



Docencia universitaria en movimiento

Prácticas, desafíos
y horizontes pedagógicos

Fabiana Grinsztajn y Julieta Gómez Zeliz
Compiladoras

UFLO
UNIVERSIDAD

Inclusión y educación superior universitaria: marcos normativos, experiencias y horizontes para una universidad más justa

Mariana Damonte

mariana.damonte@uflouniversidad.edu.ar

Introducción

Referirse a la inclusión en la educación superior en la actualidad es mucho más que pensar e imaginarse ajustes, apoyos, capacitaciones. Implica generar una nueva cultura institucional en clave de derechos, que reconozca a las personas con discapacidad como sujetos de derecho, que implique no solamente el acceso a la universidad, sino que puedan permanecer, participar, aprender y sentirse parte de espacios institucionales donde se atiendan las trayectorias educativas

sin perder de vista la formación académica. En este texto se pretende retomar la normativa vigente y reflexionar sobre los desafíos y oportunidades que se presentan en las instituciones universitarias en materia de inclusión.

Marco normativo y de derechos

Al comenzar a desarrollar el marco normativo vigente es necesario identificar las leyes que otorgan un encuadre y marcan el camino para la construcción de una universidad inclusiva. Esta construcción se ubica en una perspectiva de derechos, tomando lo que el Marco de Acción de Dakar (2000) postula en el Foro Mundial sobre la Educación:

La Educación es un derecho humano fundamental y un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones y, por consiguiente, un medio indispensable para participar eficazmente en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI, afectados por una rápida mundialización. Ya no se debería posponer más el logro de los objetivos de la Educación para Todos. Se pueden y se deben atender con toda urgencia las necesidades básicas de aprendizaje.

En este sentido, a nivel nacional, leyes como la Ley de Educación Nacional 26.206, la Ley de Educación Superior 24.521 y la Ley de Accesibilidad Web 26.653 complementan este marco. La Ley de Educación Nacional coloca la inclusión como eje del sistema y la Ley de Educación Superior establece el principio de igualdad y no discriminación, por lo que se configura un entramado jurídico que interpela y coloca a las universidades en una posición por la que debe garantizar accesibilidad física, comunicacional y académica a todas las personas.

Si se posa la mirada específicamente sobre los derechos de las personas con discapacidad, se puede dar inicio a este recorrido mencionando a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), aprobada por Naciones Unidas en 2006 y ratificada en Argentina por la Ley 26.378.

A partir de 2014, y de la sanción de la Ley 27.044, la CDPD adquirió en Argentina jerarquía constitucional, adquiriendo un máximo rango normativo. La CDPD en primera instancia define a la persona con discapacidad (PCD) como sujeto de derecho y dentro de esta perspectiva del modelo social de la discapacidad se desplaza la mirada desde la incapacidad o limitaciones de las personas hacia las barreras sociales con las que éstas se encuentran para su plena inclusión y participación.

Así como esta Convención en su artículo 24 establece el derecho de las personas con discapacidad a acceder a la educación superior, a la formación profesional y al aprendizaje a lo largo de la vida, sin discriminación y en igualdad de oportunidades.

Aquí también se debe hacer mención a otros documentos que, si bien no se constituyen como marcos normativos, sí resultan encuadres conceptuales y sientan líneas dentro de la perspectiva de derechos y el paradigma de atención a la diversidad. Entre ellos se puede mencionar la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos, “Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje” (Jomtien, 1990), y el Marco de Acción de Dakar (2000). En Jomtien, la denominada conferencia contó con una amplia presencia de representantes y delegaciones internacionales convocados por la convicción de que la educación constituye una herramienta para el desarrollo. En ella se redactaron objetivos a alcanzar en lo que respecta a la educación para todos, y en el artículo 3 se hace mención a universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad, y más precisamente refiere a que las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de

acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo. A partir de estas conceptualizaciones es que se comenzó a delinear la normativa mencionada, encuadre que responde a un cambio de paradigma y legisla otorgando pautas de acción.

Dentro de este desarrollo es imperioso también destacar la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015), la cual en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) convoca a los países a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos. Esto refuerza la necesidad de promover políticas y estrategias de inclusión en la educación superior para asegurar la participación plena de los estudiantes con discapacidad.

Siguiendo esta línea y de acuerdo a este marco, la educación inclusiva es entendida como un derecho humano fundamental, por lo que se requerirá eliminar barreras para que las personas con discapacidad puedan acceder a la educación, dejando de lado la mirada asistencialista y adquiriendo una perspectiva de derechos.

Tanto la legislación nacional como internacional han promovido avances significativos en relación a la promoción de la educación inclusiva en las universidades. De todas maneras, aún continúa siendo una temática que requiere discusiones y acuerdos colectivos.

Atender a la diversidad

Los nuevos paradigmas educativos expresados en los documentos anteriormente mencionados hacen que se preste especial atención a un nuevo concepto que se empieza a escuchar en las aulas: el concepto de diversidad. Afirma Guédez (2005):

La diversidad es la expresión plural de las diferencias; diferencias no traducidas en negación, discriminación o exclusión, sino en reconocimiento de los otros-distintos-a-mi como partes de una misma

entidad colectiva que nos incluye. Es la aceptación del otro en tanto otro y en tanto posibilidad de vínculo de reciprocidad, complementariedad, corresponsabilidad e integración. La diversidad es aceptar el derecho de cada quien a ser distinto y a ejercer ese derecho a ser distinto. Sin el abanico abierto de las diferencias menor será el espectro de la amplitud humana, así como su pluralidad y libertad de elección (p. 113).

Según este autor, la diversidad se inscribe en la diferencia de lo biológico, lo étnico, lo cultural, lo intelectual, lo vocacional, todos los aspectos que hacen al ser humano mismo. Es más, agrega, si no existiera la diferencia no se podría dar cuenta de quién es cada uno ni identificar al otro a partir de lo que uno es. El problema surge cuando se pretende unificar esas diferencias, aunque el problema no es ese en sí mismo, sino la actitud hacia la diferencia en función de una pretensión de unidad impuesta. Guédez (2005) expresa que lo malo no es la diversidad sino la unidad empujada y que el conflicto comienza con el mal manejo de las diferencias. Ahora, la diversidad se constituye en una realidad humana que no puede negarse. Es fuente de aprendizaje, de oportunidad de enriquecerse, si se le otorga valor a esa diferencia. El derecho a la igualdad está en la base de la dignidad humana, pero no la igualdad entendida desde la ausencia de las diferencias, sino desde la equidad y la justicia.

El movimiento “educación para todos” presenta un enfoque de derechos humanos en la educación de los sectores excluidos, por tanto, en las reuniones de Salamanca, Dakar y París se ha reiterado la importancia de que la educación integre los grupos tradicionalmente desaventajados (Parra Dussan, 2011).

Modelo social de la discapacidad y educación inclusiva

Dentro de la diversidad mencionada se encuentran todas las personas con sus diferentes características y condiciones. En este universo, la discapacidad, y las personas con discapacidad más precisamente, se corren del término “discapacitados”, ya que se asiste al surgimiento de un nuevo encuadre, de una nueva definición.

La definición de la discapacidad desde el modelo social abre a la comprensión más amplia y extendida y considera la discapacidad como el resultado de la interacción compleja entre factores biológicos, psicológicos y sociales. Es decir, la incapacidad no estaría dada por el déficit o condición que pudiera portar una persona, sino que por las barreras que ésta hallara en el ambiente y que impidieran su aprendizaje y plena participación en la sociedad.

Esto indudablemente corre el enfoque médico y rehabilitador para darle lugar a un modelo biopsicosocial que busca eliminar barreras y estructurar entornos accesibles colocando como base de la educación inclusiva el reconocimiento de la diversidad, de la alteridad, de lo diferente como un valor, como una riqueza como una oportunidad de aprendizaje.

Aquí hay que hacer una distinción entre el término diversidad y discapacidad. Es habitual que en los textos se tomen como sinónimos, pero se entiende la diversidad como un término mucho más extensivo que incluye a todas las personas que forman parte del mundo, mientras que persona con discapacidad nombra a un colectivo que incluye a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (Convención, Ley 26.378, 2008).

La Organización Mundial de la Salud (OMS), a través de su Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF, 2001), define la discapacidad como el resultado de la interacción

entre las condiciones de salud de una persona y los factores contextuales sociales y ambientales que la rodean. Esta perspectiva considera que una misma condición puede vivirse de maneras muy distintas según el entorno, los apoyos disponibles y las actitudes presentes en el contexto.

La conceptualización de la discapacidad desde el modelo social es fundamental para hacer pie en el concepto de educación inclusiva, ya que permite comprender la discapacidad como una construcción social y no como una limitación individual, y desde allí planificar dispositivos y estrategias educativas destinadas a eliminar barreras y que permitan el aprendizaje de todos los estudiantes, promoviendo que alcancen su máximo potencial atendiendo a sus capacidades, habilidades y desafíos.

A nivel internacional, el concepto de educación inclusiva ha sido adoptado por Unesco, entendiendo como tal a los procesos educativos que son capaces de dar una respuesta equitativa y de calidad a la diversidad, brindando respuestas educativas que aseguran el derecho a acceder a la educación para todos los estudiantes de manera equitativa de acuerdo a sus características y particularidades; poniendo especial énfasis en aquellos que son excluidos del sistema educativo.

Unesco (2005) define la educación inclusiva como el proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella.

Este concepto se profundiza en cuanto se puede afirmar que la educación como derecho humano y bien público permite a todas las personas ejercer sus derechos, de modo que nadie puede quedar excluido de ella. El derecho a la educación se ejerce en la medida que todas las personas, además de tener acceso a ésta, pueden lograr desarrollarse en potencialidades y capacidades para tener una vida plena.

Por lo tanto, y según Parra Dussan (2011), la educación inclusiva constituye un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano.

Al respecto, Verdugo Alonso (2004) expresa que

el énfasis se desplazó desde el individuo al que se consideraba que había que integrar y entrenar específicamente, hacia las modificaciones ambientales (físicas y del comportamiento de los individuos y de las organizaciones) necesarias para que el ambiente en el que el individuo se integra pueda aceptar como un igual a la persona con discapacidad.

Por lo tanto, junto con el concepto de educación para todos, el autor sostiene que aparecen después los conceptos de diversidad, multiculturalidad y otros, que plantean diseños diferentes de la escuela y la sociedad del futuro abiertos a todos los individuos.

La educación inclusiva en la universidad enfrenta el desafío de lograr el acceso y garantizar la formación de profesionales. Por ello, no puede reducirse a un conjunto de adaptaciones individuales.

Es necesario detenerse en dos ejes que forman parte de este concepto de educación inclusiva: la accesibilidad y las aulas heterogéneas.

Accesibilidad

El modelo de accesibilidad universal se basa en la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible. Presupone la estrategia de “diseño para

todos” y se entiende sin perjuicio de los ajustes razonables que deban adoptarse (Fundación ONCE, 2011)

Desde esta perspectiva se busca no solo eliminar barreras, sino adelantarse a éstas promoviendo en las instituciones un entorno educativo que facilite el uso y la participación por parte de todas las personas que integran la comunidad.

El artículo 9 de la CDPD (2006) indica que:

A fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, se deben adoptar 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.

La accesibilidad así definida se presenta como un derecho y una herramienta para el ejercicio de los derechos.

Este concepto de accesibilidad proviene de la arquitectura y del diseño de los espacios y de los entornos, e implica necesariamente un análisis de las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP). Para López (2011), “las barreras son los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad” (p. 42). Entonces, se entiende por barrera aquellas condiciones, características o elementos que en la interacción entre la persona con discapacidad y sus contextos redundan en limitaciones para que las personas puedan interactuar y ejercer los derechos y por lo tanto afectan sus vidas. Pueden ser de distintos tipos, por ejemplo, como edificios sin rampas (barreras físicas), prejuicios (barreras actitudinales) o falta de información en formatos accesibles (barreras comunicacionales).

La Agencia Nacional de Discapacidad, en el documento “Barreras,

Accesibilidad e Interacción” (2023) define como barrera a todo aquello que pueda impedir o limitar la participación efectiva de las personas con discapacidad en igualdad de oportunidades con los demás. Al respecto aclara que no todas las barreras impactan de la misma manera en todas las personas. También aporta una clasificación que permite identificarlas en lo cotidiano, y las organiza en barreras físicas, barreras comunicacionales y barreras actitudinales.

Según la clasificación que aporta dicho documento y los aportes de Covarrubias Pizarro (2019), las barreras físicas son todos los obstáculos en el entorno que dificultan o impiden el desplazamiento o acceso de las personas a los espacios públicos y privados, por ejemplo, la falta de rampas, la ausencia de baños accesibles, la falta de señalética en diversos formatos.

En tanto, las barreras comunicacionales son aquellas que limitan o impiden una comunicación interpersonal efectiva entre las personas o que no permiten conocer y acceder a la información que se brinda en distintos ámbitos y espacios. Éstas incluyen las barreras en el diálogo o intercambio interpersonal, si solo se utilizan formatos tradicionales y no se consideran, por ejemplo, la presencia de intérprete en Lengua de Señas Argentina (LSA), o los productos de apoyo para la comunicación como pictogramas. Dentro de este grupo también se cuentan las barreras de acceso a la información, que son aquellas que se presentan sin considerar las diversas maneras en las que las personas con discapacidad pueden comprender, leer o percibir la información, y que se encuentran en mensajes escritos en letra muy pequeña, formatos no compatibles con lectores de pantalla, falta de accesibilidad en entornos digitales como páginas web o plataformas.

Por último, las barreras actitudinales, que suelen ser las más costosas de derribar o disminuir, ya que implican mover propias representaciones arraigadas histórica y culturalmente. Desde el documento citado se definen como los preconceptos y/o prejuicios que poseen las personas, que impiden la construcción de entornos

más inclusivos y la participación efectiva de las PCD en la comunidad, y que se evidencian en la reproducción de estereotipos y prejuicios a través de mensajes o diálogos, o en una actitud sobreprotectora y asistencialista hacia las PCD.

Estrategias que garantizan la minimización de barreras

Del concepto de accesibilidad se desprenden otros elementos que son útiles para eliminar o minimizar barreras y promueven la plena inclusión, de acuerdo a lo expresado por la ANDIS (Agencia Nacional de Discapacidad):

- **Apoyos:** Apoyo es el acto de prestar ayuda o asistencia a una persona que la requiere para realizar las actividades cotidianas y participar en la sociedad. Estos apoyos comprenden una amplia gama de intervenciones que van desde la asistencia de una persona o animal, hasta la utilización de determinados productos conocidos como ayudas técnicas o tecnológicas.
- **Diseño universal:** El artículo 2 de la CDPD define a este concepto como “diseño de producciones, entornos, programas y servicios que de manera anticipada respondan a la diversidad de necesidades de las personas sin que a posterior se requiera adaptación o diseño especializado”. Por lo tanto, se contempla desde el momento mismo del diseño la diversidad en que las personas se movilizan, se comunican, acceden a la información, aprenden, etc.
- **Ajustes razonables:** Refiere, según el artículo 2 de la CDPD, a “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”. Los ajustes razonables pueden utilizarse como medio para garantizar la accesibilidad a una persona con una discapacidad en una situación particular, y de este modo, garantizar la no discriminación, teniendo en cuenta la dignidad, la autonomía y las elecciones de la persona (Informe de la Relatora Especial sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016).

El acceso a la universidad

El acceso a la educación superior constituye mucho más que un derecho formal. Se considera de vital importancia ya que es la llave que abre posibilidades de participación ciudadana, movilidad social y realización personal a un colectivo de personas que ve en este acceso una oportunidad de alcanzarlo. Las personas con discapacidad que logran acceder a la universidad no solo amplían sus horizontes laborales, sino que también se convierten en referentes para sus comunidades, rompiendo estigmas, estereotipos y construyendo nuevas representaciones sociales.

Como señala Misichia (2018), la universidad inclusiva es una experiencia vital donde la diversidad no es un obstáculo, sino una fuente de aprendizaje colectivo.

La presencia de estudiantes con discapacidad, además, enriquece la vida universitaria, desafía las prácticas tradicionales de enseñanza y genera innovaciones pedagógicas que benefician al conjunto de la comunidad educativa.

En la actualidad, las leyes vigentes dan el marco que encuadra la atención educativa a la diversidad de estudiantes y han puesto de relieve la necesidad de adecuar los modelos educativos actuales a las

demandas de la educación inclusiva y a las recientes investigaciones en el ámbito de la discapacidad.

Los derechos de las personas con discapacidad han adquirido con el tiempo mayor peso y vigencia y se van consolidando en diferentes ámbitos. Por ello se instala el debate en el ámbito universitario, producto de las dinámicas sociales y de las demandas de las personas con discapacidad y sus familias, que ya vienen teniendo experiencias de inclusión escolar en niveles educativos anteriores, hay que decirlo, signados por la obligatoriedad.

Estos nuevos modelos ponen el foco en la mejora de la calidad de vida del alumnado, ofreciendo una educación adaptada y personalizada a las características individuales de éste, dotando de calidad al proceso de enseñanza y aprendizaje y permitiendo la correcta adecuación de la enseñanza al alumnado, con el fin último de desarrollar su máximo potencial (Rodríguez Torres & Gómez Jiménez, 2018).

En este contexto es imperioso plantear la necesidad de reflexionar sobre las características de las aulas actuales, del estudiantado que asiste a las instituciones y repensar la pedagogía desplegada en las clases universitarias. Como advierte Barton (2009), “la inclusión no es simplemente estar presente, sino poder participar plenamente en condiciones de equidad”. Y eso implica revisar todo el entramado institucional, desde los formularios de inscripción hasta los sistemas de evaluación y egreso.

Lo descripto requiere una toma de posición y la producción de políticas que se cristalicen en líneas de acción que promuevan prácticas inclusivas, de manera tal que si bien la universidad no podría resolver las situaciones complejas de la vida de las personas con discapacidad, es un actor clave no solo para el acceso, permanencia y egreso de ésta, sino como motor para una mejor calidad de vida, el acceso a otros derechos y los procesos de democratización (Mischia & Reyes, 2022).

Desde los paradigmas actuales se entiende a la diversidad como una riqueza, como una oportunidad de aprendizaje. También en la universidad, nivel educativo no obligatorio que históricamente se

construyó en el imaginario popular (y no tanto) como un espacio para unos pocos.

Acercar el conocimiento a todos y a todas es un desafío, pensar cómo diseñar situaciones, cómo planificar la enseñanza cuando de aulas diversas, aulas heterogéneas se trata.

La inclusión universitaria implica revisar:

- Las formas de enseñar y evaluar.
- El diseño de los planes de estudio.
- La accesibilidad comunicacional, física, digital y actitudinal.
- La arquitectura institucional y simbólica de las universidades.

El abordaje institucional de la atención a la diversidad en la universidad: de dónde partir

El punto de partida es abordar con seriedad y compromiso una evaluación institucional, un diagnóstico, a los efectos de identificar dónde se encuentran las barreras, en qué aspectos están las dificultades, las ventajas y los desafíos.

Tony Booth y Mel Ainscow escriben en 2000 el Índice de Inclusión con el objetivo de proveer una guía y herramienta de evaluación, más precisamente de autoevaluación. Este recurso fue diseñado para que las instituciones educativas puedan desarrollar una cultura, políticas y prácticas inclusivas, involucrando a toda la comunidad educativa en los procesos de mejora. Por lo tanto, ofrecen una guía para la educación inclusiva, que propone un instrumento útil para que las instituciones educativas mejoren el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado.

Presenta, en pasos secuenciados, un proceso posible de innovación y mejora institucional con una orientación inclusiva. El Índice proporciona indicadores y preguntas para guiar la indagación, y así

concretar un plan de acción contextualizado, de acuerdo a las necesidades y particularidades de cada organización educativa.

El Índice está organizado en tres dimensiones, cada una de las cuales comprende dos secciones.

Figura 1
Dimensiones del Índice de Inclusión

DIMENSIÓN A	Crear CULTURAS inclusivas
SECCIÓN A.1	Construir comunidad
SECCIÓN A.2	Establecer valores inclusivos
DIMENSIÓN B	Elaborar POLÍTICAS inclusivas
SECCIÓN B.1	Desarrollar una escuela para todos
SECCIÓN B.2	Organizar el apoyo para atender a la diversidad
DIMENSIÓN C	Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas
SECCIÓN C.1	Orquestar el aprendizaje
SECCIÓN C.2	Movilizar recursos

Nota. Índice de Inclusión (2000)

La dimensión **Cultura** se orienta hacia el desarrollo de valores inclusivos compartidos por la comunidad.

La dimensión **Políticas** tiene que ver con cómo se gestiona y con los planes o programas que se implementan.

La dimensión **Prácticas** se basa en lo que se enseña en las aulas y en cómo se enseña y aprende.

Figura 2
Dimensiones y marcos de planificación del Índice de Inclusión



Nota. Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (2011)

Cada dimensión plantea preguntas que permiten hacer un análisis del centro educativo, a los fines de tener un panorama de lo que sucede en materia de inclusión allí, y pensar acciones individuales

y colectivas que a través del diálogo cooperativo revisen lo que se viene haciendo y planifiquen mejoras en clave de inclusión.

Pensando la propuesta pedagógica

En el aula, habrá que atender a la heterogeneidad del alumnado y, de acuerdo a lo que plantean Anijovich et al. (2014), salir del modelo tradicional y homogeneizador que, a partir del reconocimiento de la diversidad de estilos de aprendizaje, tipos de inteligencia e intereses, planifique la enseñanza de manera de ofrecer mejores opciones para que todos se involucren activamente y encuentren sentido a lo que aprenden y al mundo en el que están insertos.

Los mismos autores expresan que:

En el enfoque de trabajo de aulas heterogéneas reconocemos la existencia de diferencias entre las personas, no solo en lo discursivo sino también en las prácticas de enseñanza cotidianas en las escuelas, desde el estilo de gestión institucional hasta las actividades que se proponen en el aula, la revisión del diseño del espacio físico, de los modos de interacción social, entre los distintos actores de la institución educativa y de nuevas formas de utilizar el tiempo y de enfocar la evaluación de los aprendizajes (p. 25).

Esto supone abordar la tarea de acuerdo a tres ejes:

1. Repensar los entornos educativos, constituyendo espacios que interrelacionen un conjunto de elementos dentro del aula, lo que está disponible en ella y en toda la institución.
2. Revisar las consignas o instrucciones de trabajo que los docentes proponen a los estudiantes que deberán estar enunciadas como auténticas y significativas.

3. Considerar la evaluación definida como continua, desde el seguimiento de los procesos y contemplando el *feedback* formativo que aportan no solo los docentes sino también los pares y la autoevaluación a través de diferentes recursos como rúbricas, listas de control y protocolos.

Diseño universal para el aprendizaje

El diseño universal para el aprendizaje (DUA) es un enfoque didáctico que toma el nombre del campo de la arquitectura donde el diseño universal hace referencia a la planificación y el proyecto de espacios accesibles para todos. El criterio de accesibilidad es el que comanda a la hora de pensar los espacios para que puedan ser usados por todos.

La accesibilidad es la condición que deben cumplir los entornos, procesos, objetos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles y utilizables por todas las personas, con la máxima autonomía posible (Universidad Nacional de San Martín, Secretaría General Académica, s.f.).

Si se hace referencia a la accesibilidad académica, habrá que tener en cuenta las dimensiones curriculares y pedagógicas para acompañar a los estudiantes con discapacidad en sus trayectorias educativas. Es necesario que en la universidad se lleven a cabo acciones que aseguren el acceso al conocimiento y el respeto de la singularidad, a través de la elaboración de políticas y el ejercicio de prácticas pedagógicas que minimicen o eliminen barreras.

Por ello, el concepto de diseño universal de la arquitectura se traspolo al ámbito pedagógico para pensar la enseñanza y el aprendizaje, y el DUA se constituye en una herramienta, un modelo de enseñanza que promueve la accesibilidad al currículo y reconoce la singularidad de aprendizaje de cada estudiante.

En los ambientes de aprendizaje, como colegios o universidades, la variabilidad individual es la norma y no la excepción. Cuando los currículos son diseñados para atender la media imaginaria no se tiene en cuenta la variabilidad real entre los estudiantes. Estos currículos fracasan en el intento de proporcionar a todos los estudiantes unas oportunidades justas y equitativas para aprender, ya que excluyen a aquellos con distintas capacidades, conocimientos previos y motivaciones, que no se corresponden con el criterio ilusorio de “promedio” (Center for Applied Special Technology [CAST], 2013).

La organización estadounidense CAST desarrolla este modelo del DUA y sus pautas como un enfoque para la práctica educativa que se sostiene en tres principios:

1. Proporcionar múltiples formas de representación. El **qué** del aprendizaje.
2. Proporcionar múltiples formas de acción y de expresión. El **cómo** del aprendizaje.
3. Proporcionar múltiples formas de implicación. El **porqué** del aprendizaje.

Una definición precisa de diseño universal para el aprendizaje fue proporcionada por el Gobierno de los Estados Unidos e incluida en la Ley de Oportunidades en Educación Superior (“Higher Education Opportunity Act”) de 2008, que establecía:

El término diseño universal para el aprendizaje alude a un marco científicamente válido para guiar la práctica educativa que:

- a) proporciona flexibilidad en las formas en que la información es presentada, en los modos en los que los estudiantes responden o demuestran sus conocimientos y habilidades, y en las maneras en que los estudiantes son motivados y se comprometen con su propio aprendizaje.
- b) reduce las barreras en la enseñanza, proporciona adaptaciones,

apoyos y desafíos apropiados, y mantiene altas expectativas de logro para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades y a los que se encuentran limitados por su competencia lingüística en el idioma de enseñanza (CAST, 2013).

Así, el paradigma del diseño universal del aprendizaje se constituye en una estrategia válida para atender a la diversidad en las aulas universitarias ya que beneficia a todos los estudiantes independientemente de sus características individuales, y cumplir con los requerimientos de la actual legislación hace que las instituciones educativas atiendan la diversidad del alumnado con calidad educativa y ofreciendo las mismas oportunidades en todos los aspectos de la vida universitaria.

Consideraciones y perspectivas

Alcanzar una universidad inclusiva es un camino en construcción, expuesto a tensiones y desafíos. Si bien es coincidencia de la mayoría de los profesionales que forman parte de la comunidad académica el reconocimiento de la diversidad como un valor, persisten tensiones y desafíos.

La disyuntiva entre la autonomía institucional y la obligatoriedad que imponen las leyes, la formación del profesorado, la evaluación y la formación de profesionales con título habilitante para el desempeño de funciones específicas en una sociedad que mira de reojo la flexibilidad curricular, son temas abiertos al debate y a la discusión que seguramente llevarán tiempo y compromiso.

La universidad está ante la oportunidad histórica de transitar un camino de transformación para constituirse en un espacio donde la diferencia no genere desigualdad, sino que se convierta en

aprendizaje compartido y vida plena para todos quienes deseen incorporarse a sus aulas.

Sugerencias para diversificar el aula

En las aulas universitarias el desafío es poder atender a la diversidad sin dejar de lado el contenido, los aprendizajes que necesariamente el estudiante debe adquirir para lograr su titulación profesional. De todas maneras, existen algunas estrategias docentes que apoyan la diversificación y a las que se puede recurrir para presentar el objeto de conocimiento con mayor accesibilidad para todos.

Carol Ann Tomlinson, en su texto *El aula diversificada* (2013), aporta una idea clave acerca de lo que es diversificar y qué implica. Menciona que diversificar tiene que ver con los elementos de la propuesta que el docente modifica en base a las necesidades de los estudiantes o las oportunidades que busque generar. Entonces, diversificar tiene que ver con variaciones que se pueden introducir respecto a:

- Los materiales utilizados para acercar el contenido a aprender.
- Los procesos o procedimientos (las actividades a través de las cuales los alumnos comprenden las ideas básicas usando las habilidades esenciales).
- El producto (el modo en que los estudiantes muestran y amplían lo que han aprendido y lo que son capaces de hacer como resultado de un período de aprendizaje).
- El ambiente de aprendizaje (las características del aula que marcan el tono y las expectativas del aprendizaje).

Uno o varios de estos elementos pueden ser modificados para ser aplicados a cualquier estrategia docente.

En cuanto a las estrategias implementadas por los docentes, la misma autora propone formatos de trabajo en aula que pueden resultar útiles. Menciona las estaciones, las agendas, las instrucciones complejas, los centros de aprendizaje y centros de interés, las actividades escalonadas y los paneles de elección o *choice boards*.

Se detalla brevemente en qué consiste cada uno de ellos.

- **Estaciones:** Son diferentes puntos dentro de la clase donde los estudiantes trabajan simultáneamente realizando distintas tareas. Se pueden usar con estudiantes de todas las edades y para todas las áreas. Pueden formar parte del proceso habitual de enseñanza o usarse excepcionalmente.
- **Agendas:** Listas personalizadas de tareas que se le ofrecen a un estudiante para cumplimentar en un tiempo dado. Las agendas de estudiantes de una misma clase tendrán algunas actividades iguales y otras diferentes. El docente diseñará una agenda que puede tener una vigencia de dos o tres semanas. Cuando se completa se reemplaza por una nueva.
- **Instrucciones complejas:** Es un formato que permite valorar las contribuciones de todos los estudiantes desde la igualdad de oportunidades y acceso al aprendizaje. Las actividades se realizan en grupos pequeños y están diseñadas para estimular las habilidades y recursos cognitivos de cada estudiante. Tienen un final abierto, permiten diversas soluciones e itinerarios. Consiste en diseñar una serie de actividades para abordar un tema que apelen a las distintas destrezas de los diversos estudiantes del grupo.
- **Centros de aprendizaje y centros de interés:** Un centro de aprendizaje es un área dentro del aula que contiene un conjunto de actividades o materiales diseñados para enseñar, reforzar o ampliar un concepto o una habilidad. Un centro de interés pretende

motivar la exploración de aquellos temas en que los estudiantes sienten una especial inclinación.

- **Actividades escalonadas:** Permiten que todos los estudiantes concentren su atención en los puntos esenciales, pero en diferentes niveles de complejidad y abstracción y con distintos grados de apertura. Se mantiene una misma intención, pero con diferentes rutas de acceso según la dificultad.
- **Paneles de elección o *choice boards*:** Es un formato digital o escrito que brinda diferentes opciones para trabajar un contenido o habilidad. Se planifican diferentes actividades que se presentan en el tablero para que los estudiantes puedan elegir. Generalmente se ofrecen seis o posibilidades y el docente tendrá que definir qué cantidad de las actividades propuestas en el tablero tendrán que elegir los estudiantes.

Lo anterior está relacionado con la organización de las actividades y del salón de clase, pero también existen algunas intervenciones que se pueden hacer, aspectos que pueden considerarse al momento de diseñar las actividades, como:

- Tener en cuenta en los textos presentados por escrito el tamaño de la letra, el interlineado y espaciado, que haya algunos indicios marcados en negrita para poder identificar información relevante, proporcionar ejemplos, que sean compatibles con programas de voz.
- Utilizar dispositivos electrónicos para el registro de los apuntes o para grabar la clase.
- Prestar atención a la redacción de las consignas al proponer una producción.

Al respecto, Anijovich et al. (2014.) expresan que las consignas

de trabajo ocupan un lugar central no solo por el contenido de la propuesta, que debe ser relevante, significativo y desafiante, sino también porque al estar explicitadas, es decir, escritas, contribuyen a la autonomía de los estudiantes. Deja en claro que una consigna debe ser auténtica, demandar una tarea que tenga sentido para quien la realizará. Además, propone una serie de características que deben considerarse para que las consignas sean auténticas y significativas.

- Que le permitan al alumno desempeñar un papel activo en la apropiación y creación de nuevos saberes.
- Que lo desafíen a utilizar distintas fuentes de información y variedad de recursos.
- Que posibiliten una variedad de respuestas correctas.
- Que permitan la realización de variados productos que expongan el aprendizaje.
- Que sean relevantes para su universo, considerando sus intereses, sus conocimientos, sus sentimientos y vivencias personales.
- Que permitan establecer relaciones con los conocimientos previos.
- Que estimulen el desarrollo del pensamiento y contribuyan a utilizar diversidad de habilidades y pensamientos.
- Que estén en un contexto que ofrezca un encuadre y limite el campo de las respuestas posibles.
- Que estimulen las relaciones entre las diferentes áreas y campos del conocimiento.
- Que posibiliten la autoevaluación y la reflexión, para que el alumno pueda evaluar y reflexionar tanto acerca de los procesos como del producto de su aprendizaje.
- Que planteen al estudiante la necesidad de programar y organizar su propia tarea.
- Que permitan al alumno elegir modos de trabajar, como también procedimientos, recursos, interlocutores y fuentes de información.
- Que se relacionen con el mundo real. Para esto, el docente debe

plantear problemas que se producen en la realidad y aprovechar situaciones relevantes.

- Que favorezcan la interacción social variada: trabajo individual, en grupos y con los docentes.
- Que los tiempos de resolución sean variados y no estén siempre acotados al tiempo que dura una clase.

También Anijovich et al. (2014) explican que no es necesario que estén presentes todas estas características o que una consigna las cumpla, sino que éstas funcionan a modo de orientación.

Por último, es importante mencionar, que el trabajo y abordaje de la enseñanza desde la perspectiva de la diversificación no se puede hacer en solitario. Exige una intención institucional, una mirada desde los equipos docentes en su conjunto y el acompañamiento de equipos especializados como tutores y servicios de apoyo al estudiante, de manera de llevar adelante una tarea sostenida e integral.

Referencias

- Anijovich, R., Capelletti, G., & Cancio, C. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, 349, 137-152. https://sid.usal.es/idocs/F8/ART11905/estudios_sobre_discapacidad_y_busqueda_de_inclusividad.pdf
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education. http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexSpanish_SouthAmerica.pdf.

Center for Applied Special Technology. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), texto completo (Versión 2.0)*. https://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf

Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo, & J. L. García Leos (Coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157). Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R.

Guédez, V. (2005). La diversidad y la inclusión: implicaciones para la cultura y la educación. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 6(1), 107-132. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41060107.pdf>

Misichia, B. (2018). *Universidad y discapacidad: debates y evidencias*. Miño y Dávila.

Misichia, B., & Reyes, M. (2022). La inclusión educativa en la educación superior. Límites y desafíos actuales. *Revista del IICE*, 52, 207-221. <https://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/10783>

Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf

Organización de las Naciones Unidas Para La Educación, La Ciencia y La Cultura (2008, 25-28 de noviembre). *La educación inclusiva:*

el camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, Suiza. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa

Organización de las Naciones Unidas Para La Educación, La Ciencia y La Cultura; España. Ministerio de Educación (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa

Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, las Discapacidades y la Salud*. https://aspace.org/assets/uploads/publicaciones/e74e4-cif_2001.pdf

Parra Dussan, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1, 139-150. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386258>

Tiana Ferrer, A. (2008). Declaración mundial sobre educación para todos: “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” (Jomtien, 1990) y Marco de acción de Dakar (2000). *Transatlántica de Educación*, 5, 83-94. https://www.researchgate.net/publication/41019397_Declaracion_Mundial_sobre_Educacion_para_Todos_satisfaccion_de_las_necesidades_basicas_de_aprendizaje_Jomtien_1990_y_Marco_de_Accion_de_Dakar_2000

Tomlinson, C. A. (2001). *El aula diversificada: dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. Octaedro.

Universidad Nacional de San Martín. Secretaría General Académica (s.f.). *Glosario de accesibilidad*. Recuperado el 30 de septiembre

de 2025, de <https://unsam.edu.ar/secretarias/academica/glosario-accesibilidad.php#:~:text=Accesibilidad:%20Condici%C3%B3n%20que%20deben%20cumplir%20los%20entornos%2C,para%20el%20acceso%20al%20conocimiento%20de%20cada>

Verdugo Alonso, M. A. (2002). *De la segregación a la inclusión escolar*. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Facultad de Psicología.