

# Alcen la barrera

Susana Ortiz y Verónica Rusler

Universidad Nacional de San Martín



Educación "a distancia" - accesibilidad - discapacidad - derechos

Palabras  
Clave

## Resumen

El texto recorre el trabajo de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Nacional de San Martín para hacer accesible la propuesta pedagógica didáctica de los espacios curriculares. La experiencia se enmarca en un contexto en el que la oferta académica no es homogénea en cuanto a las condiciones de accesibilidad, como tampoco lo son los grupos de estudiantes que los equipos docentes reciben año a año. En ese recorrido se ponen en juego ideas del marco normativo, cuestiones técnicas y didácticas pero, sobre todo, un posicionamiento ético y una perspectiva transformadora de la Universidad hegemónica y todo lo que hemos ido naturalizando con relación a ella.

## De tizas y teclados

"Podemos afirmar que tenemos problemas modernos para los cuales no tenemos soluciones modernas. Y esto le da a nuestro tiempo el carácter de transición: tenemos que hacer un esfuerzo muy exigente por reinventar la emancipación social".

BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS  
*Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social.*

En 2004, a partir de la creación de Ciclos de Licenciatura articulados con carreras de nivel superior universitario y no universitario, la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) solicitó al Ministerio de Educación el reconocimiento oficial y la validez nacional de la Licen-

ciatura en Educación Especial con Orientación en Integración Escolar. Esta creación responde a la convicción de considerar la situación de las personas con discapacidad, coincide con la visión del modelo social y su complejidad inherente, y abandona la perspectiva médica que prevaleció con énfasis en la educación especial. En este sentido, la orientación en Integración Escolar coincide con lo que acontecía en el ámbito de las escuelas.

A partir de ese momento, los Ciclos de Licenciatura, que se cursaban de manera presencial, comenzaron a dictarse en modalidad virtual, apoyados en la plataforma de educación virtual que la Universidad ya tenía. En 2009, el Ciclo de Complementación Curricular (CCC) de la Licenciatura en Educación Básica con Orientación en Integración Escolar (a distancia) posibilitó la incorporación de profesionales de la docencia de nivel primario. Esto permitió enriquecer la propuesta a partir de los intercambios entre maestros y maestras de educación especial y del nivel.

En los últimos años, la adhesión de Argentina a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) hizo que se reformulara la orientación del Ciclo, como también los seminarios de la especialidad y de la orientación, que se actualizaron desde esa perspectiva.

El trayecto cuenta con un área de fundamentos, con materias y seminarios generales que se comparten con todos los CCC y seis seminarios: tres de Educación Especial (“El sujeto y los contextos”; “Ciclo vital. Factores biológicos y neuropsicológicos”; y “El sujeto de la educación y las intervenciones profesionales en contextos socioeducativos y laborales”), y tres de Orientación (“Educación inclusiva y organización institucional”; “Adecuaciones curriculares. Didáctica de la lengua”; “Adecuaciones curriculares. Didáctica de la matemática”). Además, se dicta un seminario de TIC para la inclusión educativa, y se trabaja con una serie de foros, considerados instancias de complementación académica en los que participan las cursantes<sup>1</sup> (conferencias, talleres, seminarios, y espectáculos) con el propósito de favorecer el intercambio profesional.

Cada año, los grupos de estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial son heterogéneos en una multiplicidad de dimensiones: geográfica, de formación de grado, área en la que se desempeñan (incluso dentro de la educación especial) tanto en las sedes de las instituciones como en los proyectos de inclusión (además de las orientaciones que en cada provincia tienen variada denominación: “mentales”, “intelectuales”, “sordos”, “perturbados del lenguaje”, “motores”, etc.). Los grupos también son heterogéneos en cuanto a la accesibilidad en sentido amplio: cursantes que cuentan con computadora y conectividad a diario y a toda hora y cursantes que no poseen dispositivos propios, dependen de horarios de trabajo institucional y para quienes la conectividad es intermitente o bien les demanda trasladarse algunos kilómetros de su lugar de trabajo y/o residencia.

Para garantizar sus trayectorias resulta necesario que todas estas condiciones sean consideradas en la propuesta de enseñanza y sean parte del acompañamiento cercano desde la docencia, la tutoría y la dirección de la carrera.

---

<sup>1</sup> Tal como acordamos con las cursantes al inicio del Seminario, utilizamos siempre el femenino por tratarse de grupos con significativa mayoría de mujeres.

## De buenas voluntades y perspectiva de derechos

El “giro tecnológico” característico de esta época no se circunscribe a un tema técnico (Dussel y Quevedo, 2010). Tal como plantea el sociólogo Manuel Castells (1997), se trata de un entrelazamiento entre la tecnología y las relaciones sociales. En este sentido, no debiera sorprendernos que los dispositivos de enseñanza y aprendizaje en la virtualidad desplieguen procesos de exclusión, tal como sucede en las instancias presenciales. La situación se agrava, sin embargo, debido a la expectativa que existe respecto al carácter democratizador y participativo que envuelve a estos dispositivos y que los potenciales usuarios/as proyectan con relación a ellos. Dussel y Quevedo (2010) alertan sobre cierto “fetichismo tecnológico” que considera que las computadoras producirán *per se* otra relación con el conocimiento y, a su vez, subestima las condiciones de recepción, apropiación y modos de uso.

El Diccionario de la Real Academia Española define la accesibilidad, en primer término, como aquello que es de fácil acceso, comprensión, e inteligibilidad. Una acepción más específica se vincula con la condición que cumplen los entornos, productos y servicios para ser comprensibles, utilizables y practicables por todos los ciudadanos, incluidas las personas con discapacidad. Así como fue necesario elaborar una Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006) que diera a conocer y promoviera el cumplimiento de los derechos sistemáticamente vulnerados para este sector de la población, la segunda definición de la RAE pone el énfasis en “todos los ciudadanos”, incluidas allí las denominadas “personas con discapacidad”. De hecho, la Convención antes mencionada considera la accesibilidad como uno de sus principios y le dedica el artículo 9º, donde establece que:

... [se] adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales.

Si las nuevas tecnologías permiten una “explosión del acervo de textos, imágenes y producciones audiovisuales” (Dussel y Quevedo, 2010: 31) y la posibilidad de digitalizar la historia de la cultura y ponerla a disposición de la población, parte de estos potenciales destinatarios no podrán participar de esta celebración si no se tiene en cuenta la existencia de barreras y el requerimiento de apoyos.

En el mismo artículo, la Convención explicita la importancia de

... promover otras formas adecuadas de asistencia y apoyo a las personas con discapacidad para asegurar su acceso a la información (...), el acceso de las personas con discapacidad a los nuevos sistemas y tecnologías de la información y las comunicaciones, incluida Internet (...) y el diseño, el desarrollo, la producción y la distribución de sistemas y tecnologías de la información y las comunicaciones accesibles en una etapa temprana.

Este corpus normativo se complementa con otros documentos, como el Tratado de Marrakech –aprobado por el Congreso argentino mediante la sanción de la Ley N° 27061 (2014) para facilitar el acceso a las obras publicadas a las personas ciegas, con discapacidad visual o con otras dificultades para acceder al texto impreso–; la Ley N° 26522 de Servicios de comunicación audiovisual (2009) –que, entre otros propósitos, promueve la producción de contenidos audiovisuales acordes al contexto lingüístico y cultural de los usuarios y, en el artículo 66, explicita recursos de accesibilidad de estos formatos audiovisuales– y la Ley N° 27275 de Acceso a la información pública (2016) –que regula las pautas de accesibilidad de las páginas web–.

Este marco regulatorio muestra la relevancia del papel del Estado en relación con la innovación tecnológica, en tanto “expresa y organiza las fuerzas sociales y culturales que dominan en un espacio y tiempo dados” (Castells, 1997: 8) Sin desmerecer la importancia de la solidaridad en los lazos interpersonales, la accesibilidad no puede depender de los esfuerzos ni la buena voluntad individuales. También son necesarias políticas públicas que promuevan medidas estructurales y transformadoras (García et al., 2015).

La educación “virtual” como vía de democratización de la oferta académica de pre grado, grado y posgrado en educación superior constituye también una oportunidad para la población que reside en zonas con escasas propuestas educativas para esos niveles. No obstante, sin políticas públicas adecuadas, estas propuestas no estarán al alcance de los/as potenciales usuarios/as si resultan económicamente costosas (Guido y Versino, 2012), si la conectividad no existe o no es estable, o si proliferan barreras en la accesibilidad.

## **De barreras y accesos**

Vivimos tiempos de lenguaje multimedial y de diferentes formatos de información, como texto, audio, video, gráficos, fotografías y animaciones. La abundancia informativa y de interactividad circula a través de una variedad de canales que transmiten mayor cantidad de información en menor tiempo (Köppel et al., 2012).

Los espacios curriculares de la Licenciatura en Educación Especial de la UNSAM constituyen diferentes propuestas pedagógico-didácticas que involucran materiales producidos por los equipos de cátedra (clases, consignas, intervenciones en foros, comentarios de las diferentes actividades, filmaciones) y otros elaborados por distintos/as autores/as y que también varían en formato y fuentes (escaneados, con enlaces a la red, etc.). Estos materiales dan forma a la propuesta que cada espacio ofrece a sus cursantes que, como dijimos, conforman grupos muy heterogéneos que cada equipo docente va conociendo a través de los foros de presentación, los perfiles o las comunicaciones por correo interno. En ese “conocerse” van poniéndose de manifiesto las posibilidades de cada cursante para participar de la propuesta y, a su vez, cómo debemos los equipos docentes alojarlas en esta virtualidad.

Surge aquí un interrogante que pone en relación los conceptos de preparación, diseño universal y accesibilidad: ¿es accesible pensar un aula en la que los contenidos y materiales estén elaborados desde una perspectiva de diseño universal y cuyos docentes estén preparados para recibir a todas las alumnas?

En primer lugar, tendríamos que pensar si es posible, incluso deseable, tal diseño universal, de parámetros tan amplios que genera expectativas de contar con todas las condiciones que pudieran requerir las potenciales cursantes de la Licenciatura. Por otro lado, tal como expresa Carlos Skliar (2008) no es posible saber, sentir y estar preparado para todo aquello que pueda venir, pero sí es posible implementar pautas de accesibilidad que, aunque amplias y generales, se acerquen a un mayor número de destinatarias y que constituyen, además, buenas propuestas para todo el grupo. Pueden ser, por ejemplo, material de lectura en formato de texto (no de imagen) que sea legible para un lector de pantalla y editable (fuente, tamaño, color y fondo); textos adicionales que describan imágenes (como gráficos, fotos o logos); información tanto sonora como visual de películas, cortos o spots; planificaciones flexibles que permitan diferentes tiempos y recorridos; y propuestas de acompañamiento tanto para la lectura como en la concreción de las actividades.

La dimensión técnica, más allá de su carácter universal, no alcanza para brindar soluciones estandarizadas a los emergentes que surgen de las complejas relaciones que atraviesan la vida de las personas: clase, género, saberes, experiencias, representaciones, discursos y posiciones de sujeto, entre otras (García et al., 2015). Nuria Pérez de Lara (1998) advierte sobre los riesgos de la escisión entre el saber técnico y el saber experiencial y las prácticas orientadas a actuar sobre el otro y su entorno para proceder a su normalización, cuando lo que está en cuestión son las relaciones entre unas y otras como sujetos y objetos de transformación.

## De prescripciones y conversaciones

Considerar como una oportunidad y no como un “trabajo extra” (García et al., 2015) a las interacciones posibles y efectivas entre las potenciales destinatarias y la propuesta pedagógico-didáctica significa dotar a esa propuesta de diferentes formas de acceder al conocimiento, que van fortaleciéndola, haciéndola más coral, más polifónica, más justa. Producir accesibilidad puede formar parte, incluso, de la misma propuesta de enseñanza para, así, constituir una labor compartida entre docentes y estudiantes. La descripción de imágenes, la transcripción de un audio resultan actividades formativas tanto en relación con los contenidos específicos del Seminario Educación Inclusiva y Organización Institucional como en materia de accesibilidad. En el mismo sentido, por ejemplo, la consiga de un foro en la que se propone compartir una propuesta artística puede incluir la aclaración de que las intervenciones deben ser accesibles para que puedan participar todas las cursantes.

... más que estar preparados, anticipados a lo que vendrá, que nunca sabemos qué es, de lo que se trata es de estar disponibles y de ser responsables. La idea de disponibilidad y responsabilidad sin duda es una idea claramente ética. Estoy disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos, a cada uno (Skliar, 2008: 10).

Superar la visión tecnocéntrica (Schneider et al., 2007) y considerar que las tecnologías no solo ayudan a alcanzar objetivos existentes, sino que crean nuevas necesidades, propósitos y metas nunca antes pensadas, invita a hacerle lugar en nuestras propuestas al diálogo entre do-

centes y estudiantes, entre docentes y equipos, y con las organizaciones sociales que cuentan con conocimiento experto en diferentes dimensiones de la accesibilidad. Sin conversación, dice Skliar (2008) no hay existencia, ni presente, ni relación y tampoco diferencia.

Así como la historia de la relación entre la educación y la tecnología se remonta a los inicios de la escuela, con el tiempo fueron incorporándose diferentes recursos para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que luego se naturalizaron y pasaron, sin cuestionamientos, a formar parte del aula (Köpel et al., 2012). También así fueron naturalizándose formas únicas y hegemónicas de existencia en las instituciones educativas. Quienes habitamos la Universidad tenemos diferentes formas y recursos para recorrerla, ya sea a través de sus pasillos o de una pantalla y un teclado. Por ello es necesario instalar otras formas de hacer Universidad, alzar las barreras y que pasen las faroleras con sus luces de todos los colores, intensidades y brillos.

## Referencias

- DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2006): *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.
- CASTELLS, Manuel (1996): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 1. México: Siglo XXI.
- DUSSEL, Inés y QUEVEDO, Luis Alberto (2010): "Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital", *VI Foro Latinoamericano de Educación*. Buenos Aires: Santillana.
- GARCÍA, Carlos et al. (2015): "La accesibilidad como derecho: desafíos en torno a nuevas formas de habitar la Universidad", en: *Revista Espacios de Crítica y Producción*, núm. 51, pp. 41-55.
- GUIDO, Luciana y VERSINO, Mariana (2012): "La educación virtual en las universidades argentinas". Documentos para el debate. Observatorio Sindical de Políticas Universitarias. IEC-CONADU. Buenos Aires: CLACSO.
- KÖPPEL, Andrea et al. (2012): "Uso pedagógico de las TIC desde la perspectiva de las multialfabetizaciones". *Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- LEY N° 27061 Aprobación del tratado de Marrakech (2014). Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=240786>
- LEY N° 26522 de Servicios de comunicación audiovisual (2009). Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/155000-159999/158649/norma.htm>
- LEY N° 27275 de Acceso a la Información Pública (2016). Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/265000-269999/265949/norma.htm>
- PÉREZ DE LARA, Nuria (1998): *La capacidad de ser sujetos*. Barcelona: Laertes.
- SCHNEIDER, Débora et al. (2007): "Uso pedagógico de las TIC para docentes", *Módulo Eje 3: Alfabetización Digital*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- SKLIAR, Carlos (2008): "¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insopportable", en: *Revista Orientación y sociedad*, núm 8, pp. 37-53.