomía y la seguridad de la comunidad universitaria. Además, permitió reflexionar que no siempre se requieren grandes cambios de infraestructura, acciones sencillas, como la limpieza de barandas o la colocación de un cartel en braille al inicio de una escalera que informe la cantidad y tamaño de los escalones, ya representan mejoras significativas.

Desde la higiene y seguridad laboral, este relevamiento reafirmó que la accesibilidad es también un factor preventivo: garantiza entornos más seguros, minimiza riesgos y promueve la igualdad de oportunidades.

Como profesional de higiene y seguridad laboral, la experiencia transformó mi práctica: incorporé la accesibilidad como criterio ineludible en cada evaluación y como responsabilidad compartida que deseo promover entre colegas.

Finalmente, el instrumento se mostró replicable en distintas dependencias e instituciones constituyéndose en un insumo fundamental para avanzar hacia políticas de accesibilidad sostenibles y una cultura universitaria inclusiva. Además, es una herramienta que promueve la sensibilización mediante la visibilización de las deficiencias edilicias y fomenta la búsqueda de mejoras. En esa misma línea, tras su presentación formal, se desarrolló además una versión web que permite la carga de datos, planillas y registros fotográficos de manera digital, lo que agiliza el procesamiento de la información y facilita que los resultados lleguen con mayor rapidez a las personas o dependencias responsables de implementar las mejoras.

Queda aún mucho trabajo por hacer para continuar avanzando hacia entornos accesibles, tal como promueve la Ley N.º 962 (Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2003), que establece el principio de accesibilidad física para todas las personas.

Considero valioso recomendar la lectura de la *Guía de orientación para una Universidad accesible, inclusiva y participativa* (Zúñiga et al., 2022), por su valor como documento complementario en materia de accesibilidad universitaria y su aporte al fortalecimiento de políticas institucionales inclusivas en la UNSL.

No obstante, la creación del instrumento y su validación mediante este relevamiento marcan, sin dudas, el inicio de un nuevo camino hacia una universidad verdaderamente inclusiva.

6. Referencias

Congreso de la Nación Argentina. (1981). *Ley N.º 22.431. Sistema de protección integral de los discapacitados*. Boletín Oficial de la República Argentina.
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-22431-20620/texto>

Congreso de la Nación Argentina. (1994). *Ley N.º 24.314. Accesibilidad de personas con movilidad reducida. Modificación de la Ley N.º 22.431*. Boletín Oficial de la República Argentina.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24314-713/texto>

Poder Ejecutivo Nacional. (1997). Decreto N.º 914/97. *Reglamentación de los artículos 20, 21 y 22 de la Ley N.º 22.431 modificados por la Ley N.º 24.314*. Boletín Oficial de la República Argentina, 30 de septiembre de 1997.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-914-1997-45816>

Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2003). *Ley N.º 962. Accesibilidad física para todos*. Boletín Oficial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

<https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/30283>

Universidad Nacional de San Luis. (2023). *Por un entorno inclusivo: Método práctico para evaluar y abordar barreras de acceso*. Nueva Editorial Universitaria. <http://www.neu.unsl.edu.ar/bookDetails.php?id=71>

Universidad Nacional de San Luis. (2023). *Guía de orientación para una universidad accesible, inclusiva y participativa*. Nueva Editorial Universitaria. <http://www.neu.unsl.edu.ar/bookDetails.php?id=195>

Formación desde la voz propia de personas con discapacidad para transformar el ámbito laboral universitario.

Pablo Leonardo Aguilar Rodríguez.
ingeniuissanluis@gmail.com

Rosa Verónica Prado.
veronicaprado77@gmail.com

María Andrea Barrera.
andrubvierci@gmail.com

Damaris Claudia Páez Mercado.
paezmercaodamaris@gmail.com

Resumen.

En el año 2023 llevamos adelante un ciclo de capacitación en la Universidad Nacional de San Luis dirigido al personal no docente, en el marco del cumplimiento del 4% de cupo laboral para personas con discapacidad. Esta experiencia fue organizada junto al Programa Universidad y Discapacidad y contó con el aval de las Resoluciones RR-2034/2023 y RR-485/2024.

Lo especial de este ciclo fue que las capacitaciones fueron pensadas y dictadas por nosotros mismos, personas en situación de discapacidad y activistas del Movimiento DIsCA⁶, lo que convirtió la formación en un espacio genuino de transformación tanto personal como colectivo.

Palabras clave: discapacidad, capacitismo, activismo disca, inclusión laboral, cupo laboral.

⁶ Activismo DisCA, es un grupo de personas en situación de discapacidad y sin discapacidad , creado en el año 2021 en el marco de un proyecto de investigación. Nuestros objetivos como grupo es aportar a una sociedad con conciencia, responsabilidad y cumplimiento de nuestros derechos . DIsCA, significa: Diversidad Interseccional Corporal Anticapacitista “Daiana Travesani (2021).

1. Introducción.

Cuando empezamos a diseñar este ciclo, sabíamos que no queríamos una capacitación más dictada por personas que no están en situación de discapacidad. Queríamos ser nosotros/as mismos/as quienes expusiéramos los contenidos y reflexiones.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y las leyes nacionales (22.431 y 25.689) nos daban un marco legal, el cual le dio una base al proyecto: el derecho al trabajo y el cumplimiento del 4% de cupo laboral. Pero lo que hacía falta era cambiar la mirada cultural dentro de la universidad, pensando en los lugares donde posiblemente trabajaríamos y en donde nos gustaría trabajar. Por eso queríamos ante todo que los espacios y las personas conozcan la perspectiva de discapacidad.

Es así que, nos propusimos hablar desde el activismo DISCA, con la fuerte convicción de que la perspectiva social de la discapacidad no es solo una teoría más, sino una forma de unir nuestros vínculos en los entornos laborales.

Convocatoria y objetivos.

El personal no docente fue convocado a través de una invitación formal difundida por la Secretaría de Extensión Universitaria, en coordinación con el Programa Universidad y Discapacidad y Activismo DISCA. La convocatoria se realizó mediante la difusión institucional del “Ciclo de Capacitación: Encuentros para la construcción colectiva de la perspectiva social de la discapacidad”, dirigido específicamente a no docentes de la UNSL. La inscripción se gestionó mediante un formulario de preinscripción, a partir del cual se seleccionó a los participantes procurando la representación de todas las unidades académicas y secretarías. Esta modalidad aseguró una participación amplia, diversa y articulada con las áreas institucionales pertinentes.

Nuestros objetivos fueron tanto institucionales como vivenciales:

- Promover, junto al personal no docente, un proceso de revisión y reflexión colectiva sobre las propias ideas, creencias y experiencias vinculadas a la discapacidad.
- Trabajar colaborativamente para identificar y visibilizar las formas en que el capacitismo puede manifestarse en expresiones, actitudes y prácticas cotidianas dentro del ámbito universitario.
- Promover un trato humanizante que reconozca a las personas con discapacidad como parte de la diversidad humana.
- Generar herramientas para que la universidad pueda cumplir de manera real y no solo formal con el cupo laboral.

2. Desarrollo de la experiencia.

El ciclo estuvo organizado en cuatro módulos y siete encuentros (16 horas en total), realizados en el subsuelo de la Biblioteca *Antonio Esteban Agüero*. Cada encuentro fue pensado para generar diálogo y reflexión, más que dar una clase expositiva.

Uno de los momentos más significativos fue el taller “Las etiquetas del capacitismo”, donde analizamos frases cotidianas como “pobrecito” o “no parece discapacitado”. Entre risas, debates e incomodidades, fuimos revelando cómo esas palabras tienen gran peso en la vida de las personas. También discutimos sobre el uso de la expresión “persona en situación de discapacidad”, lo que abrió un intercambio muy diverso.

Lo que más valoramos fue que el protagonismo fue nuestro: fuimos personas con discapacidad quienes guiamos la experiencia, compartiendo historias en primera persona y proponiendo dinámicas interactivas. Eso generó una cercanía muy diferente con quienes asistieron.

Resultados.

Al finalizar, la UNSL certificó oficialmente la capacitación (RR-485/2024) y se reconoció nuestro trabajo mediante el pago de honorarios (Resolución 492/23). Pero más allá de lo administrativo, los resultados que más nos importan fueron otros:

- Muchos participantes nos dijeron que por primera vez entendieron lo que significa el capacitismo.
- Hubo comentarios como: “Nunca había pensado cómo mis palabras podían herir”, o “Me cambió la forma de mirar a mis compañeros de trabajo”.
- El 87,5% de quienes asistieron sugirieron que la capacitación se repita.

Para nosotros, esas devoluciones fueron la confirmación de que todo el esfuerzo valió la alegría, y pudimos romper con mitos que nos alejaban de las relaciones vinculares con la diversidad humana que somos,

3. Reflexiones y proyecciones.

Quienes escribimos somos algunas de las personas de activismo que participamos y como somos un grupo queremos registrar también las huellas de los compañeros que algunos están en el plano físico y otros ya partieron: Dylan, Nahuel, German, Flor, Olga, Miguel, Vero, Eleonora, Mica y Mariana, sirur, cristian.

VERÓNICA PRADO:

Para mí, dar las capacitaciones fue un incentivo y una sensación de ser. tenida en cuenta, y ser visibilizada como persona y como mujer entiendo que la discapacidad no es un limitante y que también podemos expresarnos, decir y manifestar nuestras verdades desde lo más profundo. y sobre todo desde lo vivencial de cómo estamos viviendo la situación de discapacidad ante las barreras o limitaciones que tenemos en la sociedad.

El poder incluirnos y ser parte de lugares y ser tenidos en cuenta como personas con dignidad al igual que todas las demás, para mi; fue una linda experiencia desde lo vivencial y lo relacional, sobre todo. Porque el poder transmitir lo que sentimos en esta situación y sobre todo que las personas que hicieron la capacitación lo hayan sentido profundamente e incorporado a sus vidas para poder ver a todas las personas desde otro lugar.

Me sirvió mucho y eso me hizo sentir particularmente muy querida, valorada desde lo que uno tiene, lo que uno sabe y lo que puede dar. Muchas veces desde este lugar de discapacidad sentimos que no podemos entregar lo que sabemos,

sentimos y pensamos y esta capacitación pudo liberar muchos momentos de exclusión y discriminación

ANDREA BARRERA:

Dar clases en este curso hizo que la gente aprenda, ya que falta tomar más conciencia para que se preocupen por nosotros, las personas con discapacidad. siento que a través de esto se nos tomó más serio. Estas capacitaciones llamaron mucha gente, y eso me gustó mucho, fue una experiencia muy linda para mí, y me gustaría que se hagan más actividades, pero nunca pasó nada hasta ahora.

Como mujer sorda que me intereso por la sociedad y mi comunidad, en esta capacitación enseñamos la importancia de trabajar con intérpretes, la apropiación cultural que se da en muchos espacios y la relevancia de aplicar la ley de LSA.

PABLO AGUILAR:

Para mí significó una oportunidad súper linda, no solamente en visibilizar lo que significan estos temas tan ocultos socialmente, sino también una experiencia desde lo motivacional, una exploración interna hacia lo que uno es y es capaz de dar, hacer y demostrar al otro. Estar parado frente a un aula con personas interesadas en adquirir nuevos conocimientos significó un hecho muy lindo, muy emotivo de desarrollo personal en el cual pudimos, junto con mis compañeros/as, redescubrirnos, encontrarnos como equipo y también transmitir conocimientos nuevos como así también visibilizar nuevas cosas que están ocultas socialmente.

Agradecido con la universidad que nos dio esta posibilidad, agradecido con mis compañeros/as y con los nuevos conocimientos que no solamente transmitimos nosotros, sino que también aprendimos de cada uno de los asistentes de cada encuentro.

DAMARIS PAEZ

Yo tomé la experiencia vivida de las capacitaciones con gusto, porque quería explicar y exponer siempre mi punto de vista en el cupo laboral y también lo que dice y que se debe interpretar correctamente de la ley. Porque la mayoría de personas, leen mal o leen rápido o leen y no comprenden bien, entonces lo que yo

directamente hice fue exponer lo que yo interpretaba de la ley del cupo laboral donde dice que no debe una empresa tomar o tener su porcentaje igual al cuatro por ciento o más o más significa no menos, eso no puede estar pasando hoy por hoy en la Argentina. Sinceramente esto lo tomo con enojo, porque eso no está bien, no está bien, no está correcto. Y en este espacio pude brindar estos conocimientos desde lo personal.

4. Conclusiones.

Para cada uno/a de nosotros/as, esta experiencia nos dejó en claro que el compromiso institucional no puede quedarse en una sola acción. Estas capacitaciones son un paso, pero lo que verdaderamente transforma es sostener un proceso continuo que acompañe el cumplimiento real del cupo laboral del 4% y la construcción de entornos de trabajo accesibles. Para que nuestras voces y saberes no queden sólo en un taller, es necesario que la Universidad avance en las inserciones laborales concretas y en políticas sostenidas que reconozcan a las personas con discapacidad como parte activa de su comunidad. Solo así este camino que empezamos juntos puede seguir creciendo y generando cambios verdaderos.

A modo de seguir construyendo no concluimos sino que expresamos que: nuestro activismo no sólo denuncia, sino que también construye y transforma realidades. Poner nuestros saberes y vivencias al servicio de una capacitación institucional fue un acto político y muy transformador.

“La discapacidad no es una tragedia personal,
sino una construcción social”

5. Referencias

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2008).

Ley 22.431 (1981) y Ley 25.689.

Universidad Nacional de San Luis. Resolución Rectoral 2034/2023.

Universidad Nacional de San Luis. Resolución Rectoral 485/2024.

Universidad Nacional de San Luis. Resolución Rectoral 492/2023.

Bogna, P. (2007). Posición de la discapacidad: Los aportes de la convención.

Travesani, D. (2021). Me proclamo DISCA, me corono renga. Ed. Laborde.

Entorno Inclusivo: Hacia una Universidad sin Barreras.

Mario Peralta.
Universidad Nacional de San Luis.
mperalta@unsl.edu.ar

Luciano Aguilar.
Universidad Nacional de San Luis.
lucianoaguilarwebdev@gmail.com

Carlos Salgado.
Universidad Nacional de San Luis.
csalgado@unsl.edu.ar

Resumen.

Este trabajo presenta un análisis detallado del desarrollo e implementación de *Entorno Inclusivo*, una herramienta digital diseñada para la evaluación de las barreras de accesibilidad en entornos universitarios. El proyecto se basa en la integración de criterios normativos y principios de diseño universal, aplicados a cinco áreas críticas: señalética, rampas, escaleras, puertas y sanitarios. La plataforma fue desarrollada utilizando un stack tecnológico moderno, su arquitectura de software incorpora una estructura de roles de usuario diferenciada: evaluadores, administradores y supervisores, lo que optimiza la gestión de diagnósticos y la generación de informes detallados y replicables. El objetivo principal de esta iniciativa fue promover la inclusión educativa a través de la identificación y el registro sistemático de barreras arquitectónicas y comunicacionales que restringen la participación plena de personas con discapacidad. Los resultados obtenidos subrayan la relevancia de una aproximación interdisciplinaria, la validación de la herramienta con usuarios finales y la necesidad de abordar la accesibilidad de manera integral, tanto en sus dimensiones físicas como digitales.

En conclusión, esta experiencia demuestra que la aplicación de nuevas tecnologías puede ser un catalizador eficaz para potenciar los procesos de inclusión en el ámbito de la educación superior.

Palabras clave: educación superior, accesibilidad, inclusión educativa, infraestructura, valoración de espacios.

1. Introducción.

La inclusión y la accesibilidad son consideradas pilares fundamentales en la educación superior, en consonancia con los principios establecidos en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, que promueve la eliminación de barreras para garantizar el ejercicio pleno de los derechos de todas las personas (ONU, 2006). En este contexto, el proyecto Entorno Inclusivo surge como una iniciativa estratégica orientada a la creación de una herramienta práctica para la evaluación de barreras de acceso en edificios educativos.

El desarrollo del proyecto se inspira conceptual y metodológicamente en obras de referencia en el campo, como el manual *Por un entorno inclusivo* (Rodríguez, Zuñiga, & Rosas, 2024). Este manual proporciona un marco para la sensibilización, el diagnóstico y la promoción de mejoras en la infraestructura universitaria. La herramienta propuesta busca, de esta manera, sistematizar la identificación de obstáculos arquitectónicos y comunicacionales que limitan la participación de la comunidad universitaria.

La finalidad principal del proyecto es contribuir a la igualdad de oportunidades y al ejercicio pleno de derechos, transformando los espacios físicos de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) en entornos más accesibles. La implementación de *Entorno Inclusivo* no solo diagnostica deficiencias, sino que también genera una base de datos fundamental para la planificación de acciones correctivas, lo que convierte a la accesibilidad en una política institucional activa y medible.

2. Descripción de la Experiencia.

Esta experiencia se basa en el diseño e implementación de un sistema web cuyo objetivo es la evaluación de la accesibilidad en entornos físicos. La plataforma organiza y gestiona cuestionarios normativos estructurados en cinco áreas principales de análisis, lo que permite una valoración exhaustiva de los espacios.

Señalética accesible: Se evalúan criterios como la inclusión de pictogramas, la integración de braille y planos hápticos, así como la relación de contraste y el uso de formatos audiovisuales para garantizar la orientación y comunicación efectiva. La Tabla 1, lista las preguntas referidas a esta área de análisis.

Tabla 1.

Cuestionario para evaluación del área de análisis Señalética Accesible

Pregunta	Justificación
¿En el edificio hay señalética accesible?	La señalética accesible es aquella que permite a personas con discapacidades orientarse, comunicarse y moverse por el entorno de manera autónoma, utilizando pictogramas, textos, símbolos y otros elementos que son perceptibles tanto para personas sin discapacidad como para aquellas con discapacidades sensoriales o de movilidad.
¿La señalética posee el símbolo internacional de accesibilidad?	El símbolo internacional de accesibilidad representa la independencia y participación activa de las personas con discapacidad. Este símbolo debe estar presente en la señalética para indicar accesibilidad.
¿La señalética tiene una buena iluminación?	Es fundamental que la señalética esté bien iluminada para garantizar su visibilidad a todas horas, lo que facilita su lectura y comprensión, especialmente para personas con baja visión.
¿La señalética se encuentra libre de obstáculos?	La señalética debe estar colocada en lugares donde no existan objetos o barreras que impidan su visibilidad o acceso, lo que facilita que las personas con movilidad reducida o discapacidades sensoriales puedan usarla.
¿La tipografía utilizada es legible?	La legibilidad de la tipografía es clave, recomendándose el uso de fuentes como Sans Serif y evitar abreviaciones o frases complejas para facilitar la lectura rápida y clara.

¿Se encuentra protegida con cristal o algún otro elemento?	Se debe evitar proteger la señalética con cristales u otros elementos que puedan reflejar luz o dificultar su visibilidad y comprensión.
¿El edificio posee señalética en sistema Braille?	El sistema Braille es esencial para personas con discapacidad visual, permitiendo la lectura táctil de la información en la señalética.
¿El edificio posee plano háptico?	Los planos hápticos son representaciones táctiles del entorno que permiten a las personas, especialmente con discapacidad visual, orientarse y conocer la distribución del espacio.
¿El plano háptico se encuentra próximo al ingreso del edificio?	Es importante que el plano háptico esté ubicado cerca del ingreso del edificio para que sea accesible desde el momento en que la persona entra al lugar.
¿Posee intérprete de señas?	La presencia de intérpretes de lengua de señas asegura la accesibilidad para personas con discapacidad auditiva, facilitando la comunicación.
¿El edificio cuenta con formatos audiovisuales?	Los formatos audiovisuales accesibles incluyen subtitulado, audio descripción y locución, lo que permite a personas con discapacidades sensoriales acceder a la información de manera inclusiva.
¿El edificio posee señales audibles?	Las señales audibles son importantes para personas con discapacidad visual, permitiendo que la información visual sea replicada mediante sonido, como anuncios por megafonía.
¿El audio contiene descripción y/o locución?	La audiodescripción y locución proporcionan detalles adicionales sobre el entorno o eventos importantes para personas con discapacidad visual.
¿El edificio cuenta con asistencia humana en caso de ser necesario?	La asistencia humana puede ser proporcionada mediante guías, intérpretes o personal de apoyo que ayuden a las personas con discapacidades a moverse por el edificio o acceder a servicios.
¿Según lo comprendido, observado y calculado; cuál es el estado de la señalética?	El estado de la señalética se debe evaluar como Bueno (B), Regular (R) o Malo (M), considerando si cumple o no con los estándares de accesibilidad descritos.

Rampas: El análisis técnico abarca sus dimensiones, la pendiente, el tipo de solado de prevención, la presencia de pasamanos y las características de descansos y giros (Ver Tabla 2).

Tabla 2.

Cuestionario para evaluación del área de análisis Rampas

Pregunta	Justificación
¿La rampa cumple con el ancho mínimo y máximo establecido?	El ancho de la rampa debe estar entre 0.90 metros y 1.20 metros, permitiendo el tránsito adecuado de personas con movilidad reducida, incluidas aquellas que utilizan sillas de ruedas.
De acuerdo con la fórmula para calcular la pendiente y los cuadros de referencia, la rampa ¿cumple con la pendiente adecuada máxima de 8 %?	La pendiente de la rampa no debe exceder el 8%, para asegurar que sea accesible sin demasiado esfuerzo físico. Se calcula multiplicando la altura a salvar por el valor de relación (por ejemplo, 1/12.5).
¿La rampa cuenta con solado de prevención?	El solado de prevención, constituido por baldosas con relieves, es esencial para advertir a las personas, especialmente con discapacidad visual, sobre cambios o peligros en el camino.
¿El color del solado es contrastante?	El color del solado de prevención debe ser contrastante respecto al suelo circundante, lo que facilita su detección por parte de personas con discapacidad visual.
¿Cuenta con pasamanos?	Las rampas deben tener pasamanos dobles y continuos a ambos lados para que las personas puedan sujetarse, tanto al subir como al bajar.
En caso de poseer pasamanos dobles, ¿cumple con las medidas establecidas?	Los pasamanos deben estar colocados a una altura de entre 0.75 y 0.90 metros y deben sobresalir entre 0.15 y 0.20 metros más allá del borde de la rampa.

¿Los laterales tienen algún tipo de contención?	Los laterales de la rampa deben contar con barreras de contención, como zócalos o muros, para evitar que sillas de ruedas o bastones se deslicen fuera de la rampa.
¿Si no tienen, cuenta con zócalo?	Si la rampa no tiene muros laterales, debe contar con un zócalo de al menos 0.10 metros de altura para impedir que las ruedas de las sillas de ruedas o bastones se deslicen fuera.
¿Hay descansos en las distancias correspondientes?	Las rampas deben contar con descansos cada 6 metros para permitir que las personas puedan detenerse y descansar si lo necesitan. El descanso debe tener un largo mínimo de 1.50 metros.
¿Permite giro de 90° a usuarios en silla de ruedas y ambulantes?	El descanso en la rampa debe permitir giros de 90° para que los usuarios en silla de ruedas o con movilidad reducida puedan cambiar de dirección cómodamente.
¿Permite giro de 180° a usuarios en silla de ruedas y ambulantes?	Si la rampa tiene varios tramos, debe contar con descansos que permitan realizar giros de 180°, brindando suficiente espacio para maniobrar.
¿Cumple con el largo mínimo?	El largo mínimo de la rampa depende de la altura que debe salvarse, y debe estar de acuerdo con la pendiente máxima permitida (8%).
¿Observa algún tipo de señalética accesible de rampa?	Las rampas deben estar señalizadas adecuadamente con pictogramas accesibles y, si es necesario, incluir información en Braille.
¿Según lo comprendido, observado y calculado; cuál es el estado de la rampa?	El estado de la rampa debe evaluarse como Bueno (B), Regular (R) o Malo (M), según cumpla con los criterios establecidos para accesibilidad.

Escaleras: Se consideran factores como la cantidad y dimensiones de las alzadas, los descansos, la ergonomía de los pasamanos y la aplicación de solados antideslizantes (Ver Tabla 3).

Tabla 3.

Cuestionario para evaluación del área de análisis Escaleras.

Pregunta	Justificación
¿El tramo de escalera cumple con la cantidad de alzadas corridas entre descansos?	Las escaleras no deben tener más de 12 alzadas corridas entre descansos. Esto es importante para asegurar la seguridad y permitir descansos adecuados en recorridos largos.
¿La escalera cumple con el ancho libre?	El ancho mínimo entre los zócalos debe ser de 1.20 metros para garantizar que las personas, incluidas aquellas con movilidad reducida o en silla de ruedas, puedan utilizarla cómodamente. En lotes más pequeños (8.66 metros o menos de ancho), este puede reducirse a 1.10 metros.
¿Los escalones de la escalera son iguales entre sí?	Todos los escalones de la escalera deben ser de la misma altura y profundidad, asegurando un patrón de movimiento uniforme y reduciendo el riesgo de accidentes
¿Los escalones de escalera cumplen con el ancho mínimo y máximo de pedada y alzada?	La altura de los escalones (alzada) debe estar entre 0.15 metros y 0.18 metros, mientras que la profundidad de la huella (pedada) debe estar entre 0.26 metros y 0.30 metros para facilitar el desplazamiento seguro y cómodo.
Si la escalera cuenta con un descanso, ¿cumple con el ancho mínimo establecido?	Los descansos deben tener una profundidad mínima de dos tercios del ancho de la escalera, o al menos 1.25 metros si hay giros de 90° o 180°. Si es un tramo recto sin giros, el mínimo es de 0.95 metros.
¿La escalera cuenta con pasamanos en ambos lados?	Es esencial que las escaleras tengan pasamanos en ambos lados para ofrecer apoyo tanto a personas diestras como zurdas, mejorando la seguridad tanto en subida como en bajada.

¿Los pasamanos cumplen con las medidas establecidas?	Los pasamanos deben estar a una altura de 0.90 metros desde la nariz del escalón hasta el plano superior del pasamanos. Además, deben tener un diámetro mínimo de 0.04 metros para facilitar su agarre.
¿Si los pasamanos cuentan con extensión horizontal esta cuenta con las medidas establecidas?	Los pasamanos deben extenderse horizontalmente antes y después del tramo de escalones por una longitud mínima de 0.15 metros y un máximo de 0.40 metros para mejorar la accesibilidad.
¿Los pasamanos cumplen con la longitud total?	La longitud total de los pasamanos debe abarcar todo el recorrido de la escalera, incluyendo la extensión en los descansos cuando sea necesario, para ofrecer apoyo continuo.
¿La escalera cuenta con zócalos?	Si uno o ambos lados de la escalera no tienen una contención lateral, deben incluir zócalos de al menos 0.10 metros de altura para evitar que bastones o sillas de ruedas se deslicen hacia fuera.
¿Los zócalos cumplen con las medidas establecidas?	Los zócalos deben tener una altura mínima de 0.10 metros, cumpliendo con las normativas de seguridad.
¿La escalera cuenta con solado de prevención?	El solado de prevención, formado por baldosas con relieves y colores contrastantes, es clave para advertir a personas con discapacidad visual sobre la presencia de escaleras y posibles peligros.
¿Si la escalera es suspendida cumple con las medidas establecidas para este tipo de acceso?	Las escaleras suspendidas deben estar señalizadas con un solado contrastante y botones de relieve que sobresalgan 0.60 metros más allá de los bordes laterales para impedir el paso y advertir de la escalera.
¿Observa algún tipo de señalética accesible de escalera?	Las escaleras deben estar señalizadas de manera adecuada con pictogramas accesibles y, si es necesario, incluir información en Braille.

Según lo comprendido, observado y calculado; ¿cuál es el estado de la escalera?	El estado de la escalera debe evaluarse como Bueno (B), Regular (R) o Malo (M), según cumpla con los criterios de accesibilidad establecidos.
---	---

Puertas: La evaluación se centra en las medidas mínimas de ancho, el ángulo de apertura, el diseño de los herrajes y la funcionalidad de los mecanismos de cierre (Ver Tabla 4).

Tabla 4.

Cuestionario para evaluación del área de análisis Puertas.

Pregunta	Justificación
¿La puerta cumple con el ancho mínimo establecido?	Las puertas deben tener un ancho suficiente para permitir el paso de personas con movilidad reducida, incluidas aquellas que utilizan sillas de ruedas. El ancho mínimo recomendado es de 0.80 metros.
¿La puerta cuenta con el ángulo de apertura establecido?	Las puertas deben abrirse al menos 90° para facilitar el acceso. Esto es especialmente importante para asegurar que las personas puedan entrar y salir sin dificultad.
¿La puerta cuenta con mecanismo de apertura?	Las puertas deben contar con un mecanismo de apertura que sea fácil de usar para todas las personas, incluidos aquellos con limitaciones de fuerza. Esto puede incluir manijas o pomos que no requieran girar la muñeca.
¿El herraje de apertura cuenta con las medidas establecidas?	Los herrajes deben estar ubicados a una altura accesible (generalmente entre 0.80 m y 1.20 m desde el suelo) para que todas las personas puedan alcanzarlos y utilizarlos sin dificultad.
¿La puerta cuenta con herrajes de retención?	Las puertas de dos o más hojas deben tener pasadores que se puedan accionar desde una altura accesible para garantizar que puedan mantenerse abiertas cuando sea necesario.

¿Los herrajes de retención cumplen con las medidas mínimas y máximas establecidas?	Es importante que los herrajes de retención estén dentro de las dimensiones específicas establecidas para asegurar que sean utilizables por todas las personas, incluidas aquellas con discapacidades.
¿El cerrojo de seguridad cumple con lo establecido?	Los cerrojos deben ser de fácil acceso y deben poder accionarse desde el interior en caso de emergencia, evitando el uso de cerraduras con llaves que podrían complicar la salida rápida.
¿La puerta cuenta con herrajes suplementarios?	Los herrajes suplementarios son aquellos que facilitan el uso de la puerta por personas de diferentes alturas. Deben estar colocados de manera que todos los usuarios puedan acceder a ellos.
¿Los herrajes suplementarios cuentan con las medidas establecidas?	Estos herrajes deben cumplir con las dimensiones adecuadas para ser accesibles y utilizables por todos, garantizando la funcionalidad de la puerta.
¿Observa algún tipo de señalética accesible de puerta?	Es esencial que las puertas cuenten con señalización adecuada que indique su función y acceso, utilizando pictogramas y, si es necesario, información en Braille.
Según lo comprendido, observado y calculado; ¿cuál es el estado de la puerta?	El estado de la puerta debe evaluarse como Bueno (B), Regular (R) o Malo (M), basándose en si cumple con los criterios de accesibilidad establecidos.

Sanitarios: El relevamiento incluye las dimensiones generales del espacio, la ubicación del inodoro, la bacha, la disponibilidad de barras de apoyo, así como la adaptación de la ducha y otros accesorios (Ver Tabla 5).

Tabla 5.

Cuestionario para evaluación del área de análisis Sanitarios.

Pregunta	Justificación
¿El baño cumple con las dimensiones mínimas establecidas?	Es esencial que el baño tenga un espacio adecuado (mínimo de 1.5 metros cuadrados) para permitir la maniobra de una silla de ruedas, garantizando que todas las personas puedan utilizarlo sin restricciones.

¿El inodoro cumple con las medidas mínimas de aproximación establecidas?	Debe haber suficiente espacio lateral (0.80 metros) y frontal (0.90 metros) alrededor del inodoro para facilitar la transferencia desde una silla de ruedas, asegurando un acceso cómodo y seguro.
¿El baño cumple con la medida mínima de altura de taza de inodoro?	La altura de la taza del inodoro debe estar entre 0.50 y 0.52 metros desde el nivel del suelo para facilitar el uso por personas con diferentes capacidades físicas.
¿El baño cuenta con barras de apoyo y transferencia?	Las barras de apoyo son esenciales para ayudar a las personas a levantarse y sentarse en el inodoro. Deben estar fijadas firmemente y ubicarse a una altura accesible (0.75 m a 0.80 m).
¿Las barras de apoyo y transferencia cuentan con las medidas establecidas?	Las barras deben cumplir con las dimensiones específicas para asegurar su eficacia y seguridad, sobrepasando el borde del inodoro para brindar apoyo adicional.
¿El baño cuenta con bacha o mesada?	Es importante que el baño tenga un lavabo accesible, que debe estar colocado a una altura adecuada para permitir su uso desde una silla de ruedas.
¿La bacha o mesada cumple con las medidas establecidas?	La bacha debe tener dimensiones que permitan su uso cómodo por personas con diferentes capacidades, asegurando que se pueda acceder sin obstáculos.
¿La bacha o mesada cumple con las medidas de superficie mínima de aproximación?	Debe haber suficiente espacio frente al lavabo (1.00 metro de profundidad) y a los lados (0.40 metros) para permitir el acceso y la utilización del mismo.
¿La bacha o mesada cuenta con acceso libre?	El área debajo del lavabo no debe tener muebles o estructuras que impidan el acercamiento de una silla de ruedas, garantizando así un acceso total.
¿El baño cuenta con espejo?	Los espejos deben estar instalados a una altura que permita su uso desde una silla de ruedas, facilitando la visibilidad sin necesidad de ajustar la posición.

¿El espejo cumple con las medidas establecidas?	Debe cumplir con las dimensiones adecuadas y estar diseñado para facilitar el uso por personas con diversas capacidades, asegurando que sea funcional.
¿La grifería cumple con lo establecido?	La grifería debe ser de fácil acceso y operar de manera simple (por ejemplo, tipo palanca) para que todas las personas puedan usarla sin dificultad.
¿El pulsador sanitario de emergencia cumple con las medidas establecidas?	Debe estar colocado a una altura accesible (entre 0.40 m y 0.50 m) y ser fácil de usar en caso de necesidad urgente.
El baño en caso de contar con ducha, ¿cumple con las medidas establecidas?	La ducha debe tener suficiente espacio y un diseño accesible (0.90 m x 0.90 m) para facilitar su uso por personas con discapacidades.
¿El baño cuenta con accesorios?	Los accesorios del baño (como toalleros y llaves de luz) deben estar ubicados en posiciones accesibles, dentro del alcance de las personas en silla de ruedas.
¿Los accesorios de baño cumplen con las medidas establecidas?	Deben estar situados a una altura que permita su uso sin dificultad, asegurando que sean accesibles para todos los usuarios.
¿Observa algún tipo de señalética accesible de baño?	La señalética en el baño debe ser clara y accesible, utilizando pictogramas y, si es necesario, información en Braille para facilitar la comprensión.
¿La señalética accesible cuenta con las medidas establecidas?	La señalética debe cumplir con las dimensiones adecuadas para ser legible y comprensible, asegurando su efectividad para todas las personas.
Según lo comprendido, observado y calculado; ¿cuál es el estado del baño?	El estado del baño debe evaluarse como Bueno (B), Regular (R) o Malo (M), dependiendo de si cumple o no con los criterios de accesibilidad establecidos.

Este trabajo se llevó a cabo dentro del marco del Proyecto de Investigación P-03-2020: "Ingeniería de Software: Estrategias de Desarrollo, Mantenimiento y Migración de Sistemas en la Nube", dentro del Laboratorio de Calidad en Ingeniería de Software. Se trabajó en el diseño, implementación, testeo y despliegue de una aplicación web destinada al Programa Universidad y

Discapacidad de la UNSL, cuyo objetivo es la evaluación y abordaje de barreras de acceso para promover un entorno inclusivo. Esta aplicación automatizó el instrumento utilizado y detallado en el ebook “Por un entorno inclusivo: método práctico para evaluar y abordar barreras de acceso”, que fue publicado por el programa de accesibilidad de la UNSL. La aplicación desarrollada organiza los cuestionarios propuestos para cada área de análisis y genera informes destinados a los técnicos encargados de realizar la adecuación y/o adaptación de los espacios comunes de la UNSL. Aunque lo técnico resultó útil, lo más valioso fue el proceso de mirar la universidad desde otra perspectiva: la de quienes encuentran barreras invisibles para la mayoría.

La aplicación propuesta proporciona una plataforma digital para facilitar la evaluación de las barreras de acceso en la universidad. A través de esta plataforma, las personas encargadas de la evaluación pueden realizar diagnósticos sobre la accesibilidad de los distintos elementos arquitectónicos (escaleras, rampas, sanitarios, puertas) de la UNSL (Figura 1) y generar informes detallados que la Universidad utilizará para planificar mejoras.

Figura 1

Descripción de la distribución arquitectónica de la Universidad Nacional de San

Luis



Nota: Fuente: www.unsl.edu.ar – Mapa de la Sede San Luis

La Figura 2 muestra dos ejemplos de estos informes.

Figura 2

Ejemplo de informes generados por la herramienta



Las principales operaciones del sistema son:

1. Gestión de usuarios: registro de usuarios y roles.
2. Evaluación de accesibilidad: Las personas encargadas de la evaluación inspeccionan físicamente las instalaciones de la universidad y registran los resultados de las evaluaciones mediante cuestionarios.
3. Generación de informes: Una vez completada la evaluación, el sistema genera informes de accesibilidad que incluyen observaciones y recomendaciones para mejorar las áreas evaluadas.
4. Gestión de informes: El personal encargado de la administración puede gestionar los informes y utilizarlos para planificar mejoras en la infraestructura de la universidad.
5. Actores: sistema, evaluadores/as y administradores/as.

El desarrollo del software se realizó utilizando un stack tecnológico compuesto por Laravel 11 (Laravel, 2025), Inertia (Inertia, 2025) y React (React, 2025). La arquitectura del sistema permite la integración de roles de usuario que facilitan la gestión de evaluaciones, la supervisión de los relevamientos y la emisión de *informes institucionales* detallados. Este enfoque garantiza la estandarización y la trazabilidad de los datos recolectados, lo que mejora la toma de decisiones para la mejora de la accesibilidad.

Entre las principales tareas realizadas para el desarrollo de *Entorno inclusivo* se incluyen:

1. Estudio y análisis del problema planteado.
2. Investigación y uso de las tecnologías que dieron la solución al problema.
3. Diseño de la base de datos.
4. Implementación de funcionalidades, tales como la gestión de roles y usuarios, evaluaciones e informes.
5. Diseño visual de la aplicación.
6. Testeo y documentación del sistema.

3. Reflexiones y Aprendizajes.

Uno de los principales aprendizajes derivados del proyecto fue la comprensión de que la accesibilidad es un concepto multidimensional que trasciende la mera aplicación de normativas o la adaptación de la infraestructura. Se reconoció que la accesibilidad también depende de la actitud colectiva, entendida como un compromiso social para generar entornos más inclusivos.

Esta experiencia permitió obtener las siguientes conclusiones significativas:

- **Agentes de Cambio:** Se constató que cada miembro de la comunidad puede actuar como un agente de cambio, contribuyendo a la identificación y eliminación de barreras desde su propio ámbito de acción.

- **Identificación de Barreras Frecuentes:** El proyecto facilitó la identificación de barreras recurrentes que, a menudo, pueden resolverse mediante modificaciones menores y de bajo costo, demostrando que la accesibilidad no siempre requiere inversiones significativas.
- **Validación con Usuarios Finales:** La participación activa de personas con discapacidad en las evaluaciones proporcionó una perspectiva insustituible, que enriquece el diagnóstico y asegura que las soluciones propuestas sean genuinamente efectivas y pertinentes a las necesidades reales.

Finalmente, se concluyó que la accesibilidad no puede limitarse al ámbito arquitectónico. Es igualmente crucial que los recursos digitales, incluyendo la propia plataforma desarrollada, cumplan con los criterios de accesibilidad web para garantizar que sean utilizables por diversos tipos de usuarios, consolidando un enfoque integral de la inclusión.

4. Conclusiones.

El proyecto **Entorno Inclusivo** se fundamentó en la necesidad de abordar las barreras arquitectónicas y comunicacionales que, a menudo, pasan desapercibidas en los entornos educativos. Estas barreras representan un obstáculo significativo para la movilidad y participación plena de personas con discapacidad, transformando lo que para algunos es un recorrido cotidiano en un desafío considerable. Ejemplos de estas limitaciones incluyen la ausencia de rampas que obligan a desvíos prolongados, la falta de sanitarios accesibles y la deficiencia en la señalización que impide una orientación clara.

La metodología del proyecto combinó el uso de herramientas digitales con la aplicación sistemática de criterios de accesibilidad en áreas críticas de la infraestructura: señalética, rampas, escaleras, puertas y sanitarios. Más allá de su componente técnico, la iniciativa tuvo un objetivo primordial: fomentar la concientización sobre la importancia de la inclusión. Se parte del principio de que la accesibilidad es una condición previa e indispensable para la inclusión efectiva, ya que la eliminación de barreras físicas y comunicacionales es el primer paso

para garantizar la igualdad de oportunidades y la participación equitativa de todos los miembros de la comunidad universitaria.

La accesibilidad no es un privilegio, es un derecho. Sin embargo, en la vida universitaria aparecen múltiples barreras físicas y comunicacionales que afectan la autonomía y participación de muchas personas.

El objetivo de Entorno Inclusivo fue ofrecer una metodología práctica y sencilla que permita evaluar estas barreras en edificios educativos. A través de un cuestionario estructurado, se buscó no solo relevar datos técnicos, sino también generar conciencia y reflexión en quienes participan del proceso de evaluación.

La experiencia demuestra que es posible combinar innovación tecnológica con compromiso social. Entorno Inclusivo ofrece una metodología práctica para evaluar accesibilidad y fomentar la inclusión en espacios universitarios. Su carácter replicable lo convierte en un modelo útil para otras instituciones de educación superior y organismos públicos. El proyecto evidencia que 'sin accesibilidad no existe inclusión' y que la transformación digital puede ser un puente hacia entornos más justos y participativos.

5. Referencias.

Inertia. (2025). Inertia, from <https://inertiajs.com/>

Laravel. (2025). Laravel, from <https://laravel.com/>

ONU, O. d. I. N. U. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (pp. 35). Nueva York: ONU.

React. (2025). REACT: La biblioteca para interfaces de usuario web y nativas.

Rodríguez, R. G., Zuñiga, M. E., & Rosas, M. V. (2024). *Por un entorno inclusivo: Método práctico para evaluar y abordar barreras de acceso* (1a Edición ed.). San Luis, San Luis, Argentina: NUEVA EDITORIAL UNIVERSITARIA.

Formación docente para la producción de guías de trabajos prácticos accesibles para programación.

Hugo José Viano.
Universidad Nacional de San Luis.
hviano@email.unsl.edu.ar

María Verónica Rosas.
Universidad Nacional de San Luis.
mvrosas@email.unsl.edu.ar

Resumen.

Esta experiencia se desarrolló en el marco de materias de Programación de primer año de la Universidad Nacional de San Luis, con el propósito de fortalecer la accesibilidad académica en un tipo específico de recurso educativo digital utilizado en el proceso de enseñanza. Las guías de trabajos prácticos (GTP) constituyen un insumo central para el aprendizaje; sin embargo, se identificaron limitaciones en su diseño, lenguaje y formato que generaban barreras para el aprendizaje y la participación, especialmente para estudiantes que requieren apoyos específicos o ajustes en la presentación de los materiales.

A partir de un diagnóstico inicial, se diseñó e implementó una propuesta de capacitación docente orientada a la producción de guías de práctica accesibles. La intervención incluyó la revisión de criterios de accesibilidad digital, la incorporación de pautas de Lectura Fácil y la elaboración de una rúbrica destinada a evaluar la accesibilidad de los materiales. Un módulo específico sobre Recursos Educativos Digitales Abiertos y Accesibles (REDAA), se integró como contenido innovador para promover la creación de materiales reutilizables, abiertos y diseñados bajo criterios de accesibilidad universal. Los resultados preliminares pusieron de manifiesto el interés sostenido de las y los docentes por mejorar sus competencias digitales y la identificación de barreras en los materiales que anteriormente habían desarrollado. La formación, destaca la importancia de acompañar los procesos de rediseño de materiales con instancias formativas y herramientas prácticas que faciliten la producción de recursos inclusivos. En conclusión, la experiencia aporta

evidencias sobre la necesidad de generar instancias de formación docente en accesibilidad digital, con proyección a ser replicada en otras asignaturas y contextos universitarios.

Palabras clave: accesibilidad académica, competencias digitales, inclusión educativa, REDAA, educación superior.

1. Introducción.

En un contexto educativo marcado por el uso creciente de los procesos de digitalización, resulta imperativo estudiar las tecnologías digitales aplicadas en la educación. El uso de recursos digitales en el ámbito educativo, ha transformado la manera en que docentes y estudiantes interactúan. Este fenómeno generó oportunidades significativas para innovar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero también plantea desafíos, ya que las y los docentes deben adaptar sus estrategias y asegurar que la totalidad del estudiantado pueda acceder de manera equitativa a los contenidos (Selwyn, 2016).

Como señala Area Moreira (2014), los recursos digitales permiten almacenar y acceder a información en múltiples formatos, como audio, vídeo o texto, facilitando su distribución en escenarios digitales. No obstante, este incremento en la disponibilidad de recursos permite una mayor flexibilidad y acceso a la información, pero no garantiza que todos los estudiantes puedan utilizarlos de manera equitativa. En particular, las guías de práctica, como recurso central en la formación en programación, presentan barreras relacionadas con el formato, la estructura, el lenguaje y la presentación visual, que afectan la accesibilidad académica.

La accesibilidad académica, un concepto en construcción, puede definirse como la capacidad de los entornos y recursos educativos para ser utilizados por la comunidad estudiantil, incluyendo aquellos que requieren apoyos específicos o ajustes en la presentación de los materiales, de manera autónoma y efectiva. En este sentido, podría considerarse el formato poco accesible de los recursos educativos digitales utilizados, como barrera de accesibilidad (Celada, 2016).

Garantizar esta accesibilidad constituye un derecho reconocido en normativas nacionales e internacionales, como la Ley de Educación Superior en Argentina (Ley 24.521, 1995) y la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU. 2006).

Este trabajo se enmarca en una propuesta del Programa Universidad y Discapacidad de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), cuyo objetivo es propiciar la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior (Ordenanza Rectoral 5, 2016; Ordenanza Rectoral 13, 2019). La accesibilidad académica de los recursos educativos digitales, es uno de los pilares para una educación inclusiva, por tanto, es fundamental asegurar que ciertos recursos educativos digitales, como las guías de trabajos prácticos utilizadas en materias de programación de primer año, sean accesibles para todos los estudiantes. Sin embargo, un análisis preliminar señala que existen múltiples barreras de accesibilidad, tales como el uso de fuentes poco legibles, la falta de descripciones en imágenes, la ausencia de marcadores de navegación y problemas de alineación en el texto, entre otras.

El objetivo de esta experiencia fue diseñar e implementar una propuesta de formación docente orientada a la producción de guías de trabajos prácticos accesibles, integrando criterios de accesibilidad digital, algunas pautas de la metodología Lectura Fácil y un módulo específico sobre Recursos Educativos Digitales Abiertos y Accesibles (REDAA) (Rosas, 2022). Cabe destacar que de la metodología Lectura Fácil solo se consideraron algunas pautas, tales como el uso de oraciones breves, con la estructura clásica de sujeto, verbo y complemento, contrastes adecuados entre texto y fondo, entre otras;

Esta intervención tuvo como propósito fortalecer la inclusión educativa, promover buenas prácticas docentes y proporcionar herramientas prácticas que faciliten la elaboración de recursos educativos de calidad y accesibles para toda la comunidad estudiantil.

2. Descripción de la experiencia.

La experiencia se implementará en el ámbito del Departamento de Informática de la Facultad de Ciencias Físico, Matemáticas y Naturales (FCFMyN) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), y se centró en materias de programación de primer año, tales como Programación I, Resolución de Problemas y Algoritmos, Introducción a la Programación y Fundamentos de la Informática, que se dictan en diferentes carreras del departamento, como Ingeniería en Computación, Ingeniería en Informática, Licenciatura en Ciencias de la Computación y las tecnicaturas universitarias en Redes de computadora y diseño Web. Luego de un análisis, se identificó que las guías de práctica utilizadas presentaban barreras de accesibilidad relacionadas con la legibilidad, la organización del contenido, la ausencia de descripciones de imágenes y la falta de marcadores de navegación.

A partir de este diagnóstico inicial, se diseñó una propuesta de formación docente que buscó fortalecer competencias digitales y tecno-pedagógicas del plantel docente del departamento, orientada a la producción de recursos educativos digitales abiertos y accesibles (REDAA). La propuesta se estructuró en cuatro módulos:

Módulo 1: Tecnologías digitales y digitalización de contenidos. Se abordaron conceptos básicos sobre digitalización, tipos de recursos digitales y herramientas para la creación y distribución de materiales educativos.

Módulo 2: Criterios de accesibilidad en documentos de texto. Se trabajaron modificaciones para garantizar la accesibilidad en documentos Word y PDF, incluyendo algunas pautas de Lectura Fácil, como contrastes de color adecuados, uso de tipografías legibles y organización de contenido mediante títulos y subtítulos.

Módulo 3: Producción de Recursos Educativos Digitales Abiertos y Accesibles (REDAA). Se promovió la creación de materiales reutilizables, abiertos y accesibles, cumpliendo criterios de accesibilidad y derechos de autor (Rosas, Zuñiga & Viano, 2022).

Módulo 4: Implementación práctica y aplicación de la rúbrica de accesibilidad. Las y los docentes evaluaron sus propios materiales utilizando una rúbrica diseñada para garantizar alineación, tipo y tamaño de fuente, contraste, marcadores de navegación, tablas con encabezados y formatos adecuados para lectores de pantallas, imágenes con descripciones alternativas, estructura de contenido y lenguaje inclusivo.

El curso de formación se dictó en modalidad virtual a través del Campus Virtual de la UNSL, de manera asincrónica, combinando documentos de texto, videos y actividades prácticas. Durante el proceso de formación, cada docente participó en ejercicios de revisión y ajuste de sus propias guías de práctica, aplicando variedad de ajustes para cumplimentar con los criterios de accesibilidad aprendidos. Al finalizar cada módulo se propusieron actividades de autoevaluación.

El uso de la rúbrica no solo permite evaluar los materiales existentes, sino también guiar a cada docente en la mejora continua de sus recursos, concientizando sobre la importancia de la accesibilidad y la inclusión. Esta estrategia formativa contribuyó a que cada docente desarrolle competencias prácticas para la producción de recursos educativos digitales más accesibles, promoviendo la participación plena de la totalidad de la comunidad estudiantil en el proceso de aprendizaje.

La rúbrica permite evaluar el grado de accesibilidad de las guías, sin necesidad de entrar en detalles técnicos complejos.

3. Reflexiones y aprendizajes.

La implementación de la propuesta de capacitación docente permite anticipar diversos aprendizajes y reflexiones sobre la producción de guías de práctica accesibles en materias de programación. En primer lugar, se espera que las y los docentes reconozcan la importancia de incorporar criterios de accesibilidad y pautas de Lectura Fácil desde la planificación inicial de sus materiales, evitando la necesidad de ajustes posteriores que podrían ser más costosos o menos efectivos.

El enfoque modular del curso facilita que las y los participantes comprendan la relación entre las tecnologías digitales, los estándares de accesibilidad y la producción de Recursos Educativos Digitales Abiertos y Accesibles (REDAA). Este abordaje promueve la integración gradual de competencias digitales y tecno-pedagógicas, como así también la reflexión crítica sobre el diseño de recursos educativos inclusivos.

El análisis preliminar de las guías de práctica evidencia que las barreras más frecuentes se relacionan con problemas de legibilidad, contraste, organización de la información y ausencia de descripciones alternativas en imágenes. Estas observaciones refuerzan la necesidad de guías claras, estructuradas y adaptadas a las necesidades de todos los estudiantes, incluyendo aquellos que requieren apoyos específicos o ajustes en la presentación de los materiales.

Asimismo, la utilización de la rúbrica como herramienta de orientación se considera un recurso clave para sensibilizar a las y los docentes sobre la accesibilidad académica y guiar la mejora progresiva de sus materiales. Se espera que este instrumento promueva un enfoque reflexivo y formativo, impulsando la mejora continua y la incorporación de buenas prácticas en la creación de recursos digitales.

Finalmente, se anticipa que la experiencia permitirá identificar oportunidades de mejora en la propuesta de capacitación misma, como la necesidad de integrar ejemplos prácticos contextualizados, retroalimentación más cercana y estrategias colaborativas entre docentes. Estas reflexiones contribuirán a consolidar un modelo de formación docente sostenible y replicable, que favorezca la equidad y la inclusión educativa en el Departamento de Informática.

4. Conclusiones.

La experiencia de diseñar e implementar una capacitación docente orientada a la producción de guías de práctica accesibles evidencia la relevancia de integrar criterios de accesibilidad y Lectura Fácil en la educación superior. Se espera que las y los docentes adquieran competencias digitales y tecno-pedagógicas que les permitan elaborar recursos educativos digitales inclusivos, fomentando la

participación plena de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o necesidades educativas.

El enfoque modular del curso, que combina aspectos teóricos y prácticos, permite abordar de manera progresiva los desafíos de la accesibilidad académica y la producción de Recursos Educativos Digitales Abiertos y Accesibles (REDAA). La rúbrica de evaluación diseñada como herramienta de orientación se perfila como un recurso útil para guiar a las y los docentes en la revisión y mejora de sus guías de práctica, favoreciendo la implementación de buenas prácticas sostenibles en el tiempo.

Asimismo, la experiencia destaca que la formación docente constituye un elemento central para garantizar la inclusión educativa y la equidad en la producción de recursos digitales. La capacitación planificada tiene el potencial de generar un impacto positivo tanto en la calidad de los materiales educativos como en la sensibilización del cuerpo docente respecto a la accesibilidad académica.

Finalmente, esta experiencia se configura como un modelo replicable en otras unidades académicas y disciplinas, contribuyendo a consolidar políticas institucionales de inclusión y accesibilidad, y alineando los esfuerzos de la universidad con los marcos normativos nacionales e internacionales que promueven la educación inclusiva y equitativa.

5. Referencias.

- Area Moreira, M. (2014). *Los materiales didácticos o recursos de enseñanza* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=14Dw7s6T9gU>
- Celada, B. (2016). Accesibilidad académica para estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario: una perspectiva desde la Universidad Nacional del Comahue. *Revista RUEDES*, 5(7), 5–18.
- Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: ONU. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado de: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Ley de Educación Superior de Argentina:

Ley 24.521, Ley de Educación Superior, B.O. 20/04/1995. Argentina.

Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24521>

Ordenanza Rectoral 5/2016. Modificatoria de los artículos 1 y 2 de la ordenanza rectoral 8/11 del Programa Universidad y Discapacidad. Universidad Nacional de San Luis. Disponible en: <https://www.unsl.edu.ar>

Ordenanza Rectoral 13/2019. Modificatoria de la ordenanza rectoral 8/11 del Programa Universidad y Discapacidad. Universidad Nacional de San Luis. Disponible en: <https://www.unsl.edu.ar>

Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates* (2nd ed.). London: Bloomsbury Academic.

ARTISTAS QUE NOS ACOMPAÑAN.

Obra de tapa:

Los Iluminados (2022). Autora: *Lula María Luján Cornejo*. Técnica: Acrílico sobre lienzo.

Sobre la autora:

Lula es una artista argentina cuyo recorrido se centra en la experimentación con el color, la materia y el gesto pictórico, dentro de un lenguaje cercano al expresionismo abstracto y al informalismo.

Su obra, profundamente vinculada a la experiencia humana y la resiliencia, ha sido presentada en diversos espacios de Argentina e internacionalmente —entre ellos la XIV Bienal de Florencia, el programa Art-Para en París durante los Juegos Paralímpicos 2024, el Museo MUST de Italia y exposiciones con el Colectivo de artistas Iberoamericano en Madrid y en una Galería de Madrid; participó del evento internacional "Arte x Igual" en nuestra Patagonia y recientemente expuso en Brighton UK.

Su presencia en estos espacios no solo representa una oportunidad para compartir su arte, sino también una forma de visibilizar la inclusión en la escena artística contemporánea. Su trayectoria contribuye a desestigmatizar y visibilizar la experiencia humana universal.

Pieza artística interna:

Somos cuerpos... (2023). Autoría colectiva: Activismo DIsCA San Luis.

Se le añadieron comas y puntos en el poema para facilitar su comprensión al usar lectores de pantallas.

Sobre el colectivo:

Activismo DIsCA San Luis es un colectivo de personas en situación de discapacidad que impulsa acciones culturales, educativas y políticas para la defensa de derechos y la construcción de una vida digna y accesible en la comunidad.

Sobre la cesión de derechos:

Ambas obras fueron cedidas especialmente para este número de la revista, de forma gratuita y para un uso no comercial. La autoría permanece en cada artista o colectivo. Se prohíbe su reproducción o adaptación sin autorización expresa.

AGRADECIMIENTOS FINALES

Este primer número de **RIDA** es posible gracias al compromiso, la generosidad y el trabajo conjunto de muchas personas e instituciones.

Agradecemos profundamente:

- a las autoras y los autores que confiaron en esta revista para compartir sus producciones;
- al Comité Editorial, por su acompañamiento sostenido y su mirada colectiva;
- al Comité de Evaluadoras y Evaluadores, por su aporte fundamental en el proceso de revisión por pares;
- al Programa Universidad y Discapacidad, a la Secretaría de Extensión Universitaria, a la Nueva Editorial Universitaria y a la Universidad Nacional de San Luis, por sostener este proyecto académico y cultural;
- y especialmente a Lula María Luján Cornejo y al colectivo Activismo DIsCA San Luis, cuyas obras acompañan y dan sentido a este número inaugural.



RIDA NÚMERO 1 – AÑO 2025
PROGRAMA UNIVERSIDAD Y DISCAPACIDAD.
UNSL.
ACCESO ABIERTO – CC BY-NC-SA 4.0
TAPA: LOS ILUMINADOS, LULA M. L. CORNEJO
PIEZA INTERNA: SOMOS CUERPOS..., ACTIVISMO
DISCA SAN LUIS

