

Trayectorias educativas singularizadas y discapacidad en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Artículo de Silvia Graciela Castro y Catalina Vettorazzi. Praxis educativa, Vol. 28, N° 2 mayo-agosto 2024. E-ISSN 2313-934X. pp. 1-13.
<https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280213>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY-NC-SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



<h1>PRAXIS</h1> <p>educativa</p> <p>Universidad Nacional de La Pampa Facultad de Ciencias Humanas Instituto de Ciencias de la Educación para la investigación interdisciplinaria</p>	 <p>ISSN 2313-934X SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar Disponible en https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis</p>
---	---

ARTÍCULO

Trayectorias educativas singularizadas y discapacidad en la Universidad Nacional de Río Cuarto

Singularized educational paths and disability at the National University of Río Cuarto

Caminhos educativos singularizados e deficiência na Universidade Nacional de Río Cuarto

Silvia Graciela Castro

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina
scastro@hum.unrc.edu.ar
ORCID 0009-0002-9822-678X

Catalina Vettorazzi

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina
catavettorazzi@gmail.com
ORCID 0009-0009-6305-4827

Recibido: 2023-09-04 | **Revisado:** 2024-02-15 | **Aceptado:** 2024-03-15

Resumen

Este artículo surge en el contexto del Proyecto de Investigación titulado: Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Del texto a la práctica (Resolución Rectoral N°083/2020). El escrito tiene por finalidad explicar teóricamente algunos de los aspectos identificados en una de las categorías de análisis surgidas a partir de las evidencias empíricas recogidas. Comprender y explicar la realidad en la que se encuentra el colectivo de los estudiantes con discapacidad implica ahondar en las miradas que la institución tiene respecto de esta realidad. Por ello, particularmente desde esta investigación situada y, en esta oportunidad, partiremos de comprender cómo se constituye el entramado de la discapacidad centrando el análisis en el concepto de *trayectorias educativas singularizadas* reconstruido a partir de los testimonios recogidos, en las entrevistas en profundidad realizadas a diferentes actores que ejercen cargos de gestión en la institución.

Palabras claves: trayectorias educativas; universidad; estudiantes; discapacidad.

Abstract

This article arises in the context of the Research Project entitled: Inclusion of students with disabilities at the National University of Río Cuarto. From text to practice (Rector's Resolution No. 083/2020). The purpose of the writing is to explain theoretically some of the aspects identified in one of the categories of analysis that emerged from the empirical evidence collected.

Understanding and explaining the reality in which the group of students with disabilities finds themselves involves delving into the views that the institution has regarding this reality. Therefore, particularly from this situated research and, on this occasion, we will start from understanding how the framework of disability is constituted by focusing the analysis on the concept of singularized educational trajectories reconstructed from the testimonies collected, in the in-depth interviews carried out with different actors who hold management positions in the institution.

Key words: educational trajectories; university; students; disabilities.

Resumo

Este artigo surge no contexto do Projeto de Pesquisa intitulado: Inclusão de alunos com deficiência na Universidade Nacional de Río Cuarto. Do texto à prática (Resolução Reitoral nº 083/2020). O objetivo da redação é explicar teoricamente alguns dos aspectos identificados em uma das categorias de análise que emergiram das evidências empíricas coletadas. Compreender e explicar a realidade em que se encontra o grupo de alunos com deficiência envolve aprofundar-se nas visões que a instituição tem sobre esta realidade. Portanto, particularmente a partir desta pesquisa situada e, nesta ocasião, partiremos da compreensão de como se constitui o quadro da deficiência centrando a análise no conceito de trajetórias educativas singularizadas reconstruídas a partir dos depoimentos colhidos, nas entrevistas em profundidade realizadas com diferentes atores que ocupam cargos de gestão na instituição.

Palavras-chave: trajetórias educacionais; universidade; estudantes; deficiência.

personas que ejercen cargos de gestión en la UNRC) hacen alusión a que el *estudiante con discapacidad* encuentra en la universidad un lugar que le permite realizarse mediante un proyecto de vida, que al mismo tiempo genera diversos sentires (temores, ansiedades), que inciden en el camino de las trayectorias educativas singularizadas. En este sentido, también se argumenta que la familia, en ocasiones condiciona los procesos educativos, estando presente en la vida académica de los estudiantes con discapacidad, por ejemplo, tomando decisiones por ellos.

Concomitantemente con estos planteos, en relación al *abordaje de la discapacidad* surgen otros, que ponen en evidencia a la comunidad universitaria, que no siempre da respuesta a las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Al mismo tiempo que reconocen, los entrevistados, que como actores de la propia institución también encuentran diferentes obstáculos, por ejemplo, para llevar adelante los procesos educativos dado que en más de una ocasión se toman decisiones que son solo una respuesta puntual a una situación particular, para salir del momento, que están lejos de convertirse en políticas y decisiones institucionales.

En este sentido, reconocemos que la universidad es inclusiva en la medida que genera las políticas para que todos los estudiantes accedan, continúen y egresen con una construcción profesional basada en aprendizajes significativos. Pero, asimismo, en varias ocasiones este espíritu no se materializa en acciones concretas, donde las condiciones de inclusión se expresen realmente en los aspectos institucionales y pedagógicos, más allá de las condiciones personales de cada sujeto. Esta situación, entonces, genera en muchos casos una exclusión que cuestiona la responsabilidad de la propia universidad y por ende del estado para con los estudiantes con discapacidad.

Se origina así, al decir de los entrevistados, un dilema ético que implica preguntarse qué hacer con aquellos estudiantes que ingresan y que no pueden terminar sus estudios, puesto que esto cuestiona uno de los preceptos centrales del PEI de la UNRC, que considera que “el concepto de inclusión (se sitúa) en el marco de las nociones de justicia, igualdad y educación como derecho humano fundamental. No puede hablarse de calidad universitaria si no existen condiciones para la inclusión educativa; esto es, si esa calidad no es posibilitada para todos” (Rinesi, 2015, como se citó en PEI UNRC, p.59).

Por ello plantear el entramado de la discapacidad en el contexto de la UNRC implica, entre otros aspectos, observar las *trayectorias educativas singularizadas* de los estudiantes que conforman este colectivo, las cuales son tan variadas como los propios sujetos que las viven. Estas trayectorias de “acceso y permanencia de los estudiantes en la carrera elegida es un tema complejo que requiere, ante todo, la decisión institucional de incluir esta temática tanto en la agenda política como en la agenda académica de la institución” (Bracchi, 2016, p.4), sin ignorar además el papel que juegan las condiciones socioeconómicas y culturales, y que en el caso de las situaciones de discapacidad pueden actuar como situaciones de *opresión simultánea* (Stuart, 1992, como se citó en Barton, 1998, p.64).

Metodología

El proceso investigativo del cual surge el análisis que se expone en este artículo, se basa en un marco metodológico que retoma el enfoque cualitativo que aborda el objeto de estudio desde la interpretación a través del análisis y la comprensión, posibilitándose así la explicación (Vasilachis, 1992).

El diseño de investigación es flexible, entendido como un conjunto de elementos que organizan el trabajo del investigador, relacionándose mutuamente en una “estructura subyacente e interconectada”, elementos que pueden ser revisados, ampliados, a lo largo de la investigación, posibilitando la producción de conocimiento en forma inductiva (Maxwell, 1996).

En este contexto planteamos como objetivos centrales analizar la normativa vigente que contextualiza, posibilita y legaliza la continuidad de los estudios en el nivel superior de educación a las personas con discapacidad; estudiar los programas, proyectos, servicios y acciones materiales o simbólicas que posibilitan la accesibilidad física, comunicacional y académica de los estudiantes con discapacidad a la UNRC y recuperar las valoraciones que realizan los actores institucionales de los mismos.

Se identifica como contexto para abordar el estudio la Universidad Nacional de Río Cuarto, considerando como unidades de observación Rectorado y cada una de las cinco Facultades que la componen: Facultad de Agronomía y Veterinaria; Facultad de Ciencias Económicas; Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Química y Naturales; Facultad de Ciencias Humanas y Facultad de Ingeniería.

Para definir la población que fue objeto de nuestro análisis retomando a Maxwell (1996) recurrimos a una muestra según propósitos, es decir, la selección de nuestra unidad de análisis estuvo sujeta al grado de significatividad del fenómeno en estudio.

Distinguimos como unidad de análisis la normativa nacional y provincial vigente, así como la normativa de la universidad; documentos estadísticos, los relatos de diferentes actores institucionales quienes posiblemente nos remitan a otros documentos como programas, proyectos, registros de experiencias de inclusión ya realizadas.

Para la recolección de la información las estrategias que se consideraron más adecuadas son la entrevista en profundidad, el análisis de documentos y los grupos focales. La selección de los informantes se realizó siguiendo la técnica de “bola de nieve”, que consiste en seleccionar algunos informantes claves: Secretaria Académica de la UNRC, y Secretarías Académicas de cada una de las cinco facultades, a quienes a su vez les solicitamos que nos remitieran a otros informantes que consideraban comprometidos y trabajando en la temática estudiada.

Acordando con Glasser y Strauss (1967, como se citó en Taylor y Bogdan 1998) trabajamos mediante el método de comparación constante, que según los autores implica que el investigador simultáneamente analiza y codifica datos (codificación abierta, axial y selectiva) para desarrollar conceptos, a través de una continua comparación de los datos el investigador define los conceptos, identifica sus propiedades, explora sus relaciones y los integra en una teoría coherente.

Las entrevistas fueron desgravadas en su totalidad, respetando la interacción entre el entrevistado y el entrevistador. Debido al gran cantidad de información (13 entrevistas) para el análisis de los documentos se utilizó el programa Atlas.Ti.8, que posibilitó reunir de forma organizada la información elaborada durante el estudio, segmentar, codificar y recuperar fragmentos significativos de material empírico y elaborar anotaciones del proceso y los resultados del análisis, así como redes conceptuales en las categorías que se delimitaron.

Interpretando algunas voces: trayectorias educativas singularizadas

Las políticas educativas que se ponen en práctica en una institución contienen en sí mismas decisiones basadas en aspectos intencionales y valorativos relacionados a una cosmovisión del sujeto y de la sociedad, donde entran en juego disposiciones en relación a proyectos educativos vinculados con determinadas concepciones de los actuales estudiantes y futuros profesionales. Concretamente, el colectivo de estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario, no puede aparecer como un grupo con características de invisibilidad, como si no tuvieran existencia propia (Celada, 2003).

Si no concebimos a la educación superior como un vehículo de autodesarrollo para las personas con discapacidad, corremos el riesgo de que las universidades públicas se alejen de la posibilidad de ser lugares en donde este colectivo pueda ejercer su ciudadanía democráticamente. Respetar los principios legales que garantizan esta igualdad, con derecho

al acceso y permanencia en la universidad, es lo que en palabras de los entrevistados se observa como un posicionamiento claro:

Es abrir el abanico a que la formación es muy variada... Pensando en la elección de proyectos posibles, más reales y que respondan a los intereses realmente. Que no sea la familia la que elija, sino que sean ellos... (Entrevista 10, comunicación personal, 2021)

...tomamos una decisión que tenía que ver directamente con esto porque yo creo que hay un enorme desconocimiento sobre las formas de abordar la discapacidad en las instituciones. En todas, pero en las educativas, ... es mucho más importante y gravitante... y debíamos garantizar el acceso... (Entrevista 1, comunicación personal, 2021)

...no te digo el número, pero me parece que es como una constante en todos los estudiantes, hay muchos chicos que solicitan becas, tienen becas y dejan, (aunque) no te puedo decir que porque tienen discapacidad dejan antes que los otros... (Entrevista 9, comunicación personal, 2021)

En estos testimonios queda en evidencia la importancia de observar y reflexionar sobre las maneras en que la institución aborda los procesos educativos de los estudiantes con discapacidad, ya sea desde orientar la toma de decisiones personales (abordaje individual) hasta poner en práctica estrategias para garantizar derechos (abordaje institucional). Estas políticas y acciones brindan la posibilidad de reconocer los funcionamientos institucionales que influyen en los itinerarios de los sujetos en la universidad (Terigi, 2007). Itinerarios que constituyen trayectorias educativas.

Analizar las condiciones institucionales que se generan para garantizar derechos en la biografía de los estudiantes con discapacidad que eligen cursar una carrera, lo consideramos esencial para precisamente visibilizar las trayectorias reales y no solamente las teóricas. Es aquí entonces válido recuperar, el aporte de Terigi (2007) cuando define a las trayectorias escolares teóricas como aquellos recorridos que siguen la progresión lineal prevista por el sistema, en los tiempos marcados por una periodización estándar, determinando la edad de ingreso a cada nivel del sistema educativo, el tránsito por los cursos escolares de manera continua y la finalización de los niveles educativos a la edad indicada para ello habiendo aprendido los contenidos determinados en el curriculum. Mientras que las trayectorias reales son aquellas que se definen por recorridos particulares, incluyendo también la dimensión temporal del proceso, caracterizadas por realidades institucionales y académicas al mismo tiempo que autografiadas por las subjetividades de quienes son los protagonistas de las mismas (Kaplan y Fainsot, 2001, como se citó en Toscano, Briscioli y Morrone, 2015).

Es así que recuperando estos aportes y en base a la complejidad manifiesta en los procesos de educación inclusiva en el contexto de nuestra universidad, sostenemos que focalizar en las trayectorias de los estudiantes con discapacidad, implica mirar las características específicas que estas adquieren y que no son observables en las situaciones de otros estudiantes, particularmente en lo que se refiere a los estudios superiores. Así, sostenemos que en la universidad, los estudiantes con discapacidad, constituyen trayectorias educativas singularizadas entendiendo por tal, recorridos y caminos que se describen por la complejidad, por las relaciones dialécticas y por la interacción entre los aspectos institucionales, las condiciones materiales de este colectivo de estudiantes y la autonomía en las decisiones para la creación de un itinerario propio, por lo que no son trayectorias unilineales, sino que se bifurcan en base a los aspectos mencionados y por la influencia que adquieren las condiciones socioeconómicas culturales, raciales y de género (entre otras) que, en el caso de la discapacidad, suelen actuar como situaciones de opresión simultánea (Stuart, 1992, como se citó en Barton, 1998, p.64).

Las siguientes evidencias dan cuenta con claridad lo planteado hasta aquí:

El proceso de recorrido académico de rendida de materias, a ellos a veces se les complejiza más por esto que te digo de no tener a tiempo la bibliografía u otras veces por cuestiones externas de salud, económicas o de lo que sea. (...) Por ejemplo R. estaba en computación, llegó hasta tercer año y dejó (...). Se cambió a Trabajo Social y ahí quiso seguirlo a B... Pero B. llegó a tercero y dejó. R. va a pasar a tercero ahora porque viene rindiendo, promocionando y todo. En Trabajo Social también estaba M. A., que también llegó a cuarto año de Trabajo Social y se tuvo que operar de la vista y dejó. Siempre así digamos. S. se atrasó un poco, pero sigue en veterinaria.” (Entrevista 11, comunicación personal, 2021)

Hay estudiantes que han exigido con derecho a las cátedras que se les accesibilice el material y después sufrieron la persecución de porque dejaste mi materia, porque no asististe, porque no rendiste, que es una persecución que no se les hace a los otros estudiantes. Es como decir existe un esfuerzo institucional y ahora vos no estas respondiendo como estudiante y en realidad tener en las mismas condiciones de accesibilidad y de cursada, todo, quiere decir que esté disponible, después que hace el estudiante es como cualquier estudiante ¿No? (Entrevista 11, comunicación personal, 2021)

Los testimonios dan cuenta, tal lo explicitado anteriormente, cómo estas trayectorias educativas singularizadas se ven marcadas por aspectos que son propios de la situación de los estudiantes de este colectivo: esperar disponer de un material bibliográfico accesible para estudiar no es una realidad de todos los estudiantes. Y mucho menos que se ejerza luego presión a ese estudiante si no sigue una trayectoria educativa ideal, teórica, prevista. Ello hace que el concepto de Stuart (1992, como se citó en Barton, 1998) de *opresión simultánea*, planteado anteriormente, tome fuerza en estas realidades.

Al mismo tiempo, dichos testimonios dan cuenta también de otras situaciones institucionales explicitadas en el Plan Estratégico Institucional (PEI) con respecto a algunos aspectos que caracterizan las trayectorias de los estudiantes. Estamos hablando de la lentificación del cursado y el abandono, temas que abordaremos en el próximo apartado, conjuntamente con la noción de rendimiento académico.

En estas trayectorias ¿podemos hablar de rendimiento académico, lentificación y deserción?

La definición de rendimiento académico ha ido transformándose a lo largo del tiempo, vinculado con los cambios en la forma de concebir los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje, así como también en la revisión de lo que implican los procesos académicos.

Autores como Chadwick 1979, Carrasco 1985 y Pizarro 1985 (como se citaron en Albán Obando y Calero Miele, 2017) entre otros, afirman que el rendimiento académico es la expresión de capacidades psicológicas del sujeto en relación a valores de aprobación fijados socialmente, que le permiten responder a estímulos educativos determinados previamente y que se sintetizan en un calificativo final.

Visibilizar estas definiciones permite hacer consciente que el rendimiento académico, ha sido históricamente ligado a las capacidades o aptitudes del sujeto para aprender (y aprobar) lo que el docente enseña; es decir, se ha centrado en una perspectiva individual, lineal e íntimamente relacionada con las características del estudiante.

Así, en las evidencias recogidas, aparecen dos aspectos centrales para pensar este rendimiento académico, uno en relación con la condición de discapacidad del sujeto y otro con las notas o calificaciones que obtienen como un requisito formal para estar en la universidad. Valen como ejemplo los siguientes testimonios:

...es medio complicado pensar hasta qué punto la discapacidad influye en el rendimiento académico. No estamos hablando de una discapacidad intelectual,

estamos hablando de que por ahí es una discapacidad física que en realidad no tiene por qué influir en el rendimiento académico. (Entrevista 9, comunicación personal, 2021)

...si el estudiante no alcanza el rendimiento académico, ya sea por cualquier tipo de beca, hay otra instancia que es presentar una nota en la comisión de becas, y la comisión de becas que está integrada por un docente, un estudiante, la Trabajadora Social y el jefe de becas, uno de cada facultad y nosotros, ahí se define si los motivos que el estudiante aduce por los cuales no alcanza el rendimiento académico son tan válidos, tan justificables como para decir bueno, me faltaron tantas horas, bueno listo se renueva igual o no. (Entrevista 9, comunicación personal, 2021)

En estos testimonios uno de los supuestos a la base es que la condición de discapacidad de la persona es un determinante de sus logros educativos, sin considerar los condicionantes o influencias culturales e institucionales. Otro es que son las calificaciones obtenidas por el estudiante, reflejo y resultados de los aprendizajes logrados, focalizando en las características individuales sin comprender las redes en las que está inserta dicha trayectoria educativa. Y más aún, esta concepción que vincula al rendimiento académico con las notas obtenidas se ve presente también en los requerimientos que se sostienen hoy en la UNRC, puesto que para la obtención de becas económicas y de residencia, los estudiantes deben demostrar un rendimiento académico determinado.

Por otro lado, esta idea del rendimiento académico también se ve profundamente vinculada con dos conceptos: el concepto de lentificación del cursado y el de abandono. El primero entendido como la distancia entre la trayectoria teórica y la trayectoria real, observando en este sentido que es menor el porcentaje de estudiantes que egresan en el tiempo teórico previsto, estipulado. Y el segundo, el abandono de los procesos de formación reflejado en las bajas tasas de egreso. Sirvan de ejemplo los siguientes testimonios:

el estudiante independientemente de sus capacidades, algunos, yo no te estoy diciendo que por ejemplo en nuestras carreras todos se reciben en 5 años, por distintas razones, puede ser que un estudiante con alguna situación de discapacidad le lleve en vez de 7, que es a veces el año promedio para recibirse en una carrera de 5, le lleve 10. (Entrevista 6, comunicación personal, 2021)

imagínate que un estudiante convencional común los porcentajes de egreso oscilan entre el 13 y 14 % del total de estudiantado convencional. Obviamente que el nuestro está lejísimos de eso, pero en líneas generales si arrancan veinte por año a los cinco años seguramente nos encontramos uno o dos egresados, por el tiempo de las carreras y demás. (Entrevista 10, comunicación personal, 2021)

...lamentablemente no fue por problemas de aprendizaje no de la universidad que R. dejara, sino por problemas personales... (Entrevista 6, comunicación personal, 2021)

Sin embargo, si reconocemos el concepto de *trayectorias educativas singularizadas*, inmediatamente se ponen en tensión todas estas acepciones planteadas, puesto que tal lo señalado por Bracchi (2016) los recorridos escolares responden a condiciones socioculturales y sociohistóricas, en donde por supuesto también entran en juego decisiones curriculares (personales e institucionales), así como la propia percepción del sujeto y situaciones íntimamente ligadas a las condiciones materiales y simbólicas.

En este punto, es válido detenerse para señalar que también esta mirada parece estar también presente en algunos testimonios que expresan

...he observado de chicos que han andado muy bien en carreras, por ejemplo en la facultad de Exactas con muchísima contención de docentes que han estado trabajando con la comisión y con el Cepia, se han hecho asesorar muy bien y han estado trabajando muy bien con estos alumnos y han tenido muy buen rendimiento

académico, es decir, al igual que cualquier otro alumno, en el caso de una alumna ciega y sin embargo el sentimiento de soledad y de aislamiento la llevó a pensar e incluso a cambiar de carrera... (Entrevista 8, comunicación personal, 2021)

Creemos que en la consideración de otras posibilidades para justificar los motivos por los que no se alcanza cierto rendimiento académico, se visualiza un comienzo de comprensión de las *trayectorias educativas singularizadas de los estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario*. Recuperando así la idea de que en el proceso académico se incluyen y articulan diferentes dimensiones, vinculadas a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, al alcance de ciertos objetivos personales y ciertos procesos académicos donde influyen diferentes factores psicosociales, biológicos y familiares (Navarro 2003, como se citó en Obando y Mieles, 2017), pero fundamentalmente los aspectos sociales e institucionales.

En este contexto, es válido ahora retomar el planteo que inicia este apartado: en estas trayectorias ¿hablamos de rendimiento académico, lentificación y deserción?

Según Montes (2022) a inicios del siglo XXI comienza a gestarse un cambio en los modos de posicionarse respecto a las causas que explican el bajo rendimiento, denominado como fracaso escolar, o lo que nuestros entrevistados plantean como *rendimiento académico y deserción*.

El cambio radica en volver “la mirada sobre los sujetos, pero también sobre los sistemas, las instituciones y sus modos de intervención” (p.3) considerando así que las *trayectorias educativas singularizadas* implican “la relación entre fenómenos estructurales, institucionales y subjetivos... asociada a un cambio en los modos de posicionarse respecto a las causas que explican los bajos rendimientos que anteriormente se denominaban “fracaso escolar” (p.3).

Ello necesariamente implica incluir nuevos esquemas de análisis que superan la postura clásica vinculada al rendimiento académico, permitiendo dar cuenta de otros abordajes y otras prácticas para comprender cada experiencia, puesto que “el potencial analítico de la noción de trayectoria es que combina y habilita identificar aspectos estructurales, institucionales y subjetivos que intervienen en las decisiones que toman las personas, decisiones que además son situadas espacial y temporalmente” (Montes, 2022, p.4).

Todas estas características se complementan, se combinan, se interpelan, para que las *trayectorias educativas singularizadas de los estudiantes con discapacidad* sean determinadas por los modos en que se presentan, por los contextos donde se insertan y por los momentos o períodos de tiempo en donde se expresan.

Trayectorias educativas singularizadas y una necesaria articulación intra e interinstitucional

Acorde a lo planteado hasta aquí entendemos que las *trayectorias educativas singularizadas de los estudiantes con discapacidad* son una cuestión de responsabilidad institucional, puesto que es la institución formadora la que debe generar condiciones y dispositivos que tengan como eje las articulaciones necesarias en su interior para garantizar no solo el ingreso, sino también la permanencia y el egreso de los estudiantes con discapacidad.

Al decir de Bracchi (2016) en estos tiempos en donde las instituciones y todas las prácticas que en su interior se desarrollan, están marcadas por cambios vinculados con la incorporación de colectivos de estudiantes que, en muchos casos son primera generación que se acercan a estudios superiores, plantea la pregunta acerca de cuáles son las mejores propuestas de enseñanza que desde la universidad se deben hacer. Lo que, en el caso particular de los estudiantes con discapacidad, además implica pensar acerca de las

configuraciones de apoyo y en las condiciones de accesibilidad para que estos procesos puedan llevarse adelante.

En este sentido, consideramos esencial esta articulación, para asumir nuestra responsabilidad como actores partícipes de una realidad que puede ser transformable, evitando así que ocurran situaciones como las que se mencionan a continuación:

...cuando viene un estudiante que en el colegio secundario ha tenido adaptación curricular, le estamos mintiendo y no tengo ningún problema en decirlo, ..., le estamos mintiendo. Porque ese estudiante va a estar dos años en la carrera sin haber regularizado ninguna materia... Entonces creo que, como institución pública, abierta a nuestros estudiantes, a nuestros ingresantes, les estamos mintiendo... Y eso me duele un montón, me duele y me pongo mal cada vez que pienso en V. porque desde el momento (en) que se inscribió y permitimos que se inscriba, tiene una expectativa de estudiar y recibirse. (Entrevista 6, comunicación personal, 2021)

...una situación muy evidente se dio hace 2 años atrás con un caso que ya venía con una currícula adaptada del nivel secundario, la comisión de becas trabajando, secretaría de bienestar también, una tutora fue acompañando, una estudiante avanzada de la carrera, ... pero en realidad el sistema es como que tampoco favorece. La preocupación me acuerdo en ese momento, de las 5 materias de 1er año de (menciona la carrera), había obtenido la regularidad de una sola materia. Y ahí..., nosotros tratamos de ir acompañando y ver como lo sostenemos en el sistema, entre asesoría pedagógica... (Entrevista 4, comunicación personal, 2021)

Por eso nuestro campo es la trayectoria de los y las estudiantes desde que presentan la expectativa o tienen expectativa de ingresar a la universidad, que es en los últimos años de la escuela secundaria hasta que egresan y después también acompañarlos en el post egreso, ósea que esa es toda la trayectoria que tenemos en cuenta y que es nuestro eje de gestión. Por eso es que armamos estos proyectos de cada uno de los tramos que son los proyectos marcos institucionales que pretenden ser orientadores también de la gestión de cada una de las facultades... (Entrevista 2, comunicación personal, 2021)

Aquí entre otros aspectos, y recuperando palabras de los entrevistados, es fundamental establecer un diálogo continuo no solo al interior de la universidad sino también entre esta y otras instituciones, como la escuela secundaria, para llevar adelante acciones que permitan la transición y la articulación entre la misma y la UNRC dando continuidad a los estudios de las personas con discapacidad, orientando también en la toma de decisiones respecto de qué oferta educativa es la que mejor se adecúa a los intereses, experiencias de vida, necesidades, etc., de cada estudiante.

La Ley de Educación Nacional 26206 (2006) garantiza el acceso a los estudios superiores, por lo que la articulación entre ambas instituciones es esencial. Pero también es requisito que dicha articulación se organice al interior de la propia universidad, de lo contrario se presentan situaciones que algunos de los entrevistados plantean como ausencia de política institucional:

...es como si el estudiante tuviera que hacer su propia trayectoria: ir a Cepia para que le hagan el ajuste de los materiales, o sea, me parece que todavía no se ha convertido en una política institucional. (Entrevista 1, comunicación personal, 2021)

Estas expresiones ponen en tensión los posicionamientos asumidos desde documentos institucionales de la UNRC, que dan cuenta de políticas que buscan potenciar el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes, como también la existencia de áreas de apoyo académico y pedagógico. Estos testimonios, reflejan la complejidad de la situación que estamos abordando, que deja a su vez claramente manifiesta las controversias institucionales entre lo prescripto y lo real. A tal nivel se expresa dicha complejidad, que encontramos

entrevistados que en sus expresiones dan cuenta de cómo estas políticas sí están en acción, con otros que niegan las mismas, o al menos no observan un verdadero impacto en la práctica institucional. Sin embargo, este es tema de análisis para otro escrito.

Algunas conclusiones y discusiones

A lo largo del escrito se ha destacado la importancia de observar y reflexionar sobre las maneras en que la Universidad Nacional de Río Cuarto aborda los procesos educativos de los estudiantes con discapacidad, centrando el punto de reflexión en las trayectorias educativas singularizadas de ese colectivo de estudiantes, quienes en varias ocasiones experimentan situaciones de opresión simultánea.

Aún en pleno proceso de análisis se puede observar que las políticas de inclusión educativa tienen lugar en la institución, lo que se refleja en los aportes de los entrevistados. Sin embargo, es en la puesta en práctica en dónde se debe seguir trabajando, reflejando las normativas institucionales en las acciones, considerando que en discapacidad “es necesario pensar en las trayectorias discontinuas, con avances, retrocesos, momentos de abandono en el sistema educativo, idas y vueltas” (Bracchi, 2016, p.6). En este sentido hacemos propias las palabras de este testimonio:

... tenemos que asumir la trayectoria universitaria, el tránsito del estudiante hasta el final, tiene que ser totalmente visibilizado en su totalidad, no con parcialidad, sino en la totalidad, desde una visión bien holística... (Entrevista 2, comunicación personal, 2021)

Reconociendo que estos recorridos dispares son responsabilidad de la universidad y que están “atravesados por un conjunto de aspectos estructurales, institucionales y subjetivos que intervienen en su ocurrencia y en las condiciones de posibilidad” (Montes, 2022) también es necesario visibilizar que son recorridos que hoy manifiestan un nivel de complejidad que implica tener en cuenta todos los factores que los atraviesan, así como también el propio proyecto de vida individual de cada estudiante con discapacidad que elige la Universidad como espacio de formación profesional.

Por ello, en lo específico del artículo se intentó dar cuenta de cómo la noción de trayectoria educativa en el colectivo de los estudiantes con discapacidad, implica entenderla como singularizada puesto que suelen estar presentes ciertas condiciones o situaciones que no en todos los estudiantes se vislumbran y que pueden operar como mecanismos opresivos.

Por ello dejamos abiertos ciertos interrogantes para seguir pensando ¿los actores institucionales dan cuenta de las distancias que existen entre lo prescripto y lo real? ¿qué se hace al respecto? ¿qué logros y dificultades pueden identificarse? ¿las políticas y los programas que se diseñan contemplan a todas las subjetividades diferenciadas? ¿hay intersección entre la realidad del sujeto y la agenda institucional? ¿cómo podemos empoderar a este colectivo para que se les garanticen todos sus derechos en el contexto universitario? ¿cómo podemos los investigadores promover y contribuir a los procesos de cambios para potenciar estas trayectorias educativas singularizadas?



Victorica, acrílico. Rosana Moreno

Referencias bibliográficas

- Albán Obando, J., & Calero Mieles, J. L. (2017). El rendimiento académico: aproximación necesaria a un problema pedagógico actual. *Revista Conrado*, 13(58), 213-220.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Morata.
- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias Universitarias*, 2(3).
- Celada, B. (2003) Educación superior y alumnos universitarios con discapacidad. Colección Ensayos y Experiencias. N° 49. *Educación Especial. Inclusión educativa. Nuevas formas de exclusión*. Ediciones Noveduc. Buenos Aires. Argentina.
- Mayz Díaz, C. (2009). ¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos? *EDUCERE, Artículos Arbitrados*, 13(44), 55-66.
- Montes, N. (2022). Clase: Aportes de la noción de trayectorias escolares para acciones institucionales y pedagógicas. Curso: Diploma Superior en Políticas institucionales para la acción educativa en clave contemporánea - Cohorte 2. Buenos Aires: FLACSO virtual.
- Terigi F. (2007) “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. FUNDACIÓN SANTILLANA III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes
- Toscano A. G., Briscioli B. y Morrone A. (2015). Trayectorias escolares: estrategias teórico-metodológicas para su abordaje. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Documentos

Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Argentina. Recuperado de
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Plan Estratégico Institucional (PEI) Universidad Nacional de Río Cuarto. 2017. Recuperado de
<https://www.unrc.edu.ar/descargar/pei-2017-2023.pdf>