

Experiencia de Implementación del Índice de Educación Inclusiva en la Universidad Nacional del Nordeste

Marcelo Daniel Barrios D'Ambra

Norma Elena Bregagnolo

María Natalia Caceres

Julio Enrique Putallaz

Como citar:

D'AMBRA, Marcelo Daniel Barrios; BREGAGNOLO, Norma Elena; CACERES, María Natalia; PUTALLAZ, Julio Enrique. Experiencia de Implementación del Índice de Educación Inclusiva en la Universidad Nacional del Nordeste. *In*: MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; CIANTELLI, Ana Paula Camilo (org.). **Inclusão universitária no século XXI: dilemas atuais**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 177-206. DOI: <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-342-7.p177-206>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

CAPÍTULO 6

Experiencia de Implementación del Índice de Educación Inclusiva en la Universidad Nacional del Nordeste

*Marcelo Daniel Barrios D'AMBRA*¹

*Norma Elena BREGAGNOLO*²

*María Natalia CACERES*³

*Julio Enrique PUTALLAZ*⁴

¹ Máster en Accesibilidad para Smart Cities por la Universidad de Jaén. España (2018). Especialista en Docencia Universitaria. Resol. N° 147/06-C.S. Es Coordinador de la Cátedra Libre de Diseño Universal e Inclusión. UNNE. (2015). Email: mbarriosdambra@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1443-6556>

² Profesora en Educación Pre Elemental y Especialista en Jardines Maternales (Facultad de Humanidades - UNNE). Licenciada en Educación Inicial (UNaF) y Especialista en Docencia Universitaria (UNNE). Profesora Adjunta dedicación Semiexclusiva – Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial - Facultad de Humanidades UNNE – Directora de la Carra de Posgrado Especialización em infancias, educación y ciudadanía – UNNE - Resol. N° 110/20- C.S. CONEAU (Sesión N°526/2020). Resistencia, Chaco. Argentina.
Email: normaebregagnolo@comunidad.unne.edu.ar
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8864-0373>

³ Diplomada en Discapacidad y Derechos - Facultad de Derecho, Ciencias Sociales y Políticas - UNNE (2019). Docente - investigador en la Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura y en institutos terciarios. Miembro del Proyecto de Investigación Accesibilidad y Diseño Universal en la UNNE. Necesidades educacionales específicas y prácticas inclusivas situadas con estudiantes de grado- PIC19004. SGCyT (2021). Miembro de la Cátedra Libre de Diseño Universal e Inclusión. UNNE. (2020).
Email: natalia.caceres@comunidad.unne.edu.a ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2145-9278>

Referencias

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **El derecho a la educación.** Disponible en: <https://www.unesco.org/es/education/right-education>. Acceso en: 28 de jul. 2022.

MÉXICO. **Guía del examen Nacional de ingreso a la educación Superior- EXANI-II.** Disponible en: <https://www.uv.mx/escolar/licenciatura2022/modulos/Gui%CC%81a-EXANI-II-1.pdf>. Acceso en: 29 jul. 2022.

INITIATIVE (WAI), W. W. A. (s/f). **Introducción a la Accesibilidad Web. Web Accessibility Initiative (WAI).** Disponible en: <https://www.w3.org/WAI/fundamentals/accessibility-intro/es>. Acceso en: 29 jul. 2022.

MÉXICO. **Presentación.** Universidad Veracruzana. Disponible en: <https://www.uv.mx/universidad/presentacion>. Acceso en: 28 jul. 2022.

Conclusiones

El contar con procesos accesibles de ingreso a la universidad debería ser una obligación para toda Institución de Educación Superior. Con el uso de tecnologías y siguiendo normas y estándares web es posible lograr y garantizar estos procesos de ingreso a la educación superior. Este es el primero paso para lograr ser una universidad inclusiva, una universidad para todos, lo que sigue es garantizar la permanencia en la institución educativa y el egreso de los estudiantes con discapacidad. Este proceso conlleva un trabajo no solo en lo tecnológico, sino también en la sensibilización, concientización de todos los actores que intervienen en el proceso educativo, desde la parte administrativa, hasta los mismos estudiantes y claro que con los académicos y personal que integran a la comunidad universitaria.

El número de aspirantes con discapacidad desde el año 2015 y hasta el año 2022 se ha incrementado de forma significativa, lo que lleva a seguir con el trabajo con que se cuenta hasta ahora y realizar una revisión y evaluación para mejorar el proceso de ingreso, de igual forma es necesario incorporar trabajo para la discapacidad intelectual y la discapacidad motriz, para el examen de ingreso.

Con este trabajo se abona a sembrar la semilla en materia de accesibilidad, pero aún falta mucho por hacer para lograr que este árbol crezca y se mantenga firme. Es necesario hacer visible el trabajo que se realiza en favor de las personas con discapacidad y brindarles las condiciones necesarias para que puedan tener igualdad de oportunidades.

En la tabla 1 se pueden observar los resultados sobre el número de aspirantes con discapacidad que han presentado el examen de ingreso a la UV desde el año 2015 y hasta el año 2022. Como se puede apreciar el número aumenta de forma considerable con los años, por lo que es necesario continuar con el desarrollo de estrategias y evaluar lo que se lleva hasta ahora para brindar mejores oportunidades a los aspirantes con discapacidad. En la tabla 2 se observan que discapacidad presentan los aspirantes a ingresar a la UV.

Tabla 1

Aspirantes con discapacidad registrados.

Año	Aspirantes
2015	9
2016	30
2017	16
2018	21
2019	34
2020	62
2021	23
2022	92

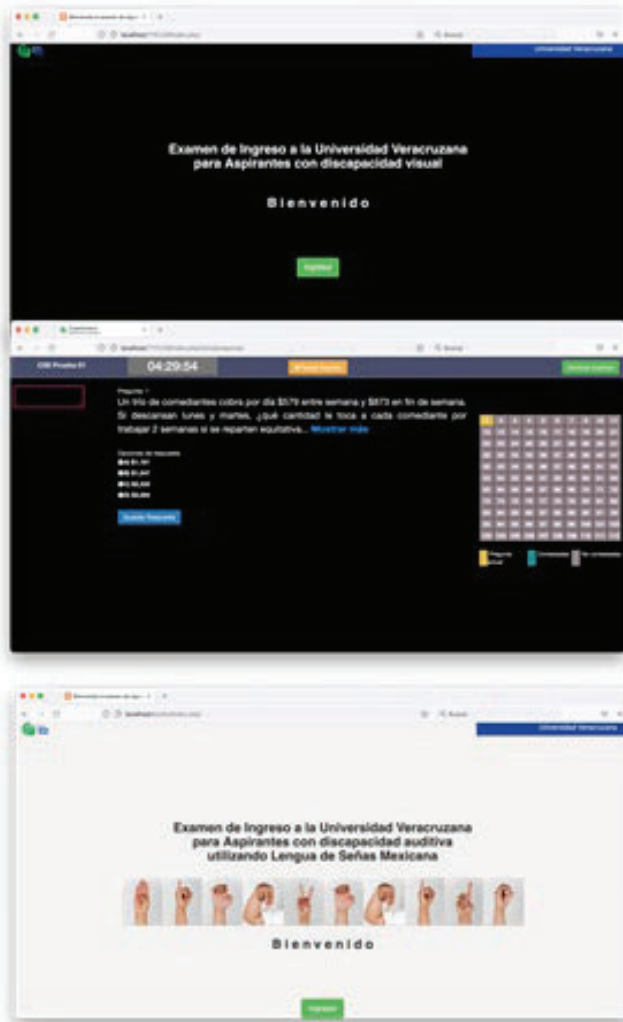
Tabla 2

Aspirantes registrados y tipo de discapacidad.

Año	Discapacidad				Total
	Visual	Física	Auditiva	Intelectual	
2015	6	3	0	0	9
2016	5	20	4	1	30
2017	9	5	0	2	16
2018	6	10	4	1	21
2019	3	19	8	4	34
2020	1	31	12	18	68
2021	9	9	3	2	23
2022	9	44	14	25	92

Figura 6

Capturas de pantalla del sistema Tyflos y Koufos.



Fuente: Elaboración propia captura

Figura 5

Revisión de los documentos y asignación de discapacidad.



Fuente: Elaboración propia captura de pantalla

En las figuras 3, 4, 5 y 6 se pueden apreciar capturas de la convocatoria accesible tanto para personas con discapacidad visual como para personas con discapacidad auditiva.

Figura 3

Convocatoria accesible para persona con discapacidad visual y discapacidad visual.

Convocatorias



Fuente: Elaboración propia captura de pantalla

Figura 4

Captura de datos de discapacidad en el proceso de registro:

Captura de datos de la discapacidad

Discapacidad física / motriz -- Selecciona una opción --
Trastornos que pueden causar deterioro parcial o total de las habilidades motoras, incluyendo la parte superior y/o inferior del cuerpo (dificultades para caminar, en el mantenimiento o cambio de posición y en la manipulación o realización de determinadas acciones).

Discapacidad intelectual -- Selecciona una opción --
Representa una limitación psicosocial en términos de comprensión, conocimiento y percepción. Estas discapacidades ocurren en diferentes grados y pueden ser perjudiciales para la retención de conocimientos, la atención, la comunicación, la autonomía social y profesional, la estabilidad y el comportamiento emocional.

Discapacidad auditiva Si, presento esta discapacidad -- Selecciona una opción --
Pérdida o disminución del sentido del oído, dificultad para percibir el sonido, especialmente la intensidad y el tono del mismo. La Lengua mexicana de una persona en situación de discapacidad auditiva es la lengua de señas mexicana (LSM).
Tipo: -- Selecciona una opción --
Sordos
Especifica qué tipo de ayuda necesarias durante la aplicación del examen de ingreso:
Un intérprete

Discapacidad visual -- Selecciona una opción --
Consiste en la pérdida o disminución del sentido de la vista. Se categoriza en ceguera y baja visión, bajo los grados de severa, moderada o profunda, de acuerdo al grado de afectación.

De acuerdo al tipo de discapacidad seleccionada, debes subir un documento evidenciando una limitación de salud o la evidencia para personas con discapacidad, para almacenar una copia digitalizada durante la aplicación del examen de ingreso. Selecciona el archivo y da clic en el botón "Subir" para subir el documento.

Experiencias:
+ Añadir experiencias más
+ Verificar historial LSM
Este documento se subirá a la plataforma una vez que guardes la información referente a la discapacidad de clic botón "Guardar"

Buscar en documento [Guardar documento](#)

Fuente: Elaboración propia captura de pantalla

Figura 2

Cronología del desarrollo de sistema para aspirantes con discapacidad en el proceso de ingreso a la Universidad Veracruzana



Fuente: Elaboración propia con datos de la Dirección General de Administración Escolar de la UV.

autónoma y sin la necesidad de necesitar otra persona que lo asista para navegar y responder el examen.

En el proceso de ingreso a la UV se registran cerca de 50 mil aspirantes cada año para presentar el examen de ingreso. A través de la convocatoria los aspirantes conocen las condiciones, requisitos del proceso y registran en línea sus datos personales, escolares, socioeconómicos y si presentan una discapacidad.

La logística operativa del proceso es controlada por sistemas de cómputo que permiten tener oportunamente la información de cada uno de los aspirantes.

Resultados y discusión

La primera versión accesible del examen de ingreso se llevó a cabo durante 2014 y se aplicó por primera vez en el año 2015, en la figura 2 se puede apreciar el proceso cronológico de como se ha ido trabajando en la Universidad Veracruzana en cuanto al proceso de ingreso.

inglés) desarrolla especificaciones técnicas, pautas, técnicas y recursos que describen soluciones de accesibilidad y que son considerados estándares internacionales para la accesibilidad web, por ejemplo WCAG o el ISO/IEC 40500.

Las WCAG está dirigidas a desarrolladores de contenidos webm desarrolladores de programas de autor, desarrolladores de herramientas para la evaluación de la accesibilidad web y personas que necesiten estándares para la accesibilidad web, incluyendo la accesibilidad móvil. La WCAG 2.0 y WCAG 2.1 son estándares técnicos de referencia. Contienen 12-13 pautas que se agrupan en cuatro principios: perceptible, operable, comprensible y robusto. Cada pauta incluye criterios de conformidad, que se pueden comprobar y que se clasifican en tres niveles: A, AA y AAA. Actualmente ya existe la versión 3.0 de estas normas.

A nivel de especificaciones técnicas existen las Aplicaciones de Internet Enriquecidas Accesibles (WAI-ARIA, por sus siglas en inglés) las cuales proporcionan semántica, de tal forma que los autores puedan transmitir comportamiento de la interfaz de usuario e información estructural a las tecnologías de apoyo, como lo es un lector en pantalla. Las especificaciones de ARIA establece una ontología de roles, estados y propiedades que definen los elementos accesibles en la interfaz de usuario.

Para la realización del proceso de ingreso accesible se utilizaron las Pautas de accesibilidad para el contenido web (WCAG) versión 2. De igual forma se utilizaron para la generación del examen de ingreso, el cual las preguntas son proporcionadas por CENEVAL y se pasan a un sistema de cómputo que permite al aspirante con discapacidad visual presentar el examen de forma

presentación de este, para aspirantes que presentan discapacidad visual.

Método

Tim Berners-Lee, director del W3C e inventor de la World Wide Web (Web) dijo “El poder de la Web está en su universalidad. El acceso para cualquier persona, independientemente de las discapacidades, es un aspecto esencial.” (Initiative (WAI), s/f).

Accesibilidad Web quiere decir que los sitios web, herramientas y tecnologías están diseñadas y desarrolladas de tal forma que las personas con alguna discapacidad pueda utilizarlas. Concretamente las personas pueden percibir, comprender, navegar e interactuar con la Web y contribuir a la Web.

La Accesibilidad Web incluye las discapacidades que afectan al acceso a la Web, como lo son: auditivas, cognitivas, neurológicas, física, del habla y visuales. La Accesibilidad Web también beneficia personas sin discapacidad que utilizan diferentes tipos de dispositivos de cómputo (teléfonos móviles, relojes inteligentes, televisiones, etc.), personas mayores cuyas habilidades cambian con la edad, personas en situación de discapacidad temporal.

La W3C (World Wide Web Consortium, Consorcio WWW) es un consorcio internacional que desarrolla recomendaciones y estándares que aseguran el crecimiento de la World Wide Web a largo plazo. La Iniciativa de Accesibilidad Web de la W3C, WAI (W3C Accessibility Initiative, por sus siglas en

Figura 1

Pasos para el proceso de ingreso a la Universidad Veracruzana.



Fuente: Captura de pantalla de <https://www.uv.mx/escolar/licenciatura2022/>

Cómo se aprecia en la figura 1 los aspirantes a ingresar a la UV deben presentar un examen de ingreso, este examen es elaborado y calificado por una entidad externa a la Universidad, esta entidad lleva por nombre Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval), la cual es una asociación civil sin fines de lucro creada por mandato de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). El examen que se aplica se le denomina “Examen de Ingreso a la Educación Superior (EXANI-II)” (*Guía-EXANI-II-1.pdf*, s/f). Es importante resaltar que este examen no cuenta con una versión accesible, por lo que los aspirantes con alguna discapacidad necesitan de apoyo de otra persona para la presentación del mismo.

Este documento tiene como objetivo presentar el proceso que se sigue para hacer accesible la inscripción al examen y la

la Agenda de Educación 2030 y representa una herramienta para el camino a lograr inclusión de calidad y equitativa para todos.

La Universidad Veracruzana (UV) fue fundada en 1944 y adquiere su autonomía en 1996. Se ubica en el estado de Veracruz situado en el Golfo de México. Cuenta con cinco sedes regionales: Xalapa, Veracruz, Orizaba-Córdoba, Poza Rica-Tuxpan y Coatzacoalcos-Minatitlán, con presencia en 27 municipios. Por su matrícula se ubica entre las cinco universidades públicas estatales de educación superior más grandes de México.

En los últimos años, su cobertura a nivel estatal atiende el 25% de la matrícula en educación superior, el 9% de jóvenes de 18 a 22 años y 16% de absorción de egresados de educación media superior. La Universidad atiende una matrícula superior a los 80 mil estudiantes. En educación formal oferta más de 300 programas educativos de nivel técnico, técnico superior universitario, licenciatura y posgrado; y en educación no formal cuenta con una extensa gama de cursos para el aprendizaje de diferentes idiomas, talleres de arte, de música y los dirigidos a estudiantes extranjeros. Su oferta educativa cubre todas las áreas del conocimiento, organizadas en seis áreas académicas: Artes, Ciencias Biológico-Agropecuarias, Ciencias de la Salud, Económico-Administrativa, Humanidades y Técnica. (*Presentación – Nosotros, s/f*)

El ingreso a los programas de grado o licenciatura en la Universidad Veracruzana se realiza cada año. El proceso de ingreso se describe en la figura 1.

CAPÍTULO 5

Accesibilidad en el Proceso de Ingreso a la Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz, México

Gerardo Contreras VEGA¹

Introducción

“La educación es un derecho humano fundamental que permite sacara los hombres y las mujeres de la pobreza, superar las desigualdades y garantizar un desarrollo sostenible.” (*El derecho a la educación* | UNESCO, s/f). En este sentido la Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza es un instrumento normativo preeminente en el ámbito de la educación. Esta convención es el primer instrumento internacional jurídicamente vinculante completamente dedicado al derecho a la educación y se reconoce como pilar

¹ Coordinador del Programa de Aprendizaje Basado en Problemas de la Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa y profesor de tiempo completo en la Universidad Veracruzana de Xalapa, Veracruz, México. Correo electrónico: gcontreras@uv.mx.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5512-3559>

YARZA DE LOS RÍOS, A.; SOSA, L. M.; PÉREZ RAMÍREZ, B. (Coord.). **Estudios críticos en discapacidad. Una polifonía desde América Latina.** 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; México: Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Trabajo Social. Serie: Colección grupos de trabajo, 2020. Serie Estado, políticas públicas y ciudadanía. Disponible en: <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/06/GT-Estudios-criticos-discapacidad.pdf>.

ROSATO, A.; Angelino, M. A. (Coords). **Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit.** Buenos Aires: NovEduc, [s.d.].

SAN MARTÍN, P. **Polifonía Oblicua:** aportes para el educador musical. 2002. *Tese* (doctorado) - Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes. Repositorio de la Universidad Nacional de Rosario. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2133/1731>.

SAN MARTÍN, P.; GUARNIERI, G.; RODRÍGUEZ, G.; BONGIOVANI, P.; SARTORIO, A. **El Dispositivo Hipermedial Dinámico Campus Virtual UNR.** Rosario: Universidad Nacional de Rosario, 2010. Repositorio RepHip UNR. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2133/1390>.

THOMAS, H.; FRESSOLI, M.; SANTOS, G. (Comps.). **Tecnología, Desarrollo y Democracia. Nueve estudios sobre dinámicas socio-técnicas de exclusión/inclusión social.** Buenos Aires: Editora Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación, (2012).

VASILASCHIS, I. **Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos.** Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1993.

LARROSA, J. Experiencia y alteridad en educación. *En*: Skliar, C.; Larrosa, J. (Comp.). **Experiencia y alteridad en educación**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2014. p. 13-44.

LEVINAS, E. **La huella del otro**. Ciudad de México: Taurus, 2001.

LEVINAS, E. **Totalidad e infinito**: ensayo sobre la exterioridad. Salamanca: Ediciones Sígueme, 2002.

KUSH, R. **Obras completas**. Rosario: Editorial Fundación Ross, 2000.

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

ORGANIZACIÓN de las Naciones Unidas (ONU). 2015.
Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución aprobada por la Asamblea General Organización de las Naciones Unidas. Disponible en:
<https://undocs.org/es/A/RES/70/1>.

RIVA MEDINA, M. **La formación en educación musical e inclusión en la Facultad de Educación de Palencia a través de las jornadas “Creciendo en educación”**. Trabajo de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidad de Valladolid. Facultad de Educación, 2021. Repositorio de la Universidad de Valladolid. Disponible en:
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/51450/TFG-L3004.pdf?sequence=1>.

<https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/ludicamente/article/view/16571/pdf>.

COSSETTINI, O.; COSSETTINI, L. **Obras Completas**. Santa Fe: Ediciones AMSAFE, 2001.

CULLEN, C. A. **Entrañas éticas de la identidad docente**. Buenos Aires: La Crujía Ediciones, 2010.

DERRIDA, J. **La Hospitalidad**. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2000.

ECHEITA SARRIONANDIA, G. Inclusión y Exclusión Educativa. "Voz y Quebranto". **Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 6, n. 2, [s/p.], 2016. Disponible en: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5437>.

ECHEITA SARRIONANDIA, G.; SANDOVAL, M.; SIMON, C. Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas. En, **Actas de las IV jornadas iberoamericanas de Síndrome de Down**, Salamanca: INICO, 2016.

FARNELL, T.; SKLEDAR MATIJEVIĆ, A.; ŠĆUKANEC SCHMIDT, N. **The impact of COVID-19 on higher education: a review of emerging evidence**. NESET report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.2766/069216>.

FLORIAN, L. Inclusive Pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities. **Scottish Educational Review**, v. 47, n. 1, p. 5-14, 2015.

de las innumerables singularidades que lo habitan ejerciendo su Derecho a la Educación.

Referencias

ANDRÉS, G.; SAN MARTÍN, P. Análisis multidimensional de prácticas educativas mediatizadas en contexto de Covid-19 en una Facultad de Ciencias de la Educación. **Revista Academia y Virtualidad**, 15(1), 65-85, 2022. Disponible en: <https://doi.org/10.18359/ravi.5596>.

AINSCOW, M.; BOOTH, T.; DYSON, A. **Improving schools, developing inclusion**. Nueva York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2006.

BLANCO, Rosa; DUK, Cynthia. El Legado de la Conferencia de Salamanca en el pensamiento, políticas y prácticas de la educación inclusiva. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, 13(2), 25-43, 2019. Disponible em: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200025>

CENACCHI, M. A. **Hacia una educación no excluyente. Perspectivas teóricas-metodológicas sobre “Accesibilidad-DHD” para la formación superior de educadores**. 2019. Tesis (Doctorado) - Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes, 2019.

CENACCHI, M. A.; SAN MARTÍN, P. S.; MONJELAT, N. G. Los principios de accesibilidad-DHD aplicados al diseño y desarrollo de un juego musical. **Lúdicamente**, v. 9, n. 17, [s/p.], 2020. Disponible en:

creativas de respuestas para adecuarse a las situaciones contingentes.

A partir de lo vivenciado, también pudo constatarse que poner en obra la Accesibilidad-DHD en prácticas educativas mediatizadas no sólo contribuye a garantizar el derecho a la educación inclusiva del colectivo identificado como personas con discapacidad, sino que constituye un beneficio para la comunidad educativa en su conjunto. Así, al ampliar los significantes intervinientes en los procesos expresivos y comunicativos, diversificar las propuestas de enseñanza y habilitar diferentes trayectorias posibles de aprendizaje según preferencias, contemplando flexibilidad, asincronía y co-agencia, es posible desplegar procesos de enseñanza y aprendizaje que respeten la singularidad de los sujetos en el marco de la diversidad.

En cuanto al desarrollo de prácticas educativas no excluyentes, se sostiene que se podrán efectivizar realmente si toda la comunidad educativa asume el compromiso ético de ser sensible al Otro, atendiendo a las necesidades emergentes en la vivencia cotidiana grupal, y de responderle, lo cual implica poner en acto la construcción de la co-responsabilidad de parte de dicha comunidad.

Finalmente, se estima que la puesta en obra contextualizada de la Accesibilidad-DHD en distintos campos disciplinares solicita de un hacer transformador en la formación de formadores, de un juego al pensamiento para que la práctica educativa en cualquiera de sus niveles y modalidades sea un espacio diverso y abierto a la experiencia que otorga el hacer constituido a partir de los aportes

estudiantes, que en las diferentes actividades y secuencias didácticas que se propongan siempre esté presente la pregunta sobre a quién estamos dejando fuera. Estudios recientes en contextos de formación de educadores musicales también ponen en evidencia que se debe trabajar más en profundidad los aspectos relacionados a la educación inclusiva (RIVA MEDINA, 2021). Siguiendo a Larrosa (2009), lo expuesto en este trabajo bajo la hipótesis que el tránsito por la experiencia constituya un andamiaje para su aplicación en las futuras prácticas docentes, trasciende el ámbito disciplinar tratado y a su vez, habilita múltiples caminos de acción posible. En esta dirección, la Universidad está poniendo en obra una serie de cursos gratuitos destinado al plantel del profesorado que incluye entre sus contenidos la perspectiva de Accesibilidad-DHD.

Conclusiones

La experiencia de la asignatura MEM, muestra en un contexto situado, las posibilidades de desarrollo transversal de los principios de Accesibilidad-DHD y el trayecto de apropiación vivenciado por los futuros educadores musicales.

En el estudio, diversas acciones del estudiantado evidencian que la toma de conciencia sobre la producción de barreras y la acción responsable para la búsqueda de alternativas accesibles y no excluyentes es posible. En este sentido, la actitud de vigilancia ética frente a la supresión de la alteridad predispuso al conjunto de la clase a una reflexión autocrítica sobre sus propias prácticas incentivando el intercambio, la escucha al otro y las búsquedas

de recursos, multimodalidad expresiva y proponer consignas elegibles.

Cabe señalar que la reciente situación de pandemia puso aún más en relevancia la necesidad de tener en cuenta lo planteado con respecto a la Accesibilidad-DHD para el desarrollo de las cursadas. Dado la propuesta de MEM en el aula del campus virtual, las adecuaciones que se hicieron no presentaron mayores dificultades y la producción mediatizada vía web fue permanente e intensa lográndose una dinámica dialógica fluida y participativa. No obstante, queda claro que por más que se forzó al máximo tratar de cumplir con los objetivos de MEM, la pérdida de algunas actividades que se realizaban en presencia física y que son importantes dentro de los procesos educativos musicales se vieron imposibilitadas de ser desarrolladas, lo cual impactó en la calidad educativa. Esto reafirma lo ya expresado en la literatura sobre los efectos educativos no deseados que ha puesto en evidencia la pandemia (FARNELL et al, 2021; ANDRÉS; SAN MARTÍN, 2022). A la luz de las propuestas post pandemia y en vistas a un posible cambio de plan de estudio, la cursada netamente mediatizada a través del campus ha dejado pruebas consistentes sobre la importancia de lograr un equilibrio saludable y significativo entre las distintas formas de encuentro interpersonal que se disponen en el actual contexto físico-digital educativo. En esta dirección, la modalidad híbrida con un porcentaje de 50% de presencialidad física resultaría la más adecuada en vistas a un cambio de modalidad.

En síntesis, la perspectiva transversal no excluyente, más allá del caso MEM, solicita sin distinción entre profesores y

En las reflexiones finales sobre cada experiencia, tanto de lo vivido en el proceso de composición y puesta en obra del TP (grupo docente), como de quienes fueron los destinatarios (grupo estudiantes), se coincide sobre la motivación positiva, los desafíos de creatividad y las expectativas que genera la experiencia para ambos roles participantes. A su vez, manifiestan que experimentaron activamente con actitud lúdica, sensible y vivencial un amplio trayecto de aprendizaje de gran número de contenidos. En cuanto a las presentaciones grupales sobre métodos de educación musical analizados con los mismos criterios se comparte un ejemplo donde se puede observar cómo la alumna en representación de su grupo plantea la problemática en la propuesta del compositor Murray Schaffer de la década del 60'.

[...] trataba de distinguir el universo sonoro que nos rodea. Entonces pensamos que mucho a favor tienen las personas no videntes porque también para nosotros, inclusive, tendríamos que dejar de lado en este método un poco el sentido de la vista, para percibir más lo que nos rodea, lo sonoro. Pero lo que encontramos que tiene mucho en contra para las personas que tienen hipoacusia, para las personas que tienen problemas de sordera, y que hay que emplear otras artes (GRABACIÓN DE CLASE, 2015).

Las reflexiones y propuestas de flexibilizar las consignas y considerar la accesibilidad partieron tanto de quienes expusieron el método como también de quienes participaron en la experiencia. De estas observaciones se destacan las siguientes opciones como alternativas para avanzar en propuestas no excluyentes: ampliación

Otro grupo, el cual estructuró su propuesta sobre el objeto cultural Zombis abordado desde una perspectiva crítica, utilizó diversidad de canales de expresión y de acceso a la información. En la propuesta de este grupo, una de las actividades realizadas consistió en un recorrido con los ojos vendados, atravesando obstáculos físicos enmarcados con un clima sonoro alusivo de carácter envolvente. Aquí el canal preponderante fue el sonoro, pero el tacto también revelaba información sobre texturas y elementos y se requería de su uso para avanzar. La necesidad de aniquilación del Otro diferente fue un eje de debate en el cierre de la actividad donde fue posible reflexionar sobre la producción de una industria cultural mediática que modela la construcción del Otro como enemigo.

Figura 1

Clases grupales activas: propuesta de naipes accesibles⁵



⁵ Barajas con relieve creadas por los estudiantes. Posteriormente se incorpora el palo en Braille a cada carta.

documento de texto y una presentación en acróstico, con formato netamente visual, fue acompañada de un segundo archivo donde el acróstico es descrito verbalmente de forma lineal.

En la observación presencial, se pudo constatar cómo se integraron prácticas de descripción de los aspectos visuales de las diapositivas en las presentaciones de trabajos prácticos sincrónicos, especialmente en el año 2015 donde asistía la compañera ciega. En el mismo año, un estudiante por propia iniciativa, luego de la entrega de su presentación de diapositivas y socialización en foro, adjuntó una segunda versión, en la cual incluye la lectura y descripción de cada placa visual grabada con su voz.

En relación con las consignas grupales sobre perspectivas activas regionales, al confrontarlo y analizarlo recursivamente desde las evaluaciones de las distintas cohortes, el alumnado manifestó no experimentar restricciones de participación, ni se sintieron sujetos a resultados prefijados ni trayectorias normalizadas. Validaron la libertad de elección de recursos y se sintieron responsables de realizar exposiciones contextualizadas tratando de no presentar barreras a sus pares. A su vez, observaron la potencialidad de estas actividades para el aprendizaje de diferentes contenidos y la factibilidad de realización en distintos contextos educativos dada la flexibilidad que permite la consigna.

A modo de ejemplo, entre las actividades propuestas en la clase desarrollada en torno al objeto cultural “juego de naipes TRUCO”, se llevó adelante en el 2015 la creación de naipes personales con bandejas de polietileno utilizando la técnica del estencil (visual) y se aprendió cómo colocar los números y los palos de la baraja española en Braille (táctil).

que se requieren en los sistemas educativos. Estas acciones permanentes han provocado cambios positivos en el estudiantado donde se ha podido constatar en todas las cohortes la paulatina toma de conciencia sobre las barreras que se pueden producir en el acto educativo al tiempo que reflexionan sobre la búsqueda cierta de alternativas accesibles y no excluyentes.

Con relación a los grupos estudiados, no se registraron barreras al acceso y a la participación en el espacio virtual de MEM, especialmente esto se tuvo en cuenta durante el cursado solo virtual en los años 2020/21 provocado por la situación de pandemia COVID 19. Con relación a la alumna usuaria de lector de pantalla (año 2015), ella pudo realizar todas las actividades propuestas y en el espacio virtual accedió a los recursos necesarios sin inconvenientes.

En los aportes de los estudiantes tales como trabajos presentados en la plataforma utilizando la herramienta foro se observa la atención a las pautas de Accesibilidad-DHD. En primer lugar, en el trabajo creativo de presentación personal, se pudo constatar que hicieron uso de su libertad de elección de soporte y lenguaje expresivo destacando lo positivo y enriquecedor de la posibilidad de elegir la forma de expresión. Además, en sus creaciones predominaron los archivos editables y accesibles. Por ejemplo, en el grupo del año lectivo 2015, de 18 presentaciones 14 fueron archivos de formato editable (docx, doc, pptx). Cabe mencionar que un significativo porcentaje de estudiantes acompañó sus archivos no accesibles con otros accesibles. Por ejemplo, uno de los trabajos realizado con la herramienta de presentación “Prezi” se compartió en el foro junto a la versión en

Acción	<p>Archivos de texto en formatos editables y en PDF (acceso a dispositivos móviles e impresión) en atención a la preferencia de interacción de los usuarios y también para evitar barreras.</p> <p>Recursos digitales y entornos operables por teclado.</p> <p>Habilitación de diferentes espacios de participación y canales de comunicación para atender dudas y requerimientos.</p> <p>Relación dialéctica entre la clase presencial y el espacio virtual.</p> <p>Seguimiento y asistencia en el proceso de elaboración de la monografía a presentar en examen final.</p>
Flexibilidad	<p>No establecimiento de formatos, soportes, ni lenguajes expresivos para la realización de la actividades y presentación de trabajos prácticos</p> <p>Recomendaciones acerca del uso de formatos editables y los softwares de código abierto en la socialización de las producciones.</p> <p>Administración temporal que contempla necesidades individuales, recorridos personales y grupales y la recursividad espiralada. La actividad en el espacio virtual es asincrónica, excepto en 2020/2021 que sumó de forma consensuada con el grupo de estudiantes encuentros sincrónicos semanales o cada quince días.</p>

La Experiencia de Cursado

Lo propuesto a nivel teórico y en la práctica educativa de MEM se sintetiza en una acción sostenida y permanente para visibilizar grupalmente de qué manera está presente tanto de manera explícita o implícita la lógica de la normalidad. En acuerdo con Florian (2015), estos supuestos y concepciones heredadas sobre el estudiantado que los definen en términos de categorías limitan la posibilidad de generar las transformaciones profundas y extendidas

	<p>visualmente por medio de íconos del sistema Moodle que no admiten el agregado de una descripción textual compatible con las ayudas técnicas.</p>
Comprensión	<p>Presentación de la estructura de MEM en Moodle minimizándola a dos columnas, con los bloques a la izquierda y seccionando el cuerpo del curso en módulos que se corresponden con las unidades del programa.</p> <p>Inclusión del programa anual al inicio y una breve descripción de contenidos en cada unidad del cuerpo del curso. Uso de etiquetas con títulos jerárquicos y carpetas para organizar la bibliografía. Vigilancia del correcto marcado de los enlaces con textos descriptivos del destino y aclaración de acciones sorpresivas como, por ejemplo, “se descarga”.</p> <p>Inclusión de materiales de ayuda y video tutoriales para el uso de la plataforma y un foro de consultas específicas en el aula.</p> <p>Recursos de soporte textual: incorporación de índices de contenidos y prioridad a formas múltiples de presentación de la información, incluyendo cuadros y videos que pueden colaborar en la comprensión de un tema complejo.</p> <p>Hoja de Ruta: síntesis de las actividades con hipervínculos que se van desarrollando durante el cursado. Mensajería personal enviada sobre tareas y actividades con enlaces a Hoja de Ruta y/o actividad/recurso específico.</p> <p>Actividades con directrices que admiten su elaboración desde el nivel de complejidad que el estudiantado pueda abordar en forma individual o grupal contextualizado en sus trayectos de vida. Retroalimentación permanente y acompañamiento docente: visibilización de potencialidades teóricas, didácticas y no excluyentes en la producción estudiantil.</p>

de clases aplicando diferentes métodos de educación musical, observando las fortalezas y debilidades de cada método en estudio.

En todas las actividades, a partir de la experiencia se evalúa y reflexiona sobre las posibilidades y limitaciones de las propuestas, atendiendo tanto a su valor didáctico como a las posibles barreras excluyentes que pudiera presentar, planteando alternativas accesibles.

En el siguiente Cuadro 2, se sintetiza cómo se efectivizó desde MEM la aplicación de los principios de Accesibilidad-DHD.

Cuadro 2

Los principios y el hacer del profesorado

Principios	Acciones
Percepción	<p>Uso de múltiples lenguajes expresivos para la transmisión de información. Bibliografía y recursos accesibles, videos e imágenes con subtítulo, descripción textual (todo lo visual ofrecido como texto escrito y/o auditivo. Presentaciones en pizarra o de diapositivas: descripción oral de todo elemento visual y lectura del texto. Indicaciones claras para acciones visuales y/o espaciales.</p> <p>Información sonora accesible a la vista: uso de subtítulos, textos impresos como apoyo al aprendizaje de letras de canciones que se proponían oralmente.</p> <p>Claridad sonora: buena intensidad, disposición espacial en círculo o ronda grupal: diálogo frontal y con buena dicción para habilitar la lectura de labios.</p> <p>Claridad visual: buenos contrastes de colores en los textos, preferentemente fondo liso, el tamaño y tipo de letra sin serifa, se eligieron imágenes de alta calidad y se evitaron las de texto.</p> <p>Recursos “archivos” se incluyeron las extensiones en al inicio del nombre para proporcionar información equivalente a la ofrecida</p>

En relación con aula virtual MEM, se contempló un diseño accesible y que los diferentes recursos y la bibliografía seleccionada también lo sea. Asimismo, se ofrecen guías de accesibilidad para que el estudiantado la aplique en sus participaciones y en la producción de recursos didácticos. Las consignas de actividades individuales y grupales, sostienen la posibilidad de elección de formatos de entrega, lenguajes expresivos, contenidos elegidos para trabajar, tiempos, acciones propuestas, niveles de profundización creciente. Como se mencionó también se solicita que las propuestas didácticas diseñadas por las y los futuros docentes tengan en cuenta los requerimientos de Accesibilidad-DHD.

Entre las actividades propuestas resulta relevante destacar la presentación personal “cómo llegué a *ha-ser* música”, en la cual se invita compartir las identidades narrativas singulares en el seno grupal, poniendo en relieve la alteridad en el encuentro dialógico con el otro, en la escucha de su historia, en una dimensión de respeto. El formato de elaboración de esta actividad es libre, siempre teniendo en cuenta que no presenten barreras para sus compañeros, y considerando la necesidad de disponer versiones alternativas accesibles para todos, si se necesitaran. En cuanto a actividades grupales, una propuesta radica en el diseño y puesta en obra de una clase con intercambio de roles (docentes-alumnos) dentro del grupo en base a una perspectiva educativa de relevancia regional. La clase consiste en una serie de actividades interdisciplinarias vivenciales en torno a un elemento cultural o natural transversal que resulte significativo para quienes participan. Otra propuesta a cargo de grupos reducidos consiste en el planteo

Resultados y Discusiones

En la revisión documental efectuada en el año 2014, se constató que en el Plan de Estudio vigente desde el 2005 y en los planes anuales de todas las asignaturas de la carrera de Educación Musical de la institución, no se consignaban contenidos que traten problemáticas referida a la inclusión educativa ni a discapacidad. Ante esta situación, el programa anual de MEM 2015 y sucesivos, propone metodológicamente la aplicación transversal del marco sobre la no exclusión en objetivos, contenidos, recursos, bibliografía, diseño de Moodle y consignas.

En el objetivo general se integró la co-construcción de un marco teórico-metodológico no excluyente que dé sustento a las futuras prácticas educativas musicales de las y los estudiantes. En cuanto al desarrollo de contenidos se proponen recursos, tutoriales sobre accesibilidad, bibliografía y actividades específicas. También se fundamenta en la metodología de dictado de la materia que se centra en la vivencia desde la perspectiva de estudiantes a la vez que relevar en qué medida pueden participar o no de cada propuesta, o si enfrentan algún tipo de barreras.

Durante el cursado, la evaluación es en proceso y el alumnado que cumple con los requisitos curriculares de regularidad queda habilitado para rendir MEM en los llamados correspondientes al lapso de dos años. En el mismo, deben presentar una monografía cuyo tema es a elección partiendo de una problemática educativa musical desarrollada desde los contenidos curriculares y actividades del cursado fundamentada en la perspectiva de educación no excluyente.

registros etnográficos, etnografía virtual y relevamientos bibliométricos.

MEM registra en sus sucesivas cohortes un número de alumnado con una media de 15 estudiantes y se dicta en el marco Plan de Estudio 2005 desde dicho año. En el año 2015, con la asistencia a clase de una alumna ciega, se efectiviza un trabajo de campo específico en el marco de una tesis doctoral en curso y luego se continúa la investigación a través de otros proyectos acreditados por la universidad y el CONICET (período 2014-2021). Cabe mencionar que también se registraron estudiantes con baja visión e hipoacusia. Dada la amplitud de los datos recabados hasta la fecha y los límites del presente escrito, se referirá sólo lo más significativo del estudio, especialmente mencionando algunos aspectos de la cohorte 2015.

Sobre la integración de Tecnologías de la Información y Comunicación, desde el año 2008, MEM utiliza la plataforma Moodle del Campus virtual universitario y despliega una metodología de taller físico-virtual donde se busca un equilibrio calificado y dinámico sobre qué actividades y contenidos son más convenientes de mediatizar a través de dicho campus y cuáles demandan para su comprensión plena de la presencia física (SAN MARTÍN et al. 2010). Con relación al campus virtual, se realizaron evaluaciones con herramientas automáticas en el ingreso a la plataforma, de expertos en accesibilidad y de usuarios de lectores de pantallas.

- “Percepción”: Todos los elementos deben poder ser percibidos por cualquier sujeto, independientemente de sus singularidades y/o sus circunstancias/contexto. Vinculado con la multiplicidad de lenguajes y formatos expresivos/comunicativos (visual – táctil – sonoro).

- “Comprensión”: Toda la información y las propuestas disponibles, deben poder ser comprendidas por cualquier sujeto, independientemente de sus singularidades y/o sus circunstancias/contexto. Múltiples formas de presentar la información, organización de significantes, ayudas, niveles de dificultad diversos, alternativas simplificadas, resúmenes, esquemas, entre otros.

- “Acción”: Todas las acciones propuestas a los sujetos deben poder ser realizadas por los mismos, independientemente de sus singularidades y/o sus circunstancias/contexto.

- “Flexibilidad”: propuesta suficientemente abierta y flexible para poder adecuarse a cualquier sujeto, independientemente de sus singularidades y/o sus circunstancias/contexto.

Método

El estudio de caso de la cátedra anual universitaria MEM (1º año de la carrera “Profesorado/Licenciatura en Educación Musical”) de cursado presencial (2 hs. 40’ reloj, semanales), se aborda con un enfoque metodológico cualitativo. Los instrumentos y técnicas cualitativas (VASILACHIS, 1993) puestas en obra se cuentan principalmente en la revisión de documentación institucional, observación participante, cuestionarios y entrevistas,

indisolublemente con las personas en su contexto (CENACCHI, 2019).

La “Accesibilidad-DHD” solicita poner en juego un mayor número de significantes en los procesos de producción de sentido, explorando formas multimodales de comunicación, para atender a las formas disímiles de recepción de los contenidos del contexto de reconocimiento cuya diversidad es, en potencia, infinita. Por esta razón se la concibe como “Obra Abierta”³, inacabada, en perpetuo movimiento, dependiente de las singularidades de la red socio-técnica-cultural e integra al polo de reconocimiento como coproductores activos en procesos de circulación más horizontales (CENACCHI; SAN MARTÍN; MONJELAT, 2020). Asimismo, requiere ser asumida como un compromiso ético sostenido de vigilar las propias comunicaciones y producciones, atendiendo a la generación, prevención y/o supresión de cualquier tipo de barrera, tanto tecnológica como social, que pueda limitar la participación de cualquier integrante de la red sociotécnica.

Cenacchi (2019), propone cuatro principios dinámicos de la Accesibilidad-DHD: Percepción, Comprensión, Acción y Flexibilidad, que se activan siempre en un contexto situado. Los mismos se elaboraron a partir de la reformulación de los principios de la WAI⁴ y aluden a lo siguiente:

³ Según lo propuesto por Humberto Eco en la década del 60, se remite a una condición de no acabada de una obra, donde el autor/creador entrega al interprete la posibilidad de su conclusión, o bien, de su continuación, como parte de un entramado de relaciones inagotables.

⁴ Web Accessibility Initiative (WAI), desarrolla pautas y herramientas que faciliten el acceso a la Web de personas con algún tipo de discapacidad. (Ampliar en <http://www.w3.org/WAI/>).

La Accesibilidad - DHD

En cuanto a los recursos educativos físico-virtuales se tiene en cuenta la accesibilidad concebida como propiedad de la relación entre el usuario y el entorno virtual y/o recurso digital en un contexto mediato, y no como una propiedad intrínseca de los objetos digitales e interfaces. Esto se inscribe en un trayecto de dos décadas de antecedentes de Investigación, Desarrollo e Innovación en torno a lo denominado “Dispositivos Hipermediales Dinámicos” (DHD). Esta noción refiere a redes socio-técnicas-culturales, que posibilitan a los sujetos procesos de interactividad plurales y no excluyentes desde una multiplicidad espacial y tecnológica heterogénea. Lo característico de estos dispositivos es que se co-construyen como red con una finalidad explícita relacionada al campo educativo, laboral, académico, cultural y/o comunitario. Desde un enfoque socio-técnico decolonial (THOMAS; FRESSOLI; SANTOS, 2012), un aspecto clave en los procesos de co-construcción y sostenibilidad del DHD es la capacidad de agencia de la red para crear y fortalecer alianzas estratégicas que viabilicen el logro de las finalidades propuestas. De allí, se propone la noción de Accesibilidad-DHD como proceso socio-técnico-cultural comunitario que se sostiene en perpetuo movimiento buscando un equilibrio dinámico entre las tensiones de adecuación y articulación, frente a las barreras emergentes que entraman dimensiones sociales (quienes participan, en potencia infinitos), discursivas (gramáticas comunicacionales - lenguajes expresivos) y técnicas (tecnologías utilizadas), vinculadas

Acorde con lo expuesto, se propone el concepto de “no excluyente” como reemplazo del término “inclusivo” para referir a un proceso activo sostenido, centrado en las acciones co-responsables que puede realizar cada participante para evitar y/o suprimir cualquier tipo de barrera limitante atendiendo también a las formas “involuntarias” de supresión de la alteridad. El cambio retórico, si bien no implicaría en principio una transformación en las prácticas, se estima más representativo del compromiso que se propone. Asimismo, colabora en evitar señalar y/o definir a los colectivos/estudiantes a “incluir” que muchas veces se realiza en la justificación del requerimiento de determinadas prácticas, ajustes y/o apoyos. Como se señaló anteriormente desde la ética levinasiana la definición conlleva a la supresión de la alteridad. Asimismo, desde los postulados de pedagogía inclusiva se advierte cómo el señalamiento refuerza la etiqueta/estigma (FLORIAN, 2015). Además, se estima que podría evitar ciertas estrategias para incluir (al otro) que suponen implícitamente cierta pasividad de ese otro incluido y/o relaciones asimétricas, concibiendo al otro activo y agente.

Finalmente, la actitud no excluyente implica una vigilancia ética activa y sostenida para la no supresión de la alteridad que podría habilitar estrategias metodológicas que favorezcan el tratamiento de las problemáticas de abyección o inclusión excluyente. Entonces, la toma de conciencia sobre la no exclusión, requiere un abordaje transversal que se sostenga más allá del dictado anual de una asignatura, siendo deseable su tratamiento durante toda la carrera de formación docente.

normalizado, formas heredadas de la visión hegemónica en la cual opera la ideología de la normalidad. Siguiendo a Ainscow, Booth, Dayson (2006), se trata de sostener una vigilancia Ética frente al otro que orienta a evitar/suprimir barreras resignificadas que limiten la presencia, la participación y el aprendizaje como se sintetiza en el siguiente cuadro:

Cuadro 1
Trama de barreras excluyentes

Barreras a la presencia simbólica subjetiva físico-virtual	Barreras a la Participación	Barreras al Aprendizaje
Suprimir la alteridad. El Otro estará presente sólo si se sostiene siendo otro	Inequidad de posibilidades	Descontextualización - desvínculo Ser-Estar
a) Invisibilización. Desconocimiento. b) Tematización. c) Herencia cultural hegemónica produce una forma de no visualización involuntaria.	a) Homogenización grupal, isocronía y monocronía. b) Estigma de las diferencias. c) Recursos estándares. d) Des-responsabilización colectiva: co-responsabilidad comunidad del aula/escuela.	a- Distancia cultural: Universalismo abstracto en contenidos. b- Descontextualización: Propuestas para el Ser sin Estar. c - Normalización: trayectorias ideales isocrónicas y monocrónicas. d - Tácita incompetencia: bajas expectativas según capacidades. Temor docente al fracaso de estrategias inclusivas. e - Repetición involuntaria.

Jerome Bruner y el constructivismo dialéctico vigotskyano considerando al aprendizaje como proceso interactivo e intersubjetivo. Asimismo, resulta significativo, el legado pedagógico de Olga y Leticia Cossettini y su experiencia escolanovista que aconteció en la primera mitad del siglo XX (COSSETTINI; COSSETTINI, 2001). En lo metodológico, esto implica pensar y poner en obra diseños curriculares que presenten una organización de contenidos espiralada para poder retomarlos en el tiempo atendiendo a los distintos ritmos que cada uno en su singularidad despliega en los procesos reflexivos y analíticos, críticos y autocríticos, grupales e individuales (SAN MARTÍN, 2002). También la propuesta se nutre de la perspectiva de “pedagogía inclusiva” (ECHEITA; SANDOVAL; SIMON, 2016; FLORIAN, 2015) que cuestiona las prácticas de enseñanza diseñadas para la mayoría con experiencias adicionales o diferenciales para algunos proponiendo una transformación desde la práctica docente en el ámbito de la clase. Desde la pedagogía inclusiva se impulsa al profesorado a brindar lo que siempre dispone de manera accesible para todos, ampliado los recursos educativos y ofreciendo un abanico de propuestas alternativas permitiendo al estudiantado elegir sin predeterminedar las trayectorias de cada estudiante en base a nociones tácitas de capacidad.

En esta dirección, la propuesta educativa no excluyente propone sostener una reflexión crítica y autocrítica continua que cuestione las formas habituales de pensar, actuar, construir, comunicar, aprender, enseñar y relacionarnos en los entornos educativos, desestructurando las formas únicas, lo estándar, lo

alteridad, como Otro: exterior, imprevisible, inapropiable, inabordable, irrepresentable, un misterio (LEVINAS, 2001, 2002; DERRIDA, 2000).

Según Levinas (2002), una posición de respeto hacia el Otro requiere no categorizarlo ni clasificarlo sino reconocerlo como alteridad, con una exterioridad no reductible al propio pensamiento, a la propia conciencia, a lo Mismo. Este posicionamiento suspende la posibilidad de conocer al otro en términos de diagnóstico y/o clasificaciones porque la conceptualización, tematización y/o representación, formas de construcción de conocimientos del paradigma visual occidental, suprime su alteridad, generando su exclusión.

Sostener una relación con el otro que permanece siendo otro requiere abandonar la preeminencia visual y adoptar una actitud de escucha, exponiéndose vulnerable al Otro en una primera pasividad. A la vez, solicita una activa y sostenida vigilancia ética (CULLEN, 2010) como autocrítica, atenta a las concepciones que subyacen en las propias prácticas y discursos, para descategorizar al Otro cada vez que se lo trata, manteniendo abierto su sentido en una relación no apropiativa. Este tipo de relación, la relación Ética sólo posible desde el Estar situado (KUSH, 2000) presentes a nivel simbólico en simetría existencial, en un marco de respeto y de diálogo.

San Martín (2012), fundamenta que el conocimiento se construye conjuntamente, tensionado con otros y con uno mismo, en la propia interrogación, en múltiples dimensiones espaciotemporales, por lo cual se adscribe en lo pedagógico a la perspectiva constructivista psicocultural planteada en la obra de

A partir de esta problemática, el objetivo de este capítulo es proponer una perspectiva teórica-metodológica para la formación de formadores orientada a transformar las prácticas y los entornos de enseñanza y de aprendizaje físico-virtuales hacia modelos plurales y no excluyentes que desestructuren la lógica de la normalidad subyacente. En esta dirección, se presenta un estudio de caso que corresponde a la cátedra universitaria Metodología Educativa Musical (en adelante, MEM) de la carrera de Profesorado/Licenciatura en Educación Musical que integra bajo la modalidad de taller las aulas físicas y virtuales institucionales.

A continuación, se abordarán los aspectos más significativos del marco teórico propuesto para luego tratar el caso MEM para dar cuenta de la puesta en obra de dicho planteo. Finalmente se arribará a breves conclusiones.

Marco Teórico

Desde los Estudios críticos en discapacidad se considera a la discapacidad como una construcción artificial, social, histórica, moderna y colonial, que opera en sistemas de clasificaciones de sujetos en base a la ideología de la normalidad (YARZA et al, 2020). Asimismo, esta concepción permite romper con la idea de déficit biológico naturalizado para concebirlo también como un constructo, una invención para “catalogar, enmarcar, mensurar cuánto y cómo se aleja el otro del mandato de un cuerpo “normal” (ROSATO; ANGELINO, 2009, p. 31).

En atención a lo expuesto, evitando las categorizaciones del alumnado, se propone su consideración desde la filosofía de la

Introducción

Desde el 2006 el colectivo identificado como personas con discapacidad tiene derecho a una educación inclusiva, según lo establece el artículo 24 de la Convención internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), ratificada por 187 países. Asimismo, el acceso a una educación inclusiva y equitativa de calidad y la promoción de oportunidades de aprendizaje permanente para todos, es uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU, 2015). Si bien la educación inclusiva se promueve en numerosos acuerdos e instrumentos internacionales desde la última década del siglo XX, impactando en las políticas y marcos normativos nacionales de numerosos países, la problemática actual radica en acortar la distancia entre el discurso de la inclusión y su práctica (BLANCO y DUK, 2019).

A pesar de haberse acrecentado la producción teórica y contar con diversas experiencias y “buenas prácticas” de educación inclusiva, persisten de forma generalizada condiciones pedagógicas, culturales, materiales y tecnológicas que continúan excluyendo y limitando la presencia, la participación y/o el aprendizaje de un significativo número de estudiantes (ECHEITA SARRIO-NANDIA, 2016). Muchas de estas barreras se vinculan con el sostenimiento de formas hegemónicas de diseño y construcción de tecnologías, recursos educativos e implementación de propuestas didácticas sustentadas en la lógica de la normalidad y de lo estándar.

CAPÍTULO 4

Aportes para Prácticas Educativas no Excluyentes: experiencia en la Cátedra Universitaria de Metodología Educativa Musical

Marisa Andrea CENACCHI¹

Patricia Silvana SAN MARTÍN²

¹ Doctora en Humanidades y Artes - Mención en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Profesora Adjunta Cátedra Metodología Educativa Musical, Escuela de Música, Facultad de Humanidades y Artes (UNR). Asesora pedagógica, Campus Virtual UNR. Investigadora de la línea de “Dispositivos Intermediales Dinámicos” del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE: CONICET- UNR) abordando el campo de las tecnologías para la inclusión social, la accesibilidad y la formación de formadores para prácticas educativas mediatizadas no excluyentes. Pérez, Santa fe, Argentina. E-mail: marixxi2@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7672-1993>

² Doctora en Humanidades y Artes (Universidad Nacional de Rosario, UNR, Argentina). Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Profesora Titular ordinaria de Metodología Educativa Musical de la Facultad de Humanidades y Artes (UNR). Docente-Investigadora Cat. I de la UNR. Directora del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE: CONICET-UNR). Directora de la línea de Investigación y Desarrollo Dispositivos Intermediales Dinámicos (IRICE: CONICET-UNR). Rosario, Santa Fe, Argentina. E-mail: sanmartin@irice-conicet.gov.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7543-045X>

Resolução COUN n. 70, 30 de maio de 2008. (2008). Estabelece e aprova Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na Universidade Federal do Paraná. Conselho Universitário Universidade Federal do Paraná. Curitiba. Recuperado de <http://www.ufpr.br/soc/>

Resolução CEPE n. 2, 01 de agosto de 2017. (2017). Estabelece os procedimentos e critérios para validação da autodeclaração nos processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação da UFPR. Conselho Universitário. Universidade Federal do Paraná. Curitiba. Recuperado de <http://www.ufpr.br/soc/>.

Resolução CEPE n 27, 14 de junho de 1991. (1991). Institui as bancas especiais no concurso vestibular. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Universidade Federal do Paraná. Recuperado de <http://www.ufpr.br/soc/>.

SANTOS, M. P. dos et al. Desenvolvendo o Index para inclusão no contexto brasileiro: experiências de reflexão/ação sobre processos de inclusão e exclusão em Educação. **Percursos Acadêmicos**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 332-350, 2017.

Disponível em:

<http://periodicos.pucminas.br/index.php/percursoacademico/artic/e/view/16237>.

SCHMITZ, D. dos A.; PAVÃO, A. C. O. Democratização da informação e do conhecimento por meio da acessibilidade em documentos digitais. **Educação Temática Digital**, 20(4), p. 1117–1137, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v20i4.8650361>.

THOMPSON, E. P. **Senhores e caçadores**: a origem da lei negra. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

MOREIRA, L. C. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista do Centro de Educação**, n. 25, p. 37-47, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4902>.

MOREIRA, L. C.; FERNANDES, S.; DAMASCENO, A. R. Inclusão nas universidades federais: desafios e perspectivas dos núcleos de acessibilidade para além da pandemia. **Revista Cocar**, Edição especial, n.13, p. 01-20, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4661>.

Nota Técnica n. 24, de 21 de março de 2013. (2013). Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. MEC / SECADI / DPEE. Recuperado de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:IAFHV9V4vtIJ:portal.mec.gov.br/docman/junho-2013-pdf/13287-nt24-sistem-lei12764-2012&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>

ORRÚ, S. E. **A Inclusão Menor e o Paradigma da Distorção**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2020.

PICCOLO, G. M. **Por um pensar sociológico sobre a deficiência**. Curitiba: Appris, 2015.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas. **Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**, Brasília, p. 51, jul./2013.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192.

MAIOR, I. M. M. de L. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**. Brasília, DF, v.10 n.2 (2017) p. 28-36. Disponível em:
<https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029>.

MARTINS, S. E. S. de O.; LEITE, L. P.; CIANTELLI, A. P. C. Mapeamento e análise da matrícula de estudantes com deficiência em três Universidades públicas brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, n. 22 (spe), p. 15-23, 2018. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pee/a/T7GMnvBwgZg8gT7pJb7RqmH/abstract/?lang=pt>.

MARTINS, S. E. S. de O. et al. Inclusão de universitários com deficiências na educação superior: o que dizem as pesquisas no Brasil e Uruguai. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 11, n. 18. p. 01-25, nov./2017. Disponível em:
<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/53635>.

MOREIRA, L. C. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais**: das ações institucionais às práticas pedagógicas. 2004. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2004.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. **Lei n. 12.527**, de 18 de novembro de 2011. lei de Acesso à Informação. Regulamenta o direito constitucional de acesso dos cidadãos às informações públicas e é aplicável aos três poderes da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Brasília.

Disponível em: https://www.clp.org.br/lei-de-acesso-a-informacao-accountability/?gclid=Cj0KCQjw3eeXBhD7ARIsAHjssr8-A-YRjvllTmAsRR6or2y7h4xC5kBXNW1T0Zg-s9Lz9qb0lLBwC_IaAudmEALw_wcB.

BRASIL. **Lei n. 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1034524/lei-12796-13>.

BRASIL. **Lei n. 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm.

BRASIL. **Lei n. 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm.

Edital n. 41, de 01 de julho de.2022. (2022). Normas que regem o Processo Seletivo próprio desta instituição (PS-UFPR), destinado ao ingresso de novos estudantes nos cursos de graduação da UFPR no ano letivo de 2023. Universidade Federal do Paraná.

Recuperado de

<https://servicos.nc.ufpr.br/PortalNC/Concurso?concurso=PS2023>.

FRANÇA, T. H. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 31, p. 59-73, jul./dez. 2013. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/ls/article/view/25723>.

JANUÁRIO, G. de O. O direito à educação no ensino superior de pessoas com deficiências. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas/SP, v.5, e019035, p.1-29, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653711>.

BRASIL. **Lei n. 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>.

BRASIL. **Lei n. 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas (ONU). **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, de 13 de dezembro de 2006. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/convencao>.

CURY, C. R. J. Sentidos da educação na Constituição Federal de 1988. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, n. 2, p. 195-206, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol29n22013.43518>.

BRASIL. **Decreto n. 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm.

DIAS, L. R.; MOREIRA, L. C.; FREITAS, A. E. de C. A experiência da Universidade Federal do Paraná nos processos de bancas de validação de autodeclaração. **Revista ABPN**, v. 11, n. 29, p. 115-135, ago./2019. Disponível em: DOI:10.31418/2177-2770.2019.v11.n.29.p115-135.

DUARTE, C. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 691-713, out./2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

Edital n 3, de 26 de abril de 2007. (2007) Programa Incluir. Acessibilidade na Educação Superior. Ministério da Educação/ SEESP. Brasília: Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>.

práticas educacionais corroboram para uma cultura inclusiva transversal sempre que assentadas num processo de avaliação e reestruturação constante.

Referências

Aviso Circular nº 277, de 08 de maio de 1996. (1996). Dirigido aos Reitores das IES solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Brasília. DF
Recuperado de
http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:fvPu_qNbbZgJ:portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão:** desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. Center for Studies on Inclusive Education (CSIE). 3. ed. Bristol, UK, 2011.

CELLARD, A. A análise documental. *In:* POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

garantia dos direitos sociais, mas que não permanecem apenas na legalidade, pois é preciso romper com a linearidade do pensamento compensatório como o caminho único que incide nas desigualdades sociais e nas diferenças. “É preciso re-inventar a inclusão na diferença e pela própria diferença”. (ORRÚ, 2020, p. 209).

Evidenciamos que uma cultura institucional inclusiva não destitui o quadro histórico e atual de exclusão social e educacional que as pessoas com deficiência enfrentam para ingressar e permanecer da educação básica à superior, mas ela faz parte da engrenagem que resiste ao não democrático, ao esvaziamento da luta pelos direitos, ainda lábeis, que necessitam ser consagrados na sociedade brasileira.

A análise do arcabouço legal que embasa o acesso da pessoa com deficiência de maneira específica no ensino superior público, demonstra que seu direito à educação carece de uma permanência transversal, ou seja, que perpassa a educação básica. A perspectiva de educação inclusiva numa sociedade lapidada por exclusões precisa permanecer em vigília constante, pois retrocessos advindos, também, da “legalidade” de decretos podem estar na ordem do dia.

Uma gestão universitária, preocupada em construir uma cultura inclusiva, precisa estar atenta aos pilares do ensino, da pesquisa e da extensão e superar a ideia de que, as instituições educacionais possuem “lócus de inclusão”, visto que essa premissa implicaria num reducionismo conceitual que ignora “o processo conjuntural de exclusão, próprio de uma sociedade extremamente desigual, que ainda possui o capacitismo como um de seus eixos valorativos” (MOREIRA, FERNANDES; DAMASCENO, 2022, p.16). De igual forma, faz-se necessário conceber que políticas e

provas de seleção e a adoção de critérios de avaliação diferenciados, que considerem a singularidade linguística da pessoa surda.

As condições de acessibilidade, os apoios didático-pedagógicos e tecnológicos disponíveis a esses alunos no momento das provas são recursos fundamentais para seu desempenho. Em que pese todas as críticas pertinentes aos processos seletivos do ensino superior, com destaque para o concurso vestibular, a existência das bancas especiais pode ser tomada como uma medida que se engaja num projeto de mudança social, de reorientação de prumo político e educativo. (MOREIRA, 2004, p. 211).

Todavia, a importância das ações inclusivas para o ingresso, como é o caso das bancas especiais, que apoiam e organizam os recursos humanos especializados, pedagógicos e de tecnologia assistiva, devem acompanhar políticas e práticas de permanência que representam um grande desafio, uma vez que a inclusão

[...] envolve colocar valores em ação de modo a minimizar exclusões e/ou barreiras à aprendizagem e à participação de todo e qualquer indivíduo, valorizando-o diante da diversidade [...] (SANTOS et al., 2017, p. 333).

Conclusões

A cultura institucional inclusiva passa pela concretização de coletividades e gestões educacionais que não naturalizem a exclusão, que compreendam a necessidade de aportes legais para

didático-pedagógicos, não podem ser consideradas como uma proposta de ingresso alternativo ao ensino universitário. Portanto, precisam ser encaradas como uma ação que deve ocorrer em todas as instituições de ensino superior, posto que, por certo, são uma iniciativa que se engaja num projeto de transformação social (MOREIRA, 2004, p. 60).

As bancas especiais, historicamente, são descritas nos editais do processo seletivo do vestibular da Instituição, no item que trata das condições especiais para realização das provas e estabelece que as condições diferenciadas aos/as candidatos/as que apresentem deficiência auditiva, físico-motora, visual, múltipla, surdo-cegueira, surdez, transtorno do espectro autista, TDH, distúrbios da aprendizagem e transtorno mental estão asseguradas, desde que declaradas e comprovadas⁹ suas necessidades no momento da inscrição.

Do início da década de 1990 até o concurso vestibular de 2022, são inúmeras as mudanças na organização, na estruturação física, material e de pessoal das bancas especiais na UFPR. A Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão - em seu artigo 30, que trata de processos seletivos acessíveis, com a oferta de atendimento preferencial à pessoa com deficiência, evidencia a necessidade de provas em formatos acessíveis, a disponibilidade de recursos de acessibilidade e tecnológicos, a dilação do tempo para realização de

⁹ As condições indicadas no momento da inscrição são analisadas pelo Núcleo de Concursos, unidade responsável pela coordenação do processo seletivo.

ferramenta técnico-burocrático, ao contrário, estão imbuídas em garantir que as políticas afirmativas cheguem de fato aos sujeitos de direito, visto que sua representatividade foi impedida pelos históricos processos excludentes. Dada sua complexidade, as BVA necessitam de constante avaliação e discussões coletivas, onde o grande desafio é a construção de critérios pautados na avaliação biopsicossocial.

Este cenário se configurou na universidade em políticas sistemáticas orientadas por normativas e resoluções, que foram aprovadas nas instâncias administrativas da instituição, o que suscitou dos grupos envolvidos um alto grau de articulação com os representantes da comunidade universitária (DIAS; MOREIRA; FREITAS, 2019, p. 125).

Por sua vez, 26 anos antes da institucionalização das bancas de validação/autodeclaração, as bancas especiais foram efetivadas na UFPR, ou seja, em 1991. Em que pese o período histórico, ainda extremamente incipiente na organização do arcabouço legal de políticas e práticas inclusivas no Ensino Superior, essas bancas, segundo Moreira (2004), representam um mecanismo importante para intervir junto às dificuldades e necessidades próprias das deficiências dos/das candidatos e candidatas que possuem necessidades educacionais especiais.

De certa forma, representam um caminho menos excludente do que naturalmente se apresenta um concurso classificatório como o vestibular. Apesar de objetivarem diminuir as dificuldades dos alunos, em termos de apoios

documentação enviada pelos/as candidatos/as e da realização de uma entrevista, visa garantir que pessoas que não apresentam deficiência usufruam do direito da cota/reserva de vaga.

As BVA para candidatos com deficiência se efetivam pela Resolução n°. 20/17/CEPE- UFPR, que estabelece procedimentos e critérios para validação de autodeclaração dos processos seletivos (vestibular e Sistema de Seleção Unificada - SISU). Quanto ao processo de validação do termo de autodeclaração de candidatos PCD, a Resolução também institui uma comissão específica de validação denominada CEV-PCD, que é designada pelo Reitor (DIAS; MOREIRA; FREITAS, 2019).

Portanto, o/a candidato/a que buscar o ingresso por meio da reserva/cotas de vagas para as pessoas com deficiência deverá se submeter às BVA, mediante a autodeclaração, a verificação dos documentos apresentados⁷ e a realização de uma entrevista na perspectiva biopsicossocial efetivada por uma equipe multidisciplinar, compostas por, no mínimo, três integrantes.⁸

Ainda, salientamos que os integrantes das bancas devem ser profissionais das áreas da saúde, educacional e psicossocial que tenham ligação com a temática referente aos direitos das pessoas com deficiência (UFPR, 2017). Nesse sentido, a participação de pessoas com deficiência é fundamental, pois as BVA não são uma

⁷ A solicitação dos documentos está detalhada no guia do candidato e apresenta variabilidade de acordo com a caracterização da deficiência (laudo médico descritivo, exames clínicos, atestado de funcionalidade, parecer pedagógico e declaração do candidato de ausência de atendimento especializado na educação básica).

⁸ Desses integrantes, ao menos um é integrante do quadro de servidor da UFPR e um representando a comunidade externa (UFPR, 2017).

No contexto da reserva de vagas específicas para pessoas com deficiência, a UFPR apresenta sua primeira iniciativa por meio da Resolução 70/08-Conselho Universitário, que delega uma vaga suplementar em cada curso de graduação, ensino profissionalizante e médio da instituição a partir do processo seletivo do vestibular de 2008/2009. Por meio dessa resolução o/a candidato/a não necessita apresentar vulnerabilidade econômica e ter realizado o ensino médio em escola pública, pois existe a compreensão que a deficiência é o fator de direito para concorrer à vaga suplementar.

A partir da Resolução 70/08-COUN, a UFPR, quase uma década antes da Lei nº 13.409/2016, que alterou a Lei nº 12.711/2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino, iniciou o delineamento de uma política afirmativa no sentido de promover a inclusão no contexto universitário. Quanto a efetividade da Lei nº 13.409/2016, “espera-se que essa medida reverta a insuficiente participação de estudantes com deficiência e promova a cultura inclusiva nos nichos de formação profissional e acadêmica” (MAIOR, 2017, p. 34).

Ainda, como meio de garantir que as vagas reservadas para esse público sejam ocupadas por essas pessoas, a instituição tem se utilizado das bancas de verificação/autodeclaração (BVA), as quais são compostas por uma equipe multiprofissional que, a partir da

provas, desde que comprovadas, mediante apresentação de laudo médico e de um formulário próprio preenchido (ambos disponíveis para emissão no ato da inscrição).

Perspectivas inclusivas na Universidade Federal do Paraná: desafios para uma cultura inclusiva

O acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior deve estar presente desde o momento da inscrição nos processos seletivos (vestibulares, ENEM, programas de políticas afirmativas, etc), para tanto, a acessibilidade nos editais deve estar garantida, nesse sentido, os portais institucionais devem ter características específicas de acessibilidade.

Schmitz e Pavão (2018, p. 1118) esclarecem que, ao refletirmos acerca da inclusão do público da educação especial,

[...] uma atitude que favorece a efetiva participação das pessoas com deficiência é a acessibilidade dos documentos digitais criados e disponibilizados em um ambiente educacional.

Esse aspecto, acerca da necessidade de acessibilidade, está posto na Lei nº12.527/2011, que regula o acesso à informação e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015). Os editais do ENEM e de inúmeras instituições públicas de ensino superior vêm disponibilizando para além dos editais em forma de texto, também, por meio da Língua Brasileira de Sinais, no sentido de colaborar com a acessibilidade, assim como a organização de bancas especiais⁶ e ou de acessibilidade no decorrer das provas.

⁶ Exemplificamos com o disposto no Edital nº 41/2022 – NC/PROGRAD-UFPR, ao destacar que serão concedidas condições diferenciadas aos candidatos com necessidades educacionais especiais (na área auditiva, física, motora, visual ou múltipla, ou ainda com distúrbios de aprendizagem) para a realização das

educacionais se tornem mais abertos à diversidade, atentando-se que as mudanças fazem parte de todos os espaços e que estas devem direcionar-se à cultura inclusiva. Booth e Ainscow (2011) apontam três dimensões para a efetiva inclusão: culturas, políticas e práticas inclusivas. A partir da conjunção dessas três dimensões, a inclusão na universidade pode ser compreendida e analisada, e é nessa direção que este estudo se direciona.

Método

Dada a natureza do objeto, a pesquisa apresentou uma abordagem qualitativa. Quanto aos procedimentos metodológicos, inicialmente, foi realizado um levantamento dos principais aportes legais nacionais que impactaram a inclusão no ensino superior a partir da Constituição Federal de 1988. De igual forma, foram analisados resoluções e editais instituídos na UFPR, no que concerne ao acesso de estudantes que apresentam deficiências. Todavia, a análise de documentos demonstra que sua existência não existe isoladamente e favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (CELLARD, 2008).

Desta feita, os documentos foram analisados de forma crítico-refletiva a partir do período histórico em que foram instituídos, sem perder de vista seus impactos nas políticas e práticas institucionais, assim como, evidenciou-se o papel da gestão e da comunidade institucional no processo de uma mais cultura inclusiva na universidade.

preconiza ações normalizadoras. Assim, a sociedade deve empreender movimentos capazes de promover condições de acessibilidade, independentemente das condições biológicas.

Ademais, o modelo social da deficiência ultrapassa a perspectiva do individual, que restringe a deficiência ao próprio corpo, transportando-a para o modo de como a sociedade se organiza para diminuir as barreiras de acessibilidade (PICCOLO, 2015; FRANÇA, 2013).

Com a intencionalidade de assegurar ações afirmativas para as pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e ensino superior das instituições federais, a Lei nº 13.409/2016 traz a alteração no texto da Lei nº 12.711/2012 e inclui, no processo de reserva de vagas, as pessoas com deficiência para além das pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas.

Conforme Januário (2019, p. 5), tal alteração legal “veio para resguardar o direito à educação superior para as pessoas com deficiência”, ampliando as oportunidades de formação para essa demanda. Não obstante, Martins et al. (2017) ponderam que tais avanços legais promovem alterações pontuais no que concerne aos direitos das pessoas com deficiência, mas não necessariamente valida mudanças no que tange à concepção diante dessas pessoas.

Nesse sentido, há que se adentrar aos aspectos de inclusão com olhar para as culturas, políticas e práticas que devem ser incorporadas no âmbito da sociedade para que, de fato, o acesso ao ensino superior esteja imbricado de condições de permanência com qualidade para todos/as.

O Índice para a Inclusão (2011) indica a importância de se ampliar a participação de todos e todas para que os espaços

com o Aviso Circular n° 277 MEC/GM, no ano de 1996, o qual indicou encaminhamentos de atendimento diferenciado para o processo de ingresso das pessoas com alguma necessidade específica no ensino superior e orientou que, as instituições buscassem garantir recursos educacionais, de infraestrutura e capacitação de seus recursos humanos para garantir a permanência com qualidade desses estudantes (MOREIRA, 2005).

Outro aspecto relevante no processo de inclusão está disposto nos Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior (SINAES, 2013), que traz aspectos importantes das condições necessárias para a garantia das acessibilidades às pessoas com deficiência no ensino superior, dispondo-as da seguinte maneira: atitudinal e arquitetônica; metodológica ou pedagógica, a qual está imbricada ao trabalho docente; programática, relacionada aos processos de sensibilização e informação acerca dos dispositivos legais relacionados à inclusão; instrumental, referindo-se aos diversos materiais que se fazem necessários para a inclusão dos/das estudantes; nos transportes, possibilitando condições adequadas para o deslocamento dos/das estudantes; na comunicação, por meio da disponibilização de tecnologias assistivas e também intérpretes para o caso de uso de Libras; e digitais, para a disponibilização de acervo bibliográfico acessível para este público de estudantes.

As condições de acessibilidade são fundamentais para que se concretize uma educação sedimentada no modelo social da deficiência, o qual entende que a concepção de deficiência também é de responsabilidade da sociedade, ou seja, deslocando-a da centralidade em si mesma imposta pelo modelo médico, que

As instituições de ensino, sobretudo, as públicas passam por mudanças oriundas da esfera legal/governamental, assim como, transformações advindas da participação dos agentes envolvidos no processo educativo (estudantes, docentes, equipe técnica administrativa e gestões acadêmicas em geral) e devem estar na busca de um direcionamento mais inclusivo com mudanças consistentes entre si ou com relação a um desenvolvimento inclusivo (BOOTH; AINSCOW, 2011).

Martins, Leite e Ciantelli (2018, p. 16) esclarecem que, no âmbito educacional, o Decreto nº 6.949/2009 promoveu avanços no que concerne às políticas públicas direcionadas à inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, pois

[...] assegura o acesso ao sistema educacional em todos os níveis de ensino, tendo como meta a participação em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social.

Tal perspectiva vai ao encontro do que o Index para Inclusão (2011) preconiza, uma vez que os autores indicam que os ambientes inclusivos se dão com base na participação de todos os agentes que dele fazem parte para a elaboração de melhorias nos processos envolvidos, nesse caso, apontamos o ensino superior (BOOTH; AINSCOW, 2011).

Cabe destacar que as universidades públicas têm se movimentado no transcórrer das últimas décadas para ampliar as condições de acesso nos processos seletivos, sobretudo para os estudantes com deficiência. Esse movimento, legalmente, se inicia

Pela via internacional é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, homologada em 2006 pela Organização das Nações Unidas (ONU), o documento de maior impacto nos direitos das pessoas com deficiência e, que sob o preceito “nada sobre nós, sem nós” contou com a voz dos movimentos sociais e das pessoas com deficiência desde sua fase de elaboração. No Brasil, a referida Convenção passou por várias tramitações e, em 2009, tornou-se o Decreto n 6.949/2009 com o status de marco constitucional.

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146, 2015) reitera o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, que garanta condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem com a oferta de serviços e recursos de acessibilidade e, de modo mais específico, em seu artigo 28, dá a incumbência ao poder público de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o “acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

Contudo, as incongruências enfrentadas para as garantias do Estado salvaguardar um sistema educacional inclusivo denotam a necessidade de vigilância e avaliação para que as condições de acesso e permanência estejam na pauta do dia.⁵

⁵ Neste sentido apontamos o autoritarismo e retrocesso do Decreto nº 10.502/2020⁵, intitulado Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, que vem de encontro a agenda dos movimentos sociais e das conquistas legais duramente instituídas. O Decreto foi julgado inconstitucional em dezembro de 2020 pelo STF pois, infringe várias Leis, Decretos e, principalmente, a Constituição Federal de 1988.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/1996), ao estabelecer o direito à educação em seu artigo 4º, evidencia o acesso aos níveis mais elevados do ensino, trazendo o princípio da transversalidade como fundamental para que diretrizes de acesso e a permanência dos estudantes público alvo da educação especial se evidencie legalmente da educação básica a superior.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, reforça a transversalidade da educação especial apontando que, as ações desenvolvidas no ensino superior devem proporcionar acesso, permanência e participação de seu público alvo, ou seja, estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento³ e altas habilidades/superdotação.

Por outro lado, o termo “preferencialmente” posto na LDB de 1996, ao ser reiterado no artigo 58, na redação dada pela Lei n. 12.796/2013⁴, pode corroborar com a engrenagem da segregação e impactar os direitos das pessoas com deficiência a participar da inclusão educacional.

³ A nomenclatura utilizada pela Lei 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e pela Nota Técnica nº24/2013, que orienta os sistemas de ensino para a implementação da Lei 12.764/2012 é transtorno do espectro autista. Por sua vez, o conceito é originário do DSM-5 (2013) que denomina TEA de transtornos de neurodesenvolvimento, em substituição à terminologia transtornos globais do desenvolvimento, adotada no DSM IV (1994).

⁴ No artigo 58, entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Lei 12.796/2013).

origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Nesse sentido, apontamos que o disposto no artigo nº 206, ao evidenciar a necessidade de a educação propiciar “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” precisa ser evidenciado a partir do respeito às diferenças e não da produção das diferenças, que levam o específico ser compreendido como excludente. Isto não significa, entretanto, não assegurar as condições de acessibilidade de acesso e permanência, mas compreender que o estabelecimento da legislação, necessariamente, não oportuniza o direito, visto que não se desenvolve pela lógica imparcial e inabalável frente às conveniências, portanto é resultado de formação histórica e social (THOMPSON, 1987).

Booth e Ainscow (2011) evidenciam a inclusão como uma abordagem assentada em princípios do desenvolvimento da educação e da sociedade e que está ligada à participação democrática. Como bem nos lembra Maior (2016), as pessoas com deficiência são sujeitos de direitos, com autonomia e independência para fazer suas escolhas, contando com os suportes sociais que se fizeram necessários.

A inclusão é vista principalmente como a colocação em prática de valores inclusivos. É um compromisso com determinados valores que explicam o desejo de superar a exclusão e promover a participação. Se não estiver vinculada a valores profundamente enraizados, então a tentativa de inclusão pode representar a simples adesão a uma moda qualquer ou atendimento a instruções de cima para baixo (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 21).

O movimento político das pessoas com deficiência no Brasil vem investindo no processo de mudança cultural e, nas últimas quatro décadas, atingiu resultados expressivos de cidadania, conforme complementa Maior:

[...] partindo-se da tutela para o alcance da autonomia, ao lado da elaboração de arranjos sociais que lhes permitam exercer seus direitos em um contexto cada vez mais próximo à vida independente (MAIOR, 2017, p. 35).

Em que pese as influências de ordem econômica, social e política sofridas pela Constituição Federal do Brasil (CF) de 1988, que acarretaram inúmeras revisões, ou seja emendas constitucionais, ela repercutiu diretamente no ordenamento jurídico em prol de direitos sociais. Na atual Constituição, a assinalação dos direitos precede a organização do Estado, ou seja, é como se o Estado devesse se organizar em função da prioridade posta aos direitos da cidadania (CURY, 2013).

O Estado estabelecido pela CF foi o “Estado Social” nos termos liberais, onde a elaboração e a implementação das políticas públicas constitui o grande eixo norteador de sua atividade, pressupondo “uma reorganização dos poderes em torno da função planejadora, tendo em vista a coordenação de suas funções para a criação de sistemas públicos de saúde, educação, previdência social, etc (DUARTE, 2007).

A CF de 1988 ampliou e explicitou os direitos sociais, de modo mais direto em seu artigo 3º, inciso IV, que dispõe sobre a necessidade da promoção de bem a todos “sem preconceitos de

CAPÍTULO 3

Políticas, Práticas e Cultura Inclusiva: desafios da gestão universitária

Laura Ceretta MOREIRA¹

Karin Rank LIEBL²

Introdução

O acesso de estudantes, público alvo da educação especial, ao ensino superior é perpassado por diversos desafios, dentre eles as desigualdades sociais, o capacitismo e a invisibilidade da sua condição histórica de sujeito de direito, que influenciam de forma decisiva sua supressão da educação básica.

¹ Professora Titular da Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Educação. Coordenadora do Lapeahs (Laboratório de Políticas, Práticas e Pesquisa Educacionais em Altas Habilidades/Superdotação) Curitiba/PR/ Brasil. E-mail: lauracm@ufpr.br. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4569-7369>

² Doutoranda em Educação pela UFPR. Mestre em Educação pela Univille. Professora na Unisociesc São Bento do Sul. São Bento do Sul/SC/Brasil. E-mail: karinsbs10@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3437-767X>

Bone: the basis of movement is our people. 2 ed. 2019. Disponível em: <https://www.sinsinvalid.org/disability-justice-primer>.

TAYLOR, S. **Beasts of burden:** animal and disability liberation. New York: The New Press, 2017.

VIGLIAR, J. M. M.; NASPOLINI, S. D. F. O conceito de barreiras atitudinais previsto na Lei Brasileira de Inclusão e a possibilidade de sua utilização para coibir outras discriminações. **Revista de Estudos Constitucionais Hermenêutica e Teoria do Direito**, 12(3), 538–548, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/rechtd.2020.123.13>.

WOLBRING, G. ‘Expanding Ableism: Taking Down the Ghettoization of Impact of Disability Studies Scholars’. **Societies**, 2/3, p. 75-83, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/soc2030075>.

<https://leavingevidence.wordpress.com/2018/11/03/disability-justice-is-simply-another-term-for-love/>.

MOZZI, G. de. **Universidade(s) e deficiência(s): interfaces, tensões e processos**. 2020. 151 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social e Institucional). Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, LUME UFRGS, 2020.

OLIVER, Mike. Changing the social relations of research production? **Disability & Society**, 7(2), p. 101-114, 1992. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02674649266780141>.

PIEPZNA-SAMARASINHA, L. L. **Care work: dreaming disability justice**. Arsenal Pulp Press, 2018.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

REDIG, A. G.; GLAT, R. Programa educacional especializado para capacitação e inclusão no trabalho de pessoas com deficiência intelectual. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online], 25(95), 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500869>.

SILVA, J.; PIMENTEL, A. A inclusão no ensino superior: vivências de estudantes com deficiência visual. **Revista brasileira de educação especial**, 28, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0012>.

SINS Invalid. “What is disability justice? Adapted from Patty Berne’s ‘Disability justice - a work draft’. In: **Skin, Tooth, and**

LORANDI, J. M.; GESSER, M. **A produção científica sobre o capacitismo no ensino superior**: uma revisão integrativa de literatura. 2022. p. 1-23. Texto não publicado.

MCRUER, R. **Crip Theory**: cultural signs of queerness and disability. New York and London: New York University Press, 2006.

MELLO, A. G.; FIETZ, H.; RONDON, G. Entre os 'direitos das pessoas com deficiência' e a 'justiça defixa': reflexões antropológicas a partir do contexto brasileiro. [vídeo]. *Anais...* VII ENADIR - Encontro Nacional de Antropologia do Direito, ago./2021.

Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=TVPdIWzaS8A>.

MELLO, A. G. **Olhar, (não) ouvir, escrever**: uma autoetnografia ciborgue. 2019. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

MERCHANT, W. et al. The insider view: tackling disabling practices in higher education institutions. **Higher Education**, [s. l.], v. 80, n. 2, p. 273–287, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00479-0>.

MINGUS, M. **Access Intimacy, Interdependence and Disability Justice**. Leaving Evidence, 12 abril 2017. Disponível em: <https://leavingevidence.wordpress.com/2017/04/12/access-intimacy-interdependence-and-disability-justice/>.

MINGUS, M. **“Disability Justice” is simply another term for love**. Lecture. Disability Intersectionality Summit, in Cambridge, Massachusetts, oct./13, 2018. Disponível em:

INCKLE, K. Unreasonable adjustments: the additional unpaid labour of academics with disabilities. **Disability & Society**, London, v. 33, n. 8, p. 1372-1376, mai./2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1480263>.

KITTAY, Eva Feder. Centering justice on dependency and recovering freedom. **Hypatia**, 30(1), p. 285-291, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/hypa.12131>.

KRUSE, A. K.; OSWAL, S. K. Barriers to higher education for students with bipolar disorder: A critical social model perspective. **Social Inclusion**, 6 (4Students with Disabilities in Higher Education), p. 194-206, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.17645/si.v6i4.1682>.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

LEITE, L. P.; LACERDA, C. B. F. de. A construção de uma escala sobre as concepções de deficiência: procedimentos metodológicos. **Psicologia**, USP, 29(3), p. 432-441, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-65642018109>.

LEITE, L. P.; CABRAL, L. A.; LACERDA, C. B. F. Concepções sobre deficiência em Instituições públicas e privadas da Educação Superior. **Ensaio, Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online], Rio de janeiro 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/p9TrN437Ggdbdt6HNpq5nYf/?format=pdf&lang=pt>.