



Universidad de  
**San Andrés**

UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ORIENTACIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA

Tesis de Maestría

La educación superior y el derecho de las personas con discapacidad en la formación  
docente de Educación Física

Emiliano Naranjo

Directora: Dra. Ângela Aisenstein

Buenos Aires

## ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS .....	iv
INTRODUCCIÓN .....	5
CAPÍTULO I .....	10
PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y ANTECEDENTES.10	
Estrategia metodológica .....	20
Fuentes de información .....	26
Técnicas de recolección de datos.....	26
CAPÍTULO II .....	31
ENFOQUE CONTEXTUAL Y TEÓRICO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA DISCAPACIDAD.....	31
Características del sistema de educación superior en la argentina .....	34
Concepción histórica de la discapacidad.....	39
Las personas con discapacidad en el sistema de educación superior .....	44
La educación superior y la Educación Inclusiva.....	47
Los apoyos en la educación superior.....	49
CAPÍTULO III .....	51
LA INCLUSIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN FISICA DESDE LOS DOCUMENTOS .....	51
Características de los tipos de documentos .....	52
Análisis de la institución A .....	54
Análisis de la institución B.....	58
Análisis de la documentación institución C .....	60
Conclusiones acerca de los documentos encontrados.....	62
Ingreso a los profesorados de Educación Física por parte de estudiantes con discapacidad.....	64
CAPÍTULO IV.....	67
LA INCLUSIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN FISICA DESDE LAS PALABRAS DE LOS ACTORES.....	67
Acerca de las adaptaciones.....	72
La certificación de la experiencia.....	76
Hacia una práctica docente que rompa los prejuicios .....	78
CAPÍTULO V .....	80
CONCLUSIONES.....	80
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS .....	87
ANEXO.....	94
ENTREVISTAS .....	94

Entrevistados: dos autoridades docentes de la institución B.....	94
Entrevistados: docente de instituciones A y C.....	102
Entrevistado: experto docente en la temática de discapacidad contratado por la institución A.....	111
Entrevistado: Estudiante de Educación Física con discapacidad motora, de institución B.....	121
Entrevistado: profesor de Educación Física con discapacidad motora. Ex estudiante de la institución C.....	126
Entrevistado: profesor de Educación Física con discapacidad motora.....	131



Universidad de  
**San Andrés**

## AGRADECIMIENTOS

Por el acompañamiento en la realización de este trabajo quiero agradecer a la Dra. Ángela Aisenstein y al Dr. Jason Beech, quienes con su templanza y profesionalismo no han solo colaborado en la culminación de esta producción, sino que han ayudado a que sea un mejor profesional. Y a la fundación Bunge y Born y la Escuela de Educación de la Uni-versidad de San Andrés, por brindarme la oportunidad de ser becado y continuar mis estudios.

Además, agradezco la colaboración desinteresada de los entrevistados y de las autoridades que me abrieron las puertas de las instituciones que fueron parte de este estudio.

Por último, no puedo dejar de dedicar este trabajo a quienes me han apoyado en el día a día todo este tiempo, a mi compañera Micaela, a mi madre Marta, a mi hermano Juan, mi tía María del Carmen y por sobre todas las cosas, a la memoria de mi padre Mario. Sin ellos nada es ni hubiera sido posible

Universidad de  
**San Andrés**

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se propone indagar acerca del cumplimiento del derecho a la educación superior de las personas con discapacidad. Específicamente se plantea investigar de qué modo las instituciones de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires dan cumplimiento al derecho a la educación superior de las personas con discapacidad motora que desean transitar la formación docente en Educación Física.

Esta investigación se considera relevante debido al hecho de que el colectivo de personas con discapacidad ha tenido históricamente sus derechos fundamentales vulnerados. Puede entenderse como derecho fundamental aquel que resulta inherente a la condición humana, por ejemplo: el derecho a la salud, a la educación, a la vivienda digna, la alimentación, entre otros.

Conforme a distintos informes de organismos nacionales e internacionales las personas con discapacidad son consideradas parte de un colectivo con derechos fundamentales vulnerados en todos los ámbitos. Según Naciones Unidas (2015) llegan a 80% de desempleo en países en desarrollo. De acuerdo con Misischia (2013:2) para el Banco Mundial “el 20% de los más pobres del mundo tienen discapacidades, y tienden a ser considerados dentro de sus propias comunidades como las personas en situación más desventajosa”, mientras que para el Instituto Nacional contra la Discriminación Xenofobia y Racismo la percepción de discriminación en relación a las personas en situación de discapacidad es del 62%. (INADI, 2014:20) Asimismo, la mayoría de las personas con discapacidad en edad laboral, se encuentran sin trabajo; existen problemas en el acceso a prestaciones de salud, vulneraciones en la posibilidad de asistir a la escuela o institución educativa que se desea, y la falta de accesibilidad e infraestructura impide, muchas veces, a las personas con discapacidad llevar adelante su propio plan de vida.

En el ámbito estricto de la Educación Física este trabajo se considera valorable, conforme a que la disciplina estudiada da especial relevancia a los cuerpos y a sus posibilidades de movimiento. Históricamente la Educación Física ha sido concebida desde el punto de vista de las ciencias naturales, hasta el siglo XVIII está constituida por conocimientos sobre el mundo natural y, dentro de él, se describe al cuerpo y se explican las causas del movimiento humano.

En este contexto, los cuerpos con discapacidad resultan interpelados por la Educación Física debido a que la disciplina a estudiar considera -desde un punto de vista fundante y desde sus inicios- a la diferencia como anómala o no natural, en acuerdo con el modelo médico hegemónico que considera a las personas con discapacidad como enfermas y propone que deben ser tratadas, reparadas, o al decir de Vigarello (2005), corregidas para luego producir en la comunidad.

Como resultado de los diálogos entre actores de distintos campos disciplinares la Educación Física moderna (cuyos orígenes pueden rastrearse en el siglo XVIII) desarrolla un discurso pedagógico especializado donde confluyen saberes provenientes de la educación, la salud, y el cuerpo, cuyo objetivo se dirige a atender las problemáticas sociales y educativas de la sociedad moderna. (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006)

En la actualidad, conforme la legislación Argentina y los convenios supranacionales la Educación Física debe trabajar sobre la concepción social de la discapacidad y en ella, reconocer a la diversidad. Es así como la función social de la Educación Física se liga a la temática de la discapacidad, en un contexto mundial donde ha habido un avance normativo en pos de los grupos desaventajados históricamente, cómo lo es el colectivo de personas con discapacidad. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006)<sup>1</sup> considerada el primer tratado de derechos humanos del siglo XXI, en sintonía con una de las funciones principales de la educación, instituye el modelo so-cial de la discapacidad como enfoque para combatir todo tipo de discriminaciones hacia sectores minoritarios. Puntualmente en su artículo número 24 establece entre otras consi-deraciones:

[...] Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

- a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;
- b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;
- c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:

- a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;

<sup>1</sup> En adelante puede referirse como “la Convención”

- b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;
- c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;
- d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;
- e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión [...] (Ley 26.378)

En un mismo sentido, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, (2016) expresa que: “La Educación Inclusiva es indispensable para que todos los alumnos reciban una educación de gran calidad, incluidas las personas con discapacidad, y para el desarrollo de sociedades inclusivas, pacíficas y justas” (Comentario general n° 4:1)

En tanto que, desde un punto de vista general, podemos establecer distintos niveles de compromiso normativo: el internacional, el nacional, el provincial, el local y el institucional. Todas las instancias normativas deben ser coherentes entre sí, y respetar a su vez la coherencia jerárquica. Esto quiere decir que una normativa institucional, no debería resultar contraria a lo que dicen las leyes nacionales y mucho menos internacionales.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en este punto, cumple un doble rol, ya que es considerada una norma supra legal, esto significa que está por encima de los estándares nacionales. Y, por otro lado, para el caso argentino, la Convención fue aprobada por la ley 26.378/2006 que le dio jerarquía constitucional por lo cual este tratado se encuentra actualmente formando parte de la Constitución Argentina. Esto último quiere decir que los mandatos de la Convención no sólo deberían cumplirse por ser un compromiso internacional sino también, porque forma parte de nuestro tratado máximo a nivel país.

En términos de armonización con lo que propone la Convención, puede decirse que la Educación Física tiene también que ajustarse al campo de los derechos humanos, en particular por sus orígenes biologicistas -que aún encuentran sustento en muchas prácticas docentes- al punto de hacer posible la llegada de personas con discapacidad a su práctica plena y al ejercicio de la profesión docente de la asignatura estudiada.

Por todo esto, la investigación parte de la hipótesis que las instituciones de educación superior que brindan formación docente en Educación Física, a pesar de estar

subscriptas a distintas normativas a favor de la inclusión de las personas con discapacidad, no cumplen aun acabadamente con lo normado en sus prácticas cotidianas.

De acuerdo con lo antes dicho, la investigación se propuso como objetivo general conocer los modos y procedimientos que llevan adelante las instituciones de educación superior -ubicadas geográficamente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires- que dictan carreras de profesorado en Educación Física - para incluir a las personas con discapacidad que eligen la carrera docente. En esa línea los objetivos específicos fueron: 1) describir las características formales e informales del ingreso a la formación docente en Educación Física en cada una de las instituciones estudiadas; 2) describir los planes de estudio, los programas y/o sistemas de apoyos formales e informales que diseñan las instituciones para el ingreso, tránsito, promoción y egreso de estudiantes con discapacidad y 3) identificar las barreras que obstaculizan el ingreso, tránsito, promoción, y egreso de estudiantes con discapacidad motora de la formación docente en Educación Física.

La investigación fue de tipo cualitativo, de carácter descriptivo y exploratorio. y se ubica dentro de lo que Hale (2011 citado por Andreu, Bodoque Puerta, Comas-d'Argemir, Pujadas, Roca y Soronellas-Masdeu, 2014:216) define como investigación militante, que se centra en las relaciones cotidianas y en la participación directa en el proceso de lucha como condición que hace posible la investigación. Teniendo en cuenta que quien desarrollo este trabajo es una persona con discapacidad de reconocida trayectoria en el campo.

El trabajo de campo se realizó en tres instituciones de educación superior: una de gestión estatal y universitaria de jurisdicción nacional; otra de gestión estatal no universitario bajo jurisdicción de la CABA, y la última no universitaria de gestión mixta (municipal y privada).

Metodológicamente, se realizó un estudio exploratorio cualitativo de 3 instituciones. Las técnicas de recolección de datos planificadas inicialmente, fueron: análisis de documentos (la mayoría referidos a cuestiones normativas de índole institucional, nacional e internacional); entrevistas semi-estructuradas a autoridades y alumnos de las tres instituciones y observaciones no participantes para estudiar la relación estudiante educador y detectar posibles barreras arquitectónicas y características de los espacios institucionales. Durante el trabajo de campo se encontraron dificultades en el acceso a normativa interna de las instituciones de carácter no universitario y en tener entrevistas con alumnos con discapacidad motora, (en todas las instituciones) en este último caso, debido a que los alumnos con las condiciones buscadas son escasos en el sistema de

formación docente de Educación Física. Una situación similar ocurrió con las observaciones, por lo cual -finalmente- fueron descartadas como fuente de información.



Universidad de  
**San Andrés**

En cuanto a los alcances del presente trabajo debe aclararse que no se propone abordar problemáticas vinculadas a situaciones de discapacidad sensoriales, intelectuales o múltiples, debido a que esto haría mucho más amplio nuestro objeto de estudio y dificultaría la recolección de datos. No obstante, no podemos dejar de reconocer que, si bien la temática que hemos elegido abordar se encuentra atravesada por múltiples situaciones, al ser este un trabajo de corte exploratorio preferimos enfocarnos en la discapacidad motora, más aún teniendo lo motriz un especial vínculo con la Educación Física.

Los capítulos en que se presenta el trabajo son cuatro: el primero aborda la presentación del problema y los antecedentes. El segundo realiza un enfoque contextual y teórico de la educación superior y la temática de discapacidad. Mientras que el tercero releva la situación de la inclusión en la formación docente dentro de las instituciones estudiadas mediante el relevamiento de distintos documentos. En el cuarto capítulo se analiza la inclusión en la formación docente de educación física desde la perspectiva de estudiantes y diferentes autoridades de las instituciones estudiadas. En el quinto y último, se plantean las conclusiones.

En cuanto a los resultados, se espera que esta investigación permita una mayor comprensión de la problemática del cumplimiento del derecho a la educación de las personas con discapacidad, colaborando fuertemente en la implementación de lo que Naciones Unidas y otros organismos nacionales e internacionales suscriben como Educación Inclusiva. En un mismo sentido, se espera que el lector puede encontrar en este trabajo el apoyo necesario para llevar adelante su tarea, ya sea educador, específicamente del campo de la Educación Física o bien, una persona interesada en la temática propuesta.

Respecto al campo disciplinar de la Educación Física propiamente dicho, se espera que este trabajo pueda colaborar no sólo en la interpelación de la tarea docente para garantizar el derecho de las personas con discapacidad que decidan ser profesionales de la Educación Física, sino también, que colabore en escudriñar la matriz actual de la Educación Física para saber si esta es una disciplina actualmente justa o por el contrario, es un lugar que, desde su contenido disciplinar, admite prácticas discriminatorias y excluyentes contrarias al marco vigente de los derechos humanos y sus avances normativos.

## CAPÍTULO I

### PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y ANTECEDENTES

En este apartado, se abordarán los antecedentes que hacen a nuestro problema de investigación, mas puntualmente cómo las personas con discapacidad llevan adelante la tarea docente, y cuáles son las barreras u apoyos que reciben en su formación tanto a nivel nacional como internacional.

Asimismo, se brindarán aspectos acerca de la estrategia metodológica, las fuentes de información y las técnicas utilizadas para la recolección de datos.

A continuación, se sistematizan aportes de estudios relevados como antecedentes de la presente investigación. A partir de ellos se han podido identificar aspectos ya indagados que permitieron enfocar teóricamente esta tesis.

Según distintas investigaciones (Ferri, Keefe y Gregg, 2001 y Valle, Solis, Volppita y Connor, 2004) las personas con discapacidad encuentran diversas dificultades para su desarrollo como docentes. La primera y fundamental está dada en la representación que se tiene del docente y de su tarea, (apoyándose fundamentalmente en el prejuicio). La segunda dificultad se encuentra en la accesibilidad y la posibilidad de obtener o no ajustes razonables que permitan no sólo el acceso al currículo si no también, el acceso la forma de aprendizaje que cada uno necesita. El tercer inconveniente que suelen enfrentarse las personas con discapacidad que quieren ser docentes, es la certificación de los estudios cursados.

Los tres inconvenientes anteriormente enumerados pueden sostenerse debido al hecho de que, el modelo social de discapacidad todavía no se encuentra implementado dentro de los sistemas de formación docente, tanto nacionales como internacionales. Razón por la cual, el modelo médico de discapacidad aún se sostiene y no solo eso, sino que se presenta como barrera a superar y en algunos casos como la única posibilidad a considerar al momento de ingresar a la carrera docente.

En un mismo sentido, dice la Organización de las Naciones Unidas (2016) que el modelo social de discapacidad parece no haberse introducido firmemente en la sociedad

y los requisitos para ingresar a las carreras de formación docente y la consecuente obtención de un trabajo conforme a la formación obtenida, parecen sostener una fuerte im-pronta médica, que funciona como una de las principales barreras para el desarrollo de la vida de cualquier persona con discapacidad. (Wilson, Sokal y Woloshyn, 2017 y 2018)

La representación de la tarea docente es un aspecto a considerar para el problema que se aborda. Puede considerarse que, históricamente, la representación de la tarea de enseñar ha tenido altibajos desde sus comienzos hasta la actualidad. En este sentido, en el siglo XIX, en tiempos de Sarmiento y de la ley de educación 1420/84 la representación podía estar asociada al prestigio docente, a la consideración del docente como ejemplo de un ser cuasi inmaculado, respetado, de una autoridad que transmitía disciplina orden y seguridad hasta con su cuerpo. Mientras que, en la actualidad Tenti Fanfani, (2012) y Tallone, (2011) refieren a la tarea docente como una práctica no tan prestigiada, y con dificultades en la representación de la autoridad, donde los dominios del saber el orden y la disciplina pueden no verse necesariamente reflejados en el cuerpo, en su posición y en su dominio.

De acuerdo a Brock (2007) y Hazen (2012) citados por Parker y Draves (2017:398) el docente es percibido como un miembro de la sociedad productivo y valorado, lo que lleva a las personas con discapacidad que realizan la formación docente a ocultar o invi-sibilizar sus problemáticas, para no ser percibidas como improductivas o menos capaces que el resto de los docentes. Esta situación, se encuadra claramente dentro del modelo médico hegemónico que se enfoca en la productividad de las personas, en su capacidad, y que ha considerado históricamente a las personas con discapacidad como enfermas y deficitarias.

Lo antes dicho, plantea un doble problema para las personas con discapacidad en la tarea docente, ya que por un lado la representación que se dice tener de la labor a desempeñar les impide notificar su propia problemática por miedo a ser discriminados. Y por otro, es esta misma falta de información lo que impide que las personas con discapacidad que son docentes reciban los apoyos necesarios para el mejor desempeño de su función.

Esta paradoja, se apoya claramente en el prejuicio social que existe hacia las personas con discapacidad en cualquier ámbito y que es mejor conocido bajo el término de “Capacitismo”. El cual resultaría en una combinación de ideas, practicas, instituciones y

relaciones sociales que presuponen la integridad corporal, y al hacerlo, construyen como marginadas a las personas con discapacidad. Asimismo, se basaría en el prejuicio de que, como grupo social, las personas con discapacidad son inferiores a las personas sin discapacidad. (Linton, 1998).

Cabe señalar que, el prejuicio en el ámbito escolar hacia personas con discapacidad, no sólo se manifestaría en una falta de confianza y en un obstáculo para el Educación Inclusiva, sino también, en la ausencia de docentes con discapacidad en las trayectorias educativas. Por lo cual, resultaría dificultoso para estudiantes con discapacidad, representarse un futuro laboral como docentes. (Reiser, 1990)

Esto último se encontraría en consonancia con lo expresado por Anderson (2006:368) cuando se pregunta por qué, si en Estados Unidos las personas con discapacidad representan el 19% de la población y a nivel mundial son 500 millones (OMS, 1999) considerando todos los cuerpos académicos posibles, los docentes con discapacidad son tan pocos<sup>2</sup>.

Otro aspecto relevado se vincula a la cuestión de la accesibilidad y los ajustes razonables. De acuerdo a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, se entiende por accesibilidad a todas aquellas medidas que los países firmantes adoptan para garantizar que las personas con discapacidad puedan vivir de forma independiente en todos los aspectos de la vida, para ello se deben tomar medidas pertinentes que aseguren:

[...] el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales. Estas medidas, que incluirán la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso, se aplicarán, entre otras cosas, a:

- a) Los edificios, las vías públicas, el transporte y otras instalaciones exteriores e interiores como escuelas, viviendas, instalaciones médicas y lugares de trabajo;
- b) Los servicios de información, comunicaciones y de otro tipo, incluidos los servicios electrónicos y de emergencia. [...] (CDPD, artículo 9)

Asimismo, la CDPD define como ajustes razonables:

<sup>2</sup> Para el año 2004 según el departamento de educación de los Estados Unidos los docentes con discapacidad sólo representaban el 3,6 del total.

[...] las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales [...].

La denegación de ajustes razonables se considera una forma de discriminación en tanto que se considera "razonable" el resultado de una prueba objetiva que entrañe el análisis de la disponibilidad de recursos, así como de la relevancia del ajuste, y el objetivo esperado de combatir la discriminación (Naciones Unidas, 2013:13)

Cabe señalar que los sistemas educativos inclusivos deben trabajar con un colectivo de estudiantes diversos, los sistemas educativos más avanzados pueden presentar variantes en la interpretación de lo que para ellos significa una Educación Inclusiva. Esto se vincula a que los ajustes razonables responden a las necesidades de cada estudiante y esta respuesta particular, a su vez, habilita la posibilidad de que existan falencias en la interpretación de los diferentes sistemas de Educación Inclusiva. Para subsanar estos posibles inconvenientes el Alto Comisionado de Naciones Unidas (2013) recomienda disponer de un fondo económico para implementar ajustes razonables.

En consonancia con lo antes dicho, la accesibilidad de las universidades y/o centros de formación docente resulta deficiente y como tal, se constituye en una barrera. Moriña-Diez (2015) en acuerdo con otros autores tales como, Borland y James (1999), Castellana y Sala (2006) y Sánchez y Carrion (2011) coinciden en sus investigaciones que las universidades eran incapaces de cumplir con los criterios de accesibilidad para albergar a estudiantes con discapacidad. Entre ellos pueden mencionarse, espacios de obsoleto o difícil acceso para silla de ruedas, escaleras, falta de mobiliario adaptado (sillas, bancos, armarios, entre otros)

En este contexto y teniendo en cuenta que la información sobre accesibilidad<sup>3</sup> de universidades y centros de formación docente argentinos es escasa, en el año 2007 la Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos (CIDyDDHH) presentó un Plan Integral de Accesibilidad al Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), que fue aprobado el mismo año bajo la resolución N°426 del Comité Ejecutivo.

<sup>3</sup> Denominamos como *accesibles* aquellas universidades en las que se avanzó en la eliminación de todas las barreras en más de una dirección, pero que persiste cierta circunscripción a las áreas de discapacidad exclusivamente y a la atención a casos particulares (tomado de Luzuriaga, 2014)

Posteriormente, el plan fue presentado a la SPU (Secretaría de Políticas Universitarias) y como consecuencia en el año 2009 se creó el Programa de Accesibilidad, cuyo objetivo principal era “lograr que los edificios y predios de las universidades nacionales sean accesibles y seguros para todos sus usuarios, independientemente de sus condiciones físicas y sensoriales” (Secretaría de Políticas Universitarias, s/f) en concordancia con la Ley 24.314 y el Decreto N°914/97. Pero el mismo fue discontinuado en el año 2018<sup>4</sup>

A partir de lo expuesto anteriormente, podríamos establecer junto con Luzuriaga (2014), que habría entre las diferentes universidades argentinas distintos niveles de adaptabilidad. Entendida como: “la posibilidad de modificar en el tiempo el medio físico con el fin de hacerlo completa y fácilmente accesible a las personas con movilidad reducida” o personas con discapacidad.<sup>5</sup>

La adaptabilidad no implica de ninguna manera que las Universidades o instituciones no Universitarias vinculadas con este estudio resultan de por sí, plenamente accesibles para personas con discapacidad motora, sino más bien informa que se disponen de caminos alternativos para brindar diferentes accesos a estudiantes con discapacidad lo que se hallaría en consonancia con la evidencia internacional, tal como lo dice (Peralta Morales, (2007); UNESCO, (1999); Castellana y Sala (2006) y Sánchez (2010)

Según Luzuriaga (2014) la accesibilidad edilicia, se presenta como uno de los aspectos más avanzados en las instituciones educativas estudiadas, en desmedro de los diferentes tipos de apoyo o aplicabilidad de ajustes razonables. En acuerdo con la autora antes mencionada, entendemos que las barreras arquitectónicas son las que de forma más evidente restringen o dificultan el acceso de personas con discapacidad. Mientras que, otro tipo de barreras más internas o menos visibles, como la falta de apoyos o ajustes razonables pueden permanecer ocultos o solapados por prejuicios y creencias sociales que son heredadas del modelo médico y de la normalización de espacios y cuerpos que históricamente se propusieron en lo escolar. Asimismo, puede considerarse que los requisitos en cuanto a accesibilidad de los espacios edilicios están claramente expresados, la disponibilidad de ascensores, barandas, rampas, por ejemplo. No ocurre lo mismo con los ajustes razonables o apoyos, debido a que aún se discute la razonabilidad del ajuste o el tipo de apoyo porque no se tienen los recursos económicos suficientes o porque los apoyos se

<sup>4</sup> Ver anexo I: entrevista a experto. <sup>5</sup>  
(Ley N°22.431/81, artículo 21)

consideran excesivos. En este sentido, en julio de 2016 la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) aprobó una medida cautelar que le exigió al Estado de Argentina garantizar que Irene, una niña de 12 años con discapacidad, pueda recibir los apoyos que le sean necesarios para asegurar su desarrollo integral haciendo especial hincapié en cuestiones de Educación Inclusiva, ya que la obra social que debía brindar el servicio se negaba a dar todos los apoyos que la niña necesitaba por cuestiones económicas y sólo le daba algunos.<sup>6</sup>

La accesibilidad y los ajustes razonables se vinculan con los apoyos, juntos conforman lo que podríamos llamar tríada para un sistema educativo inclusivo. En este sentido, los apoyos se estructuran como una forma de sostén y acompañamiento sin la cual no sería posible garantizar el goce de derechos fundamentales, y especialmente el derecho a la educación. “El apoyo puede adoptar distintas formas, aunque siempre debe considerar las necesidades individuales. Algunos sistemas educativos utilizan el concepto del diseño universal<sup>7</sup> de la enseñanza en sus políticas de inclusión para englobar tanto el apoyo estructural como el apoyo individual”. (Naciones Unidas, 2013: 14)

Como se mencionó con anterioridad, dentro del contexto de la Educación Inclusiva, la falta de ajustes razonables o configuraciones de apoyo<sup>8</sup> para estudiantes con discapacidad que deseen transitar la formación docente se constituye en una barrera, y por ende puede ser considerado un motivo de discriminación (Wilson, Sokal y Woloshyn, 2018) y (Naranjo, 2014). En este sentido, resulta destacable el caso de Jacqueline Haas<sup>9</sup>, profesora de química quien en 1989 a causa de una aneurisma cerebral perdió visión y fuerza muscular y tuvo que abandonar sus clases. Cuando regresó al trabajo y reanudó sus funciones recibió grandes elogios de su jefe de departamento por su labor docente. Sin embargo, tuvo que trabajar muchas más horas para prepararse para las clases, las reuniones y, en particular, para los extensos requisitos de su proyecto de permanencia en el cargo. La Universidad rechazó sus solicitudes de alojamiento por considerarlas demasiado caras e

<sup>6</sup> Véase <https://www.diariosumario.com.ar/sociedad/2016/7/12/ordena-estado-nacional-garantizar-tratamiento-Educación-irene-5988.html>

<sup>7</sup> “Por diseño universal se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El “diseño universal” no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten”(CPDPD:5) <sup>8</sup> “Por ajustes razonables se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.”(CDPD, Artículo 2)

<sup>9</sup>No se ha podido dar con la nacionalidad de la profesora, pero el documento que se analizó para presentar el antecedente es un journal Británico.

irrazonables. La falta de alojamiento dejó a la profesora en una situación precaria, que le pareció degradante e inconsiderada, aunque la Universidad se atenía a sus propias políticas. Haas decidió proporcionarse una propia silla de ruedas eléctrica, una compra costosa que mantuvo en su oficina. A veces, Haas todavía tenía que arrastrarse hasta el piso de arriba para llegar a su oficina y las aulas porque el ascensor que le daba acceso estaba regularmente roto. También tuvo que "orinar en una canasta dentro del depósito de química porque no había baño en el piso donde enseñaba" (Goldman, 2004 citado por Anderson, 2006: 369) Esto configura claramente un caso de denegación de ajustes razonables para el ejercicio docente.

Asimismo, en relación con el servicio de apoyo brindado a estudiantes con discapacidad que quieren desempeñarse en la tarea docente, es destacable el hecho de que, a pesar de que las universidades dicen brindar distinto tipo de apoyos como notebook, asistencia personal, profesional, autores como Riddell, Tinklin y Wilson (2005) concluyen en la idea de que el servicio de apoyo a estudiantes con discapacidad puede no funcionar de manera transversal en todos los estamentos universitarios; es decir en todas las carreras y propuestas universitarias, y si en el servicio particular de apoyo, (sección particular para estudiantes con discapacidad, no interviniente en todas las ofertas universitarias) debido al hecho de que la matriz médica prejuiciosa, se encuentra dentro del hacer profesional universitario lo que obstaculiza el proceso de Educación Inclusiva. Esto último sin dejar de tener en cuenta que muchas veces los estudiantes consultados en los diversos trabajos coinciden en mencionar que las aulas e instituciones no están preparadas para permitir el tránsito, permanencia, y egreso de personas con discapacidad, especialmente a nivel edilicio.

Otro aspecto identificado en los antecedentes es el autoconocimiento como forma de propio ajuste. Como mencionamos con anterioridad, no sólo la negativa de ajuste razonables resultaría un hecho discriminatorio sino también, que muchas veces las únicas instancias donde se proporciona ajustes razonables o adecuaciones a estudiantes con discapacidad son en los sistemas de apoyo o áreas específicas institucionales que como vimos, no logran transversalizar su saber a toda la institución y/ o Universidad.

En este sentido resulta interesante destacar el caso de Lindsay<sup>10</sup> profesora de música ciega, quien tenía sus clases previamente desarrolladas en Braille y al pedirle que las cambiara para enseñar otras partituras, desarrolló un sistema en el que utilizando un gra-bador digital y con la ayuda de un asistente podía marcar y volver una y otra vez a distintos momentos de las partituras al mismo tiempo que las escuchaba. (Parker y Draves, 2016). Es importante aclarar que la escritura en sistema Braille depende de la habilidad de cada usuario y suele demorar bastante más que la escritura convencional. A su vez, las impresoras de Braille tienen un costo económico alto que, frecuentemente, no puede ser afrontado por un usuario único. Por lo que el ajuste que desarrolló la profesora Linsey para sus propias clases no implicó ninguna carga desproporcionada para alguna de las partes ni tampoco una erogación exacerbada y favoreció el acto de enseñar y aprender cumpliendo con los principios del ajuste razonable.

Similar situación expresa el caso del profesor de Educación Física Matías Rivero<sup>11</sup> quien debido a una malformación congénita en ambos brazos tiene sus miembros muy cortos y sus manos con distintos tamaños y funcionalidades. El profesor relata que al momento de rendir la asignatura gimnasia en sus tiempos de formación como estudiante, el docente a cargo de la evaluación luego de conversar con él, le propone que realice una vertical de hombros en vez de una vertical regular o convencional en la que debe hiperextender los brazos al lado de la cabeza, lo que no le sería posible de realizar debido a su discapacidad. (Naranjo y Guterman, 2010)

Por lo anterior, es dable destacar que muchas veces el mejor ajuste razonable o la mejor adecuación consiste en no hacer nada más que escuchar a la persona en cuestión, y entender que los derechos personales están por encima de estereotipos o normas institucionales, que funcionan como barreras de exclusión y que se expresan en exámenes de ingreso a carreras de formación docente o distintas instancias de trabajo en el campo educativo (Naranjo y Guterman, 2011). Este último caso se encuentra bien reflejado por el profesor Patricio Coto<sup>12</sup> (Naranjo y Guterman, 2010) quien debido al acortamiento de una de sus piernas, relata que le era imposible saltar la valla de atletismo, incluso en su mínima altura, por lo cual luego de algunos intentos fallidos el profesor a cargo de la evaluación en ese momento decidió prescindir de evaluar el contenido valladas de manera “práctica”;

<sup>10</sup>No se ha podido dar con la nacionalidad de la profesora, pero el documento que se analizó para presentar el antecedente es un journal de Estados Unidos.

<sup>11</sup>Argentina

<sup>12</sup>Argentina

a cambio le pidió al entonces estudiante, que le relatara cómo enseñaría el contenido “salto de vallas”

La certificación<sup>13</sup> de estudiantes con discapacidad se constituye en otra barrera para el ejercicio docente de personas con discapacidad identificada en los estudios previos. Si ésta no se flexibiliza y suele ser una forma de exclusión, tanto del campo docente, como del área de trabajo futuro. Tal como lo expresan Dalmau Montalà, Llinares Fité y Sala Bars (2013:95) “la discapacidad prevalece por encima de la calidad del currículum vitae en el momento del acceso al mercado laboral ordinario”.

Y esta deficiencia también se encuentra asociada a carencias en la formación, inaccesibilidad de los puestos de trabajo y espacios de estudio y por sobre todas las cosas, a los prejuicios sociales que pesan sobre el colectivo de personas con discapacidad (incluidos los que se dan en su formación).

A pesar de esto, la falta de certificación puede no vincularse directamente con la forma de contar y transmitir conocimiento, es decir con las competencias del futuro docente, por lo que resulta llamativo que, las personas con discapacidad (y cualquier persona) pudiendo cumplir sin inconvenientes con los Estándares para la Educación, competencia y conducta profesional de los educadores propuestos por el Ministerio de Educación de Columbia Británica<sup>14</sup>, no accedan a la certificación de sus estudios por un fuerte prejuicio que pone en cuestión de competencias adquiridas y acreditadas por diversas instituciones educativas. (Columbia Ministry of Education, 2012)

Los trabajos señalan que, dentro del marco internacional, los educadores con discapacidad deben enfrentar todo tipo de barreras para llevar adelante la profesión que han elegido. Muchos de ellos optan por no informar acerca de su discapacidad (Valle; Solís; Volpitta, y Connor, 2004) a fin de evitar inconvenientes en las tareas demandadas; sin embargo, esto resulta en muchos casos un arma de doble filo, ya que, el no disponer de la información adecuada hace que muchas veces los educadores con discapacidad no reciban los ajustes necesarios para su mejor desempeño. Así, con el devenir del tiempo no

<sup>13</sup> Se entiende por certificación al “registro o aprobación, que se usa para referirse al consenso de que una persona ha alcanzado los estándares para ingresar de lleno a una profesión. Según sea el país, el responsable de este consenso puede ser una agencia de gobierno, una autoridad reglamentaria o una agrupación profesional independiente.”(Ingvarson, 2013)

<sup>14</sup> Véase. <https://www.bcteacherregulation.ca/Standards/StandardsDevelopment.aspx>

solo hay una desventaja que puede percibir como deficitaria la tarea del educador con discapacidad, sino que se considera que la Educación Inclusiva no es posible, porque es la persona quien no puede enseñar.

Los estudios parecen señalar que es la persona en cuestión junto con la unidad de apoyo o sección institucional correspondiente<sup>15</sup> quien debe determinar, qué apoyo/ajuste le resulta más conveniente y cómo serán las características de este en cuanto a duración, intensidad y desarrollo. Tal como lo muestra el ejemplo de una profesora de música ciega, citado más arriba, quien comprendió que un buen ajuste era poder grabar digitalmente las melodías que iba a enseñar, para posteriormente, poder trabajarlas con fluidez como contenido de clase cada vez que se necesite. (Parker y Draves, 2017)

Asimismo, y en lo que respecta a certificaciones obtenidas por docentes con discapacidad, es de destacar que a pesar de la realización de ajustes razonables muchas veces los estudiantes con discapacidad deciden graduarse sin certificación a causa de las barreras que deben enfrentar para obtener esta última. Tal como lo demuestra el caso de Antoine<sup>16</sup> (Parker y Draves, 2017) quien decidió graduarse como estudiante de educación musical sin certificación, y obtuvo su licenciatura como el primero en su familia y el primer estudiante con discapacidad visual en graduarse de la escuela de música de la Universidad. La no certificación lo obligó a continuar dirigiendo un coro de la iglesia semanalmente y a buscar posibilidades de empleo en el futuro, pero aún así y debido a las barreras que impone la no obtención de una certificación profesional, es esperable que Antoine obtenga empleos de menor jerarquía y calidad que otras personas sin discapacidad debidamente certificadas.

Una situación similar le aconteció a Naranjo (2014) quien reclamó durante muchos años -a pesar de su condición de persona con discapacidad motora- a la Universidad Nacional de la Matanza que se le permita el acceso y la consecuente certificación de profesor de Educación Física; siendo que ya se había recibido en la misma casa de estudios como Licenciado en Educación Física. Entendiendo que la no certificación como profesor de Educación Física lo ponía en una situación de desventaja para obtener un futuro empleo,

<sup>15</sup> Se entiende por unidad de apoyo todo equipo institucional encargado de trabajar y colaborar para favorecer el aprendizaje de estudiantes con discapacidad.

<sup>16</sup> No se ha podido dar con la nacionalidad de la profesora, pero el documento que se analizó para presentar el antecedente es un journal de Estados Unidos.

respecto a personas sin discapacidad a quienes les era posible certificarse como profesores de Educación Física.

En conjunto, estos hallazgos sugieren que no son los estándares de certificación por sí mismos los problemáticos, sino que muchas veces es la interpretación rígida e irrazonable que se hace de ellos, para sostener estereotipos y representaciones institucionales lo que crea barreras. Y, por ende, vulnera derechos.

De los antecedentes relevados puede señalarse que, más allá de las modificaciones que se introducen bajo la constrictión del derecho internacional y las normativas nacionales, los ajustes razonables y las adecuaciones necesarias en las distintas instituciones o situaciones – es decir la efectiva garantía del derecho a la educación y el ejercicio profesional-, parecen haber sido producto de la casuística. Es decir, de las respuestas que en cada caso y ante cada demanda de la persona con discapacidad ha dado o intentado dar el sistema que lo contiene, en el reconocimiento de sus derechos y su compromiso a respetarlos.

#### Estrategia metodológica

Dado a que esta tesis se propone conocer el modo en que las instituciones de educación superior (universitarias y no universitarias) dan cumplimiento efectivo al derecho a la educación de personas con discapacidad motora, que quieren transitar la formación docente en Educación Física en la Provincia de Buenos Aires y en la CABA, se optó por una estrategia metodológica que responde a un estudio cualitativo, de tipo exploratorio y descriptivo.

El carácter exploratorio lo determina lo poco abordado que ha sido - según la bibliografía relevada - la cuestión acerca de cómo las instituciones de educación superior que ofrecen formación en Educación Física, garantizan el derecho de las personas con discapacidad motora a formarse como docentes en Educación Física. Mientras que, el carácter descriptivo de esta investigación está dado por el estudio detallado de cada una de las instituciones referidas para caracterizar como cada una de ellas trabaja la temática de la discapacidad vinculada a la formación docente y al ejercicio de los derechos humanos.

El universo de estudio estuvo compuesto por las instituciones de Educación Superior que brindan formación docente en Educación Física radicadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en la provincia de Buenos Aires. A continuación, se detallan:

Cuadro 1. Instituciones de formación docente en Educación Física universitarias y no universitarias de C.A.B.A. y PBA.

	Jurisdicción	Gestión/carrera
Instituto Superior de Ciencias de la Salud	C.A.B.A	Privada/Prof. de Educación Física
Instituto Superior del Profesorado "Juan B Alberdi"	C.A.B.A	Privada/Prof. de Educación Física
Instituto Superior de Educación Física "Hugo Quinn"	C.A.B.A	Privada/Prof. de Educación Física
Instituto Privado "General San Martín"	C.A.B.A	Privada/Prof. de Educación Física
Instituto "Dr. Jose Ingenieros"	C.A.B.A	Privada/Prof. de Educación Física
Instituto "Dr. Dalmacio Velez Sarfield"	C.A.B.A	Privada/Prof. de Educación Física
Centros de Estudios Terciarios "RiverPlate"	C.A.B.A	Privada/Prof. de Educación Física
ISEF N° 2 "Federico Dickens"	C.A.B.A	Estatal/Prof. de Educación Física
ISEF N° 1 "Dr. Enrique Romero Brest"	C.A.B.A	Estatal/Prof. de Educación Física
ISFD y T "Ceferino Namuncura"	Bs. As.	Estatal/Prof. de Educación Física
ISFD N° 39	Bs. As.	Estatal/Prof. de Educación Física
ISFD N° 18	Bs. As.	Estatal/Prof. de Educación Física
ISFD y T N° 31	Bs. As.	Estatal/Prof. de Educación Física
Instituto de Educación Superior "Atanasio Lanz"	Bs. As.	Privada/Prof. de Educación Física
Instituto "José Hernández"	Bs. As.	Privada/Prof. de Educación Física
Instituto "Grilli" -Nivel Superior-	Bs. As.	Privada/Prof. de Educación Física
ISFD y T N° 20	Bs. As.	Estatal/Prof. de Educación Física
Instituto Municipal Superior de Educación y Tecnología "Dr. Emilio F. Mignone"	Bs. As.	Mixto/Prof. de Educación Física
Instituto Superior de Estudios Terciarios Chivilcoy	Bs. As.	Estatal/Prof. de Educación Física
Instituto San Martín	Bs. As.	Privada/Prof. de Educación Física
Instituto Privado del Deporte	Bs. As.	Privada/Prof. de Educación Física
Instituto Jose Manuel Estrada	Bs. As.	Privada/Prof. de Educación Física
Colegio Ward	Bs. As.	Privada/Prof. de Educación Física
Instituto "Sagrado Corazon de Jesus"	Bs. As.	Privada/Prof. de Educación Física

Instituto Superior “Jesus Sacramentado”	Bs. As.	Privada/Prof. de Educación Física
Instituto de Educación Superior de Tandil	Bs. As.	Privada/Prof. de Educación Física
ISFD y T “Sagrado Corazon de Jesus”	Bs. As.	Privada/Prof. de Educación Física
Instituto Provincial de Educación Física “Jeans.P.J.Lindhard”	Bs. As.	Privada/Prof. de Educación Física
Instituto Superior de Formación y Desarrollo Humano	Bs. As.	Privada/Prof. de Educación Física
ISFD y T N° 70 “Manuel Belgrano”	Bs. As.	Estatal/Prof. de Educación Física
Instituto Superior de Estudios Especializados	Bs. As.	Privada/Prof. de Educación Física
Instituto Superior “Pbro. Jose Mario Pantaleo”	Bs. As.	Privada/Prof. de Educación Física
Universidad Nacional de General San Martín	C.A.B.A.	Estatal/Licenciatura en Educación Física
Universidad Nacional de Avellaneda	Bs. As.	Estatal/Licenciatura en Educación Física y Deporte
Universidad Nacional de Hurlingham	Bs. As.	Estatal/ Prof. Y Licenciatura en Educación Física
Universidad Nacional de La Matanza	Bs. As.	Estatal/Licenciatura en Educación Física
Universidad Nacional de La Plata	Bs. As.	Estatal/Licenciatura en Educación Física
Universidad Nacional de Lanús	Bs. As.	Estatal/Licenciatura en Educación Física
Universidad Nacional de Lomas de Zamora	Bs. As.	Estatal/Licenciatura en alto rendimiento deportivo.
Universidad Nacional de Lujan	Bs. As.	Estatal/Licenciatura en Educación Física
Universidad Nacional de Jose C Paz	Bs, As,	Estatal/Prof. Universitario de Educación Física.
Universidad Nacional del Oeste	Bs. As.	Estatal/Licenciatura en Educación Física.
Universidad Nacional de Tres de Febrero	Bs, As.	Estatal/Licenciatura en Gestión del Deporte
Universidad Abierta Interamericana	C.A.B.A.	Privada/Licenciatura en Educación Física
Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo	C.A.B.A.	Privada/Licenciatura en Educación Física y Deporte
Universidad de Flores	C.A.B.A.	Privada/Licenciatura en Educación Física

Fuente: Observatorio Nacional de Deportes y Actividad Física 2014

Las técnicas de recolección de datos fueron: análisis de documentos (la mayoría referidos a cuestiones normativas y programáticas de índole institucional, nacional e internacional); entrevistas semi-estructuradas a autoridades y alumnos de las tres instituciones y observaciones no participantes para identificar el alcance de los ajustes razonables, los apoyos necesarios y personalizados para los estudiantes con discapacidad motriz en cada institución.

Los criterios para la selección de la muestra, compuesta por tres instituciones, estuvieron dados por el tipo de gestión (estatal, privada o mixta) y por el carácter de las instituciones de nivel superior (universitarias o no universitarias)

Además, las instituciones tomadas como parte de la muestra han sido elegidas en función de la posibilidad de acceso que permiten, el tipo de gestión que representan y la trayectoria que cada una propone para la formación docente en Educación Física. Dicha selección, permitió conocerlas desde un punto de vista exploratorio para luego describir qué hacen las instituciones de educación superior para acompañar el derecho a la educación de las personas con discapacidad, qué le falta aún por hacer, dónde y en qué ámbitos se discuten y plantean las problemáticas de la formación docente de personas con discapacidad en Educación Física.

Las tres instituciones seleccionadas cuentan con la carrera de profesorado en Educación Física. Como se mencionó, una de ellas es de carácter universitario de gestión estatal, mientras que las restantes son de carácter no universitario una de gestión estatal y otra de gestión mixta, cubriéndose así todo el espectro de posibilidades en cuanto a tipo de institución y gestión se refiere.

La institución a la que se denomina A es de nivel superior, universitaria y de gestión estatal. Responde en su quehacer a distintas resoluciones y acuerdos<sup>17</sup> manifestados por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), que sirvieron como apoyo para evidenciar el interés que esta institución tiene por la temática de discapacidad.

Esta institución está ubicada en la provincia de Buenos Aires a aprox. 60km de la CABA; fue fundada en la década del '70 y actualmente dispone de 6 sedes ubicadas estratégicamente en toda la provincia. En una de sus sedes se ofrece la Carrera de Profesorado de Educación Física y de Licenciatura en Educación Física. Actualmente, 2000 estudiantes transitan por sus aulas para formarse como profesores de Educación Física, y tiene una oferta de 17 carreras de grado 7 profesorados y 16 posgrados.

Su oferta académica para profesor de Educación Física tiene las siguientes características:

- Plan de Estudios: Plan de Estudios: 43.03 (Res. HCS. N° 663/15)
- Título: Profesor/a en Educación Física.

<sup>17</sup> Res 1330/18; 1257/17; 1163/16 y acuerdos 798/11 y 621/07

- Requisitos de Ingreso: Título de nivel medio o mayores de 25 años, según lo establecido por Art. N° 7 de la Ley 24.521, + apto médico.
- Características: Carrera de Grado
- Régimen: Cuatrimestral (16 semanas) y Anual (32 semanas).
- Modalidad: Presencial
- Carácter: Teórico-Práctico.
- Actividades Académicas: 50 asignaturas cuatrimestrales + 2 asignaturas anuales + Taller Introductorio de Formación Corporal y Motriz
- Hs. Totales de la Carrera: 2806 hs + 22,5 hs de Instancia de Nivelación

La institución a la que llamaremos B es de nivel superior, no universitario y su gestión es del tipo estatal. Fue fundada a principios del siglo XX y se encuentra actualmente ubicada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; al momento de la realización del trabajo de campo, dependía de la Dirección General de Educación Superior de la que se desprende la Dirección de Formación Docente que se encarga de la vinculación insti-tucional.

Esta casa de estudios tiene entre sus misiones y funciones la formación de profesionales de la enseñanza en Educación Física en el área formal y no formal y técnicos superiores, y la difusión y transferencia a la comunidad de las producciones y desarrollos en esta/s área/s, y en el área de la cultura en general.

En su Reglamento Orgánico Institucional (ROI) detalla que sus funciones son: Formar profesoras/es y/o técnicos superiores en el campo de la Educación Física, capacitados para actuar profesionalmente y con responsabilidad social, y para contribuir a la construcción y desarrollo de una sociedad más justa y solidaria; contribuir al mejoramiento de la calidad de la enseñanza y al desarrollo social, cultural y económico jurisdiccional y nacional; difundir y consolidar los avances en la construcción de saberes a través del desarrollo de acciones de investigación y extensión orientadas a la aplicación de innovaciones en distintos espacios educativos en área formal y no formal. Impulsar y desarrollar acciones de cooperación, articulación e intercambio con la comunidad.

La institución B brinda formación docente a aproximadamente 1990 estudiantes y su plan de estudios<sup>18</sup> se caracteriza por:

- Título que otorga: Profesor/a de Educación Superior en Educación Física
- Alcances o incumbencias del título: la carrera del Profesorado de Educación Superior en Educación Física es de carácter presencial, con alcance en todos los niveles y modalidades del sistema.
- Características generales: Nivel Superior, Formación Docente, Carrera Presencial.
- Duración total de la carrera (horas del estudiante): Horas cátedra: 4.388 Horas reloj: 2.925hs

<sup>18</sup>Tomado de: [http://www.romerobrest.edu.ar/images/2017/PlanEstudio/PCI\\_aprobado\\_3-11-2016.pdf](http://www.romerobrest.edu.ar/images/2017/PlanEstudio/PCI_aprobado_3-11-2016.pdf)

Por último, la institución a la que se denomina C es de nivel superior, no universitario, de jurisdicción municipal y de gestión mixta; es decir se sostiene mediante fondos públicos y privados, se halla ubicada en la provincia de Buenos Aires. Fue fundada en la década de 1980 y actualmente tiene 6 carreras. No posee carreras de posgrado.

El instituto C fue ampliando su oferta académica y, en reiteradas ocasiones, se trasladó espacialmente para responder a la creciente demanda del alumnado hasta tener actualmente su sede propia. Específicamente, el profesorado de Educación Física se funda en el año 1988, es decir un año después de la creación del instituto. Hoy el profesorado cuenta con 130 alumnos y tiene las siguientes características:

- Carrera: profesorado de Educación Física
- Título: profesor de Educación Física
- Nivel: terciario
- Modalidad: presencial
- Duración: 4 años
- Cantidad de horas: 1824 horas.
- Resolución n° 2432/09
- Modalidad de cursada: lunes a viernes

Una vez iniciado el acercamiento al campo y relevados los primeros datos de cada una de las instituciones pudo reconocerse que, por sus particularidades, cada una constituía un caso debido a que por sus características distintivas podrían responder de modo diferente para dar cumplimiento al derecho de las personas con discapacidad motora que transitan la formación docente en Educación Física,

La institución B, no universitaria, fundada hace más de un siglo, constituye la primera institución civil para la formación de profesores y fue parte del proceso de conformación de la matriz disciplinar de la Educación Física. Además, más allá de esa marca tradicional, depende de la Dirección de Educación Superior del GCABA y debe adecuar sus normativas y procedimientos institucionales a pautas jurisdiccionales. La institución C también de carácter no universitario, tiene dependencia mixta estatal-municipal y privada, y mucha presencia en la vida cotidiana del municipio; además es mucho más pequeña en número de alumnos, por lo que su cultura institucional funciona a través de relaciones interpersonales cercanas y hasta familiares. Finalmente, la institución A de tipo universitario goza de autonomía y presenta una estructura de gestión y gobierno cuatri-partito dentro de la cual se pueden discutir y negociar los temas que entran en la agenda de problemas de las carreras y los estudiantes.

## Fuentes de información

Las fuentes de información utilizadas estuvieron dadas por normativa de distinto rango: internacional, nacional, provincial e institucional. Así como también por boletines, comunicaciones, revistas electrónicas, actas e información web de las distintas instituciones estudiadas y por actores de cada institución (autoridades, docentes y estudiantes)

## Técnicas de recolección de datos

Las técnicas de recolección de datos fueron el análisis de documentos; la observación no participante y las entrevistas a autoridades y estudiantes; según (Vasilachis de Gialdino, Ameigeiras, Chernobilsky, Giménez Béliveau, Mallimaci, Mendizábal, Neiman, Quaranta y Soneira, 2006) todas ellas resultan acorde para el diseño de investigación plan-teado.

Los documentos relevados fueron los distintos marcos normativos internos institucionales, nacionales y externos o internacionales. El análisis de documentos se realizó sobre la documentación interna de las instituciones para determinar de qué modo dan cumplimiento a los postulados legislativos nacionales e internacionales en materia de discapacidad y educación. Asimismo, se procedió a la correspondiente codificación y se establecieron categorías de acuerdo a distintos mecanismos de codificación, y al carácter Nacional, Internacional, Provincial o institucional de las normas estudiadas.

Las categorías utilizadas para el análisis fueron:

1. Garantía del derecho: la existencia (o no) de normas institucionales referidas a establecer el derecho a la educación en el nivel superior. De acuerdo con Portales y Espino Tapia (2006/2007), *garantías* son técnicas previstas por el ordenamiento para reducir la distancia estructural entre normatividad y efectividad, y permiten ser eficaz en cuanto al cumplimiento de los derechos fundamentales al mismo tiempo que mantienen una coherencia con lo expresado en la constitución nacional.
2. Disponibilidad de los apoyos: la existencia (o no) de mecanismos, procedimientos en cuanto a la presencia de apoyos de acceso y para estudiantes con discapacidad. Siguiendo a COPIDIS (2007), la construcción de apoyos se vincula con todas aquellas modificaciones que las escuelas o instituciones educativas producen en pos de asegurar la plena participación y aprendizaje del alumnado con discapacidad. Los apoyos pueden ser: en la comunicación, en instrumentos o materiales, en personal, o en las didácticas utilizadas

3. La acreditación: la existencia (o no) de normas específicas que puedan vincularse a la acreditación de saberes y su forma de titulación. Entendiendo tanto como Viola, Moleón y Cipolloni (2011) que la acreditación responde a un proceso de reconocimiento y validación de aprendizajes, así como su certificación en el sistema educativo independientemente de los ámbitos donde fueron adquiridos.

A los efectos de profundizar los objetivos de esta investigación también se previó la observación no participante como técnica de recolección de datos. La misma consiste según Haynes (1978) citado en Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista, (2006: 374) en el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos o conductas que se manifiestan. Puede utilizarse como instrumento de medición en muy diversas circunstancias. Y puede ser útil para analizar la relación entre un profesor y su grupo de clases, indagar acerca de los vínculos en conjuntos familiares, investigar acerca de conductas particulares en eventos masivos, etcétera. En este caso se la utiliza para identificar los ajustes y los apoyos en cada institución

La observación de acuerdo con Anastas (2005) citado en Hernández Sampieri, (et al., 2006: 374) tiene un rol diferente al resto de los mecanismos de recolección de datos, como pueden ser grabaciones o filmaciones, ya que permite la interacción entre una o más personas (observador y observado) y esto permite la posibilidad de plasmar impresiones que van más allá de aquello que pueden registrar los sentidos.

Teniendo en cuenta lo antes dicho, muchos autores establecen distintas categorías de observación de acuerdo a la intensidad del vínculo entre observador y observado. Las hay activas, o participantes, nulas, externas, privilegiadas, completas, etcétera. Para este estudio el tipo de observación elegida fue de carácter nulo, externa o no participante. El observador se dedicaría a observar y no intervendría en ningún momento, teniendo en cuenta la referencia hecha por (Hernandez Sampieri, et al., 2006) respecto a que la observación no participante es de corta estancia y enfocada en lo que se pretende estudiar. En nuestro caso, se asistiría a clases donde había alumnos con discapacidad motora transitando la formación en Educación Física, y se observaría, específicamente, la relación estudiante- profesor (la forma de trato entre ambos); si el estudiante recibía algún tipo de apoyo al momento de la clase (ya sea de recursos humanos o materiales); si se realizaba algún tipo de adecuación o ajuste por parte del docente, durante la enseñanza y la evaluación, para garantizar el derecho a la educación del estudiante en cuestión y si se recurría

a otros actores de la institución al momento de resolver alguna problemática que pudiera presentarse.

La observación se utilizaría para registrar las formas en que cada institución organizaba (o no) el acompañamiento del o los estudiantes con discapacidad motora en su formación como futuros docentes de Educación Física.

En este punto debe señalarse que la presente investigación tuvo como limitación la posibilidad efectiva de encontrar estudiantes con discapacidad motora cursando el profesorado de Educación Física; sin embargo, como se seleccionaron instituciones donde se conocía la existencia de estudiantes con discapacidad motora, se tuvo acceso a uno de ellos. No puede dejar de destacarse la escasa información que se tiene de la trayectoria educativa de estudiantes con discapacidad en el nivel superior y más puntualmente el que refiere al campo estrictamente de la Educación Física.

La entrevista fue otro de los mecanismos seleccionados para este trabajo, de ella debe destacarse que es una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos; se define como una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar (Díaz Bravo, 2017). En un mismo sentido, dentro de los posibles tipos de entrevistas se optó por la de carácter semi estructurado debido a que estas tienen un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, porque inician desde preguntas planeadas (en forma de guion) y pueden ajustarse a los entrevistados. Mientras que las entrevistas estructuradas tienen escasa o nula flexibilidad y responden a un formalismo pre elaborado en relación al objeto de estudio.

La principal ventaja de la entrevista semi estructurada, como se dijo, es la posibilidad de adaptarse a los entrevistados y su informalidad. Lo que permite al entrevistador aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos.

Cabe señalar también, que las entrevistas realizadas a estudiantes, informantes clave y autoridades están orientadas a recoger información en relación con los objetivos de esta investigación. Las entrevistas fueron semiestructuradas lo que permitió ajustarse a las posibilidades de cada entrevistado y profundizar en cuestiones inherentes a nuestro objeto de estudio conforme a como fueron surgiendo en las conversaciones entabladas con cada uno.

Tal como lo indica Vasilachis de Gialdino (et al., 2006), los informantes clave son personas de importancia, conocedores de la cultura institucional estudiada, que se

encuentran en condiciones de brindar información sobre el problema a estudiar. A partir de la diferente información que proveen es posible no sólo ahondar en los propósitos de una investigación, sino también, reconocer el entramado de relaciones sociales que enriquecen los contextos de la investigación.

Las guías de entrevistas estuvieron organizadas en 4 ejes fundamentales:

1. Concepción o percepción acerca de la discapacidad: refiere acerca de cómo el entrevistado considera la problemática estudiada, su acercamiento a ella, su conocimiento previo y actual, en base a la propuesta institucional y saber personal.

2. Determinación de barreras u obstáculos: refiere al conocimiento o manifestaciones de obstáculos con relación al cumplimiento del derecho a la educación, ya sean barreras comunicacionales, de accesibilidad, pedagógicas, o de falta de recursos.

3. Buenas prácticas: refiere a la posibilidad de contar con ámbitos institucionales, para atender temas y problemas vinculadas a la temática estudiada, cualquiera sea el ámbito en que se desarrollen y elaborar procedimientos consensuados para su atención (charlas, acciones de formación docente, ámbitos de debate, comunidades de práctica).

4. Apoyos: se vincula a los distintos sistemas de ayuda que pueden darse a los estudiantes con el fin de acompañar su formación, desde un intérprete de lengua de señas, una adecuación curricular o disponer de material de trabajo en distintos formatos accesibles. (COPIDIS, 2017)

Por otro lado, si bien para Vasilachis de Gialdino (et al., 2016) existen dos tipos de encuentros con los informantes clave: el planificado y no planificado, es importante decir que dada la relevancia que en mucho de los casos tenían los informantes, los encuentros fueron planificados, es decir que se pautó previamente el encuentro con ellos.

Todas estas formas de recolección de datos permitieron conocer como cada institución estudiada garantiza (o no) el derecho a la educación superior de las personas con discapacidad; no solo desde lo normativo, sino también, desde el desarrollo de prácticas institucionales en pos del cumplimiento del derecho en cuestión.

El conocimiento sobre los modos a través de los cuales cada institución aborda la inclusión de los estudiantes con discapacidad, estructura (o no) los distintos sistemas de apoyo a estos estudiantes, capacita (o no) a sus profesores para el diseño de plan de acompañamiento para cada persona, y demás información relevante para dar respuesta a los

objetivos planteados se logró mediante la triangulación de todas las técnicas de recolección de datos dispuestas en esta investigación.



Universidad de  
**San Andrés**

## CAPÍTULO II

### ENFOQUE CONTEXTUAL Y TEÓRICO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA DISCAPACIDAD

La educación entendida desde la conformación de los sistemas educativos modernos, no fue pensada desde sus orígenes como un derecho, la escuela es la institución a la que históricamente se le asignó el rol de transmisión de conocimientos, valores y normas que se consideran legítimos para la sociedad y fue una expresión tardía al menos en lo que refiere a la educación popular y acceso de masas. (Abratte, s.a)

No fue hasta la llegada de la Revolución Francesa en 1789, que se consignó la posibilidad de entender a la educación como un derecho y ampliarlo a las masas; dentro de los ideales de lealtad, igualdad y fraternidad. A pesar de esto, el sistema diseñado para la educación de masas, siempre mantuvo formas institucionales diferenciadas por sectores o clases sociales, que hacían específicamente ver a la educación superior como un privilegio de las clases dominantes. (Fernández Lamarra, 2002)

En la conformación del Estado argentino, el papel de la educación tuvo un rol preponderante y sostuvo principalmente dos visiones de país, que en alguna forma continúan hasta nuestros días. La primera consideraba que la educación masiva era innecesaria para sociedades inmaduras y que los efectos sobre los sectores populares sólo iban a acrecentar la demagogia, y generar falsas expectativas de movilidad social ascendente que frustrarían a la mayoría de las personas. Dentro de esta visión, el Estado debía garantizar derechos civiles –como la propiedad, la libre circulación y la libertad de expresión- dejando los derechos políticos como privilegio de las élites y futuros gobernantes. Según Abratte (s.a:2) la segunda visión de país fue aportada por Sarmiento, quien por sobre todas las cosas establece como condición para el ejercicio de derechos políticos garantizar a toda la población, sin ningún tipo de distinción la educación como un derecho y una obligación a la vez.

Las distintas visiones educativas para fundar el Estado Nacional y su consecuente sistema educativo, tuvieron expresiones destinadas a mantener el acceso a los niveles superiores de educación sólo a los sectores sociales privilegiados, relegando el acceso de los sectores populares a una escuela más elemental, que al decir de Abratte (s.a.) “era una escuela para los más pobres”, los históricamente marginados de todo derecho.

En este sentido, Fernández Lamarra, (2002:14) expresa respecto a la creación de la Universidad de Córdoba, primera Universidad del país fundada en 1622 que:

[...] Esta nueva propuesta para la Iglesia consistía en una mayor adaptación a las exigencias del nuevo comercial, que requería la formación de los futuros dirigentes. Es decir, se planteaba simultáneamente el adoctrinamiento religioso y la formación de los jóvenes de las elites gobernantes. [...]

En este punto es importante tener en cuenta la hipótesis planteada por Tedesco, quien postula “que los grupos dirigentes asignaron a la educación una función política y no una económica; en tanto los cambios económicos ocurridos entre 1880 y 1945 “no implicaron la necesidad de recurrir a la formación local de recursos humanos, la estructura del sistema educativo cambió sólo en aquellos aspectos susceptibles de interesar políticamente y en función de ese mismo interés político [...]”. (Tedesco, 2003:36)

Asimismo, creemos conveniente aclarar que en la formación del sistema educativo argentino la ampliación de derechos no tiene un carácter evolutivo, ni es resultado de una generación espontánea, sino que estuvo ligada al acrecentamiento de otros derechos sociales y políticos en donde hubo saltos cuantitativos (y cualitativos) importantes, siempre vinculados a un papel activo por parte del Estado, así como a procesos de desarrollo económico, ampliación de la participación política y movilización social. El peronismo y la creación de la Universidad Obrera fue uno de ellos, al respecto dicen Dussel y Pineau (1990:144) lo siguiente:

[...] El acceso de las clases trabajadoras a la Universidad fue, para muchos de los protagonistas de la época, una de las marcas distintivas que el peronismo imprimió a la cultura. La Universidad era, para 1946, un símbolo privilegiado de aquello a lo que el peronismo se oponía [...].

En tiempos del peronismo y el desarrollismo hubo un crecimiento del sistema escolar en todos sus niveles e inclusión de los sectores históricamente más postergados. Luego se sucedieron expresiones históricas que tendieron a restringir el acceso al sistema escolar, principalmente a la educación media y superior, intentando implantar nuevamente a la educación superior como un privilegio de minorías entre los que se destacan la última dictadura cívico militar del año 1976, donde miles de docentes y estudiantes fueron cesanteados, perseguidos y desaparecidos. Muchos profesores y referentes académicos decidieron exiliarse en distintos países y las universidades fueron intervenidas. En este periodo según Fernández Lamarra (2002) el sistema universitario prácticamente se extinguió y hubo un crecimiento de la matrícula en las instituciones terciarias.

El autor antes mencionado también señala que, con el advenimiento de la democracia y la presidencia de Raúl Alfonsín, en 1983, se intervinieron las universidades y se nombraron rectores normalizadores que rápidamente reestablecieron estatutos y logros alcanzados durante la implementación de la reforma universitaria. Entre ellos se destacan: el reconocimiento legal y la participación de las federaciones y centros de estudiantes en los consejos superiores y autoridades, la legalidad de la Federación Universitaria Argentina, la revisión de la validez de los concursos docentes realizados durante la dictadura militar y la eliminación de todas las cláusulas discriminatorias y prescriptivas. En este periodo también se produjo un fuerte aumento de la matrícula universitaria.

Por su parte, de 1990 a 1994 la política universitaria se caracterizó por una falta de direccionamiento, a pesar que en este periodo se sancionó la Ley Federal de Educación que incluía pautas referenciales para todo el sistema educativo, incluido el universitario. En ellas se vuelve a poner en juego la descentralización del sistema educativo, y el rol del Estado como garante del derecho a la educación.

En este contexto de políticas neoliberales, en 1995 se sancionó la Ley de Educación Superior (N° 24.521) luego de un fuerte debate en las distintas Universidades y el ministerio de Educación de la Nación. En este periodo se llevó adelante un proceso de reforma educativa caracterizada por la descentralización administrativa de las instituciones de formación no universitaria que son las que concentran mayor cantidad de matrícula y carreras de formación docente continua. Además, se instalaron nuevas formas de regulación: la definición centralizada de las políticas que tuvieron a la evaluación y acreditación de las instituciones formadoras, la reforma curricular, la organización de una red federal de capacitación docente y nuevas funciones para las instituciones formadoras como ejes de la reforma. (Marzoa, Rodríguez y Schoo, 2011)

Asimismo, en 2006 se sanciona la Ley Nacional de Educación (N°26.606) en el marco de críticas a políticas implementadas en los años 90. Entre 2003 y 2006 se sancionaron distintas leyes que intentaron devolver centralidad al sistema educativo, incluidas las universidades. Se aumentaron salarios e intentó jerarquizar la carrera docente, a la vez que se crearon nuevas universidades nacionales en lugares históricamente postergados, con la intención de acercar la Universidad a sectores sociales desfavorecidos y clases populares. (Marzoa et al., 2011)

En síntesis, entendemos que lo hasta aquí desarrollado resulta útil para dar cuenta que el sistema educativo argentino y principalmente, el sistema de educación superior es fruto originario de al menos dos visiones de conformación de Estado históricamente en pugna, que como dijimos, pueden perseguirse hasta nuestros días, porque representan distintas formas de ver el mundo y consecuentemente, el futuro. Dejando claro que por sobre todas las cosas la educación resulta un hecho político.

### Características del sistema de educación superior en la argentina

El sistema de educación superior argentino está formado por: Universidades Nacionales de Gestión Estatal, Universidades de Gestión Privada; e Institutos Universitarios; y por Instituciones de Educación Superior no Universitario: carreras de Formación Docente, carreras de formación Técnico Profesional y carreras de Enseñanza Artística.

En líneas generales el sistema se caracteriza por ser público y privado, universitario y no universitario. He ahí su carácter binario (Martin y Montero, 2006) puede decirse también, que el sistema de educación superior es heterogéneo y complejo debido a las particularidades de las instituciones que lo componen.

En la actualidad el sistema de educación superior argentino está formado por: 61 Universidades e Institutos Universitarios Estatales Nacionales y 5 Universidades e Institutos Superiores Estatales Provinciales. En tanto, en la gestión privada hay 62 Universidades e Institutos Universitarios Privados. A esto debe sumarse 2 Universidades extranjeras o internacionales. Asimismo, según los datos disponibles pertenecientes al año 2014 las instituciones estatales brindan el 78% de la oferta educativa a estudiantes de pregrado y grado. Mientras que las privadas lo hacen solo a un 22% de esta población.<sup>19</sup> Por su parte, según el Ministerio de Educación y Deportes (2017) hay 2.239 Institutos de Educación Superior no Universitarios en todo el territorio argentino, de los cuales 599 tienen carácter exclusivo de formación docente.

<sup>19</sup> Véase <http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar/#/home/1>

Si abordamos el sistema desde su aspecto normativo, el análisis general de la Ley de Educación Superior N° 24.521/1995 permite reconocer distintos ejes o núcleos temáticos que receptan, según Montero y Martín (2006), lo que sucede en otras partes del mundo e incluso le dan a esta normativa un carácter innovador. Entre sus ejes principales puede distinguirse la responsabilidad del Estado, en sus dos niveles nacional y provincial, como supervisor de la oferta pública de Educación Superior de carácter público. Esto último está claramente expresado en el artículo 2 de la Ley:

[...] El Estado nacional es el responsable de proveer el financiamiento, la supervisión y fiscalización de las universidades nacionales, así como la supervisión y fiscalización de las universidades privadas. Las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires son los responsables de proveer el financiamiento, la supervisión y fiscalización de los institutos de formación superior de gestión estatal y de las universidades provinciales, si las tuviere, de su respectiva jurisdicción. [...]

Otro eje es que la Ley de Educación Superior<sup>20</sup> en su conjunto contiene normas que guían la articulación entre los distintos subsistemas que la integran, para así facilitar el cambio de orientación, modalidad o carrera y continuar o reconvertir los estudios en distintos establecimientos educativos. Lo antedicho, se encuentra explicitado en el artículo 8:

[...] La articulación entre las distintas instituciones que conforman el Sistema de Educación Superior, que tienen por fin facilitar el cambio de modalidad, orientación o carrera, la continuación de los estudios en otros establecimientos, universitarios o no, así como la reconversión de los estudios concluidos. [...]

La autonomía universitaria se presenta como otro núcleo distintivo de esta ley, otorga libertad a las instituciones universitarias teniendo en cuenta sus fines específicos.

Los procesos de evaluación y acreditación resultan en otro ejemplo emanado de la LES; en tal sentido se prescribe la implementación de procesos de autoevaluación y evaluación institucional externa en todas las instituciones universitarias, públicas o privadas. A su vez, también resulta un eje relevante las prescripciones respecto del gobierno y la coordinación del sistema universitario. Para ello contempla los siguientes organismos: La Secretaría de Políticas Universitarias; El Consejo de Universidades; El Consejo Interuniversitario Nacional; El Consejo de Rectores de Universidades Privadas y Los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior.

<sup>20</sup> Desde ahora LES

Además de la autonomía universitaria, las universidades públicas se caracterizan por la gratuidad de los estudios de grado, los mecanismos de conducción colegiada de los claustros, la promoción académica y científica por escalafón meritocrático mediante concursos públicos y abiertos, la investigación.

Asimismo, son funciones de las instituciones que componen el Sistema de Educación Superior Argentino articular la oferta educativa de las distintas instituciones que lo componen, promover una diversificación de los estudios de nivel superior, a los efectos de que tenga en cuenta las demandas de la población y los requerimientos políticos-sociales del país, incrementar y diversificar las oportunidades de actualización, perfeccionamiento y reconversión para quienes forman parte del sistema. Además, se espera que se propicien mecanismos asociativos para la resolución de los problemas nacionales e internacionales.

Pero además de estar regulada por la Ley de Educación Superior, la formación docente, objeto de esta tesis, se encuentra regulada por la Ley de Educación Nacional y por la normativa específica que ordena el sistema de Formación Docente

En esa línea debe señalarse que la Ley de Educación Nacional legalizó y jerarquizó a una serie de políticas que se habían instrumentado desde 2003. Así como también, modificó la estructura académica del sistema educativo, extendiendo su obligatoriedad escolar hasta la educación secundaria. (13 años en total)

La Ley de Educación Nacional sancionada en diciembre de 2006 derogó la Ley Federal de Educación; además, entre 2003 y 2006 fueron sancionadas distintas leyes relacionadas con la educación que intentaron darle de nuevo centralidad al Estado Nacional y recuperar aspectos considerados relegados en los 90 bajo la promesa de un Estado más eficiente (Feldfeber y Gluz, 2011; Marzoa Rodríguez, y Schoo, 2011). Entre ellas pueden mencionarse: la Ley del Fondo del Incentivo Docente (N°25.919 del 2004), la Ley de los 180 días de clase (N° 25.864 de 2004) y la Ley de Educación Técnico-profesional (N°26.058 de 2005) entre otras leyes que unificadas regulan a la formación docente.

En este marco, debe decirse que el sistema formador de docentes argentino encuentra regulaciones en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006 y la Ley de Educación Superior N° 24.521 del año 1995. Asimismo, por ser la Argentina un país federal a ellas debe sumarse lo expresado en las distintas leyes provinciales.

Según Alliaud (2013) en Argentina existen instituciones universitarias y terciarias que, bajo regímenes diferentes, tienen por objeto la formación de maestros y profesores. En este sentido, sostiene que dentro de los distintos circuitos de formación hay importantes diferencias.

[...] Mientras las universidades priorizan la formación académica, en detrimento de la formación pedagógica (la cual aparece como un ciclo posterior a la licenciatura o como una diversificación de materias), en los institutos terciarios la formación docente constituye el eje vertebrador de la propuesta formativa (Mollis en Alliaud, 2013:198).

Asimismo, menciona que otra diferencia entre los modelos de formación resulta en la especialización disciplinar posible entre los niveles inicial y primario, y los que plantea el secundario. A su vez, se marca como una excepción la posibilidad de que en las Universidades de más reciente creación la investigación se combine con la formación pedagógica como una manera de lograr excelencia académica.

[...] La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as. (Ley N° 26.606, 2006: Artículo 71)

En un mismo sentido, en el año 2004 fue aprobado el Consejo Federal de Educación el documento “Políticas para la formación docente. Allí se sostuvo que la capacitación docente gratuita debía ser una obligación del Estado y se plantearon una gran variedad de dispositivos de formación docente superando la estructura organizativa implementada en la Red Federal de Formación Docente Continua.

Complementando con tales prescripciones lo expresado en la Ley de Educación Superior N° 24.521 que considera dentro de los objetivos de la formación docente en esta instancia: “Formar y capacitar para el ejercicio de la docencia en los institutos de educación superior del sistema educativo [...]”.

[...] ARTICULO 17. – Los institutos de educación superior, tienen por funciones básicas:  
a) Formar y capacitar para el ejercicio de la docencia en los niveles no universitarios del sistema educativo:  
b) Proporcionar formación superior de carácter instrumental en las áreas humanísticas, sociales, técnico-profesionales y artísticas.  
Las mismas deberán estar vinculadas a la vida cultural y productiva local y regional.

[...]

Lo hasta aquí mencionado da cuenta de la complejidad, las distintas características del sistema de formación docente argentino y de la importancia que se le otorga en las diferentes regulaciones.

Dentro de esta complejidad y diversidad, que requiere ser reconocida, esta tesis ubica la importancia de que estas regulaciones y objetivos se cumplan para dar lugar a la formación de docentes con perspectiva de Educación Inclusiva. También, para identificar las articulaciones existentes, y especialmente las que faltan, entre el sistema de formación docente y los postulados educativos reconocidos en las distintas leyes, para que estos se expresen en las aulas y garanticen el derecho de las personas con discapacidad a la educación superior.

Debemos destacar, además, que si bien el sistema de formación docente argentino prevé características de capacitación, nacionales, provinciales e institucionales, la Educación Inclusiva como principio no se ha convertido, aun, en una oferta lo suficientemente poderosa que promueva el interés de los docentes, mas allá de las diferentes modalidades de capacitación y puntaje, que pueda otorgar la capacitación recibida, tal como lo señala Serra (2001:50)

[...] Los principales reguladores de la capacitación continúan siendo las Juntas de Clasificación Si bien cualquier institución puede ofrecer capacitación, solo es reconocida para la acumulación de antecedentes en el sistema público aquella que otorga puntaje en el respectivo sistema provincial. [...]

Sumado a lo antedicho, se encontraría que no hay instancias de evaluación de las formación docente continua que sean reconocidas por sus estándares nacionales, sin importar la jurisdicción. Por otro lado, la existencia de oferta de formación docente continua por parte de los sindicatos, a la par de las Juntas de Clasificación, podrían redundar en obstáculos para el diseño de lineamientos de formación, que ordenen la implementación de un modelo de Educación Inclusiva.

Merece señalarse que, si como se ha sostenido con anterioridad, la Educación Inclusiva no admite la segregación de ningún tipo, la formación docente continua respecto a la temática no puede quedar limitada a la rama de educación especial, modalidad que se encarga de todo lo referido a personas con discapacidad. De sostenerse dentro del sistema educativo instancias segregatorias, solo expresadas mediante escuelas de

educación especial y sus agentes, puede darse el caso que los gremios docentes consideren que el brindar capacitación para la modalidad educación especial con perspectiva de Educación Inclusiva, sea tomado en cuenta como un intento de cierre de escuelas especiales, con la consecuente pérdida de cargos y lugares institucionales. El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas ha reiterado, en diversas ocasiones, que las escuelas de educación especial deben reconvertirse en escuelas de Educación Inclusiva; en este marco la reconversión propuesta muchas veces se interpreta desde la perspectiva de las entidades gremiales contraria a los derechos de los docentes<sup>21</sup>.

Sea cual fuere la interpretación posible, esta requiere necesariamente de una definición propia de lo que los educadores argentinos entienden por Educación Inclusiva.

Hasta aquí se ha realizado una descripción extensa del Sistema de Educación Superior argentino; a continuación, se presenta el contexto histórico y el enfoque teórico desde los cuales se aborda el problema de la educación de las personas con discapacidad.

#### Concepción histórica de la discapacidad

La legislación anteriormente relevada da cuenta de que el proceso normativo no sólo presenta tensiones en la regulación sino también expresa avances y retrocesos en materia de derechos y contradicciones derivadas del uso del lenguaje. Estas últimas requieren considerar el tratamiento histórico de la temática de discapacidad o, tal como lo expresa Palacios (2008) en los enfoques o modelos históricos de la discapacidad. A lo largo del proceso de estudio y atención de la discapacidad, la autora ha identificado tres modelos: el de prescindencia; el médico-rehabilitador y el modelo social.

En el origen del modelo de prescindencia se destaca la influencia de la perspectiva religiosa que ligaba a las personas con discapacidad a una situación que podríamos denominar karmática y de castigo. Se consideraba que la persona que tenía alguna discapacidad se encontraba en tal situación debido a un mal comportamiento en su vida pasada o el actuar presente de alguien de su entorno. Desde este punto de vista la

<sup>21</sup> Véase <https://www.pagina12.com.ar/128724-la-Educación-especial-en-la-mira>

discapacidad era considerada como un castigo divino o de los dioses.

Por otro lado, existe dentro de este modelo una visión que emparenta a la discapacidad con la improductividad. Según este enfoque las personas con discapacidad no tienen nada que aportar a la sociedad por lo cual se puede prescindir de ellas. De lo contrario, la sociedad las asumirá como carga social.

A su vez, dentro de este modelo histórico de tratamiento de la problemática de discapacidad podían hallarse dos sub modelos. El primero, al que llamaremos modelo de exterminio, se caracterizó por entender que una vida con discapacidad no merecía la pena de ser vivida, por lo cual, toda persona que nacía con alguna discapacidad era plausible de ser aniquilada. Pero si la discapacidad era adquirida en algún momento de su vida, entonces se le permitía continuar su existencia; donde, la mayoría de las actividades que podían esperarse vinculadas con el futuro de la persona en cuestión estuvieran relacionadas a la mendicidad o a trabajos circenses objeto de la burla y/o de indignidad humana. (Joly, 2008; Soares, 2006).

El segundo sub modelo, que llamaremos de exclusión, se caracterizaba por dejar fuera de los derechos fundamentales y sociales a las personas con discapacidad. En este sub modelo las personas con discapacidad ya no eran aniquiladas por ser tales al momento de nacer, pero al igual que en el sub modelo anterior, su modo de subsistencia se basaría principalmente en la diversión de otros y en actividades de mendicidad. Son empujados a la marginalidad, no recibiendo ningún tipo de apoyo o beneficios.

En el modelo médico rehabilitador, la justificación de lo que les sucede a las personas con discapacidad (en adelante PcD) ya no es religioso y pasa a ser científico. Las personas con discapacidad ya no mueren por ser tales, se considera que pueden aportar a la sociedad en tanto sean corregidas y curadas por la industria médica de la normalidad.

Al decir de Joly (2008) en este enfoque las PcD pasan de ser consideradas improductivas o prescindibles a ser explotados por la industria médica: órtesis, prótesis, y todo tipo de correcciones son impuestas sobre los cuerpos con discapacidad para normalizarlos, y que luego aporten a la sociedad.

Esta perspectiva resulta contraria a la propuesta de diversidad que se expresa en algunos principios legislativos anteriormente referidos, y en autores como Soares, (2006) ya que principalmente busca aplicar la misma norma –entendida como parámetro estadístico- a todas las personas que tengan alguna o algunas discapacidades, para entonces, corregirlas o curarlas.

Son pocas las personas con discapacidad que, dentro de este enfoque, alcanzan la normalización y, como tal, son pocas las que pueden aportar al mundo y pelear por ser explotados en su fuerza de trabajo, para luego unirse a otros colectivos y pelear por su emancipación. Por esta razón, puede decirse que la mayoría de las personas con discapacidad se hallan en una explotación perpetua dentro del sistema médico, en el que, en busca de la cura o normalización se benefician indirectamente muchas otras personas antes que la propia persona con discapacidad. Por ejemplo: obras sociales, prepagas, organizaciones prestadoras de servicios para personas con discapacidad. Todos estos organismos u organizaciones hacen pasar previamente a las personas por distintas acciones que se realizan dentro del sistema de salud como ser: reuniones médicas, prueba de prótesis, y entrega de suministros previa acreditación de documentación que certifique la discapacidad. (Ley 24901, 1997)

El modelo social de discapacidad entiende que la discapacidad no surge ni por motivos religiosos ni científicos. Considera que la discapacidad es un producto social que surge ante la imposibilidad de brindar oportunidades en igualdad de condiciones a todas las personas (Salas Zambudio, 2014)

A diferencia de los modelos anteriores, en donde se consideraba que las personas con discapacidad no tenían nada que aportar al mundo o podían hacerlo una vez reparadas o normalizadas, en este enfoque se considera que todas las personas pueden aportar a la sociedad; y que es ésta la encargada principal de establecer mecanismos que permitan los distintos aportes.

El modelo social de la discapacidad implica una responsabilidad política colectiva en la que todos somos al mismo tiempo responsable por todos. A diferencia de los otros modelos, en donde si bien había una responsabilidad política en el Estado, se depositaba una gran carga de lo que sucedía en la propia persona con discapacidad y, como resultante

era también el Estado quien empujaba a las personas con discapacidad a situaciones de mendicidad o exclusión social.

Finalmente, es en el marco del modelo de derechos humanos - que entiende que cada persona que viene al mundo es digna y como tal tiene derecho a vivir de la forma que elija, sin restricciones que impliquen ningún tipo de avasallamiento a su dignidad- que se constituye la matriz fundamental del enfoque social de la discapacidad. Lo que transforma a la discapacidad ante todo en una cuestión de derechos humanos.

Puede decirse, siguiendo a Dubet (2011), que el modelo social de discapacidad expresa la búsqueda de justicia social a través de la igualdad de oportunidades; al igual que el modelo médico rehabilitador. Pero a diferencia de este último, el modelo social de la discapacidad también considera la igualdad de posiciones como mecanismo de búsqueda de justicia social.

Las redes y sistemas de apoyos establecidos en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad son la expresión del mecanismo de igualdad de posiciones como búsqueda de justicia, y se encuentran claramente expresados en el propio preámbulo de la Convención, como reconocimiento de los Estados Partes cuando dice: “Reconociendo la necesidad de promover y proteger los derechos humanos de todas las personas con discapacidad, incluidas aquellas que necesitan un apoyo más intenso [...]” (CDPD, 2006)<sup>22</sup>. Asimismo, tal como fue mencionado pueden encontrarse otras referencias a los apoyos en las obligaciones generales de la CDPD:

[...] Empezar o promover la investigación y el desarrollo, y promover la disponibilidad y el uso de nuevas tecnologías, incluidas las tecnologías de la información y las comunicaciones, ayudas para la movilidad, dispositivos técnicos y tecnologías de apoyo adecuadas para las personas con discapacidad, dando prioridad a las de precio asequible”. Específicamente en el artículo 24 de dicha Convención puede encontrarse referencia a los apoyos en dos ocasiones; con el objeto de hacer efectivo el derecho a la Educación Inclusiva se explicita que: d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva  
e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión. [...]

La igualdad de posiciones puede emparentarse con los apoyos porque brinda sostén, desde la política pública para, llegado el caso, tener igualdad de oportunidades en el desarrollo e implementación de los derechos individuales y colectivos. Mientras que, para

<sup>22</sup>Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, artículo 4 inciso g y artículo 24

el enfoque médico rehabilitador todas las personas tienen la misma oportunidad en tanto y en cuanto sean rehabilitadas o curadas. Es claro que los enfoques históricos de la discapacidad tienen diferencias entre sí, pero también y como veremos más adelante, es posible que actualmente convivan juntos en distintas instancias sociales e institucionales.

En la actualidad, en acuerdo con Brogna (2006), si bien muchos autores dan el modelo de prescindencia como superado y otros refieren al modelo médico rehabilitador como quien tiene el poder, creemos que muchas veces los modelos conviven entre sí, es decir que se da una convivencia de modelos.

Esto bien puede explicitarse con el sostenimiento de los manicomios, instituciones que prescindían de las personas con discapacidad psicosocial o intelectual, a pesar que actualmente en nuestro país existe la Ley Nacional de Salud Mental n° 26.657/10 que expresa la voluntad de que no existan manicomios. Asimismo, reiterados artículos de periódicos actuales repiten la noticia de que personas con discapacidad son encerradas por sus propias familias<sup>23</sup>, del mismo modo que en la época medieval las personas con discapacidad eran encerradas en monasterios; esto es expresión de la vigencia del modelo de prescindencia.

Por otro lado, existen en algunos países eventos televisivos<sup>24</sup>, que se transmiten durante varias horas en varios países del mundo, con el objeto de obtener fondos para que las personas con discapacidad motora puedan acceder a centros de rehabilitación de forma gratuita. Estos espectáculos no solo promueven un enfoque de caridad hacia las personas con discapacidad, sino que hace del derecho a la rehabilitación un evento caritativo en donde profesionales de la salud se benefician en sus salarios y formas de trabajo gracias a un usufructo de la imagen de las personas con discapacidad. Esta situación tal como lo expresa Vera Fuente - Alba (2018) desafía y debilita el cumplimiento del derecho a la rehabilitación por parte del Estado.

La misma Organización de las Naciones Unidas (2014) se pronunció diciendo que la *Teletón* – tal el nombre de alguno de esos eventos- promueve un enfoque caritativo y

<sup>23</sup> Como el caso de una familia en Salta. Véase [https://tn.com.ar/sociedad/en-salta-tienen-un-chico-discapacitado-encerrado-en-una-jaula-hace-cuatro-anos\\_811017](https://tn.com.ar/sociedad/en-salta-tienen-un-chico-discapacitado-encerrado-en-una-jaula-hace-cuatro-anos_811017); <http://www.nacion.com/sucesos/judiciales/hombre-con-discapacidad-vivia-encerrado-en-pequeno-cuarto/YXJMK3HFEJAGRIQMGSSYFW7OSM/story/>

<sup>24</sup> Como por ejemplo el *Teletón* que es “un evento televisado benéfico, en el que se intercalan diversas presentaciones artísticas y de entretenimiento que se realiza actualmente en diferentes países con el fin de recaudar fondos para distintas causas sociales”(…) <https://es.wikipedia.org/wiki/Teletón>

no de derechos y solicitó a gobiernos como los de México y Chile que no promuevan más este tipo de situaciones.<sup>25</sup>

Para el caso argentino si bien no existe la *Teletón*, el modelo médico rehabilitador se encuentra empoderado lo suficiente como para entrometerse en prestaciones ajenas a la salud, como son las vinculadas a la educación o el cuidado y la asistencia para la vida autónoma. Quienes, por ejemplo, requieran un asistente personal o cuidador domiciliario deben hacer completar un formulario por un médico en donde conste, la cantidad de caídas al año y si la persona requiere asistencia para ducharse, alimentarse, etcétera.<sup>26</sup> Algo similar sucede en las prestaciones vinculadas a la educación, como ser: maestras integradoras, maestras de apoyo, entre otras, donde un profesional médico debe prescribir la prestación informando la cantidad de horas a trabajar en cada caso. Todo lo antedicho surge principalmente de lo manifestado en la Ley n° 24.901/97 “Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral a favor de las Personas con Discapacidad.”

En este sentido, son reiterados los reclamos por parte de organizaciones sociales<sup>27</sup> en donde, teniendo en cuenta lo antedicho, se solicita a distintos organismos del Estado que las prestaciones vinculadas a educación o a la vida social sean implementadas íntegramente por profesionales de educación y no pasen por profesionales médicos. Se entiende que estos últimos reflejan el modelo médico rehabilitador, y no deberían tener injerencia fuera de su ámbito profesional.

Las personas con discapacidad en el sistema de educación superior

Teniendo en cuenta la normativa señalada en la sección anterior y el incremento de la matrícula de la educación primaria y secundaria del sistema educativo formal, habría una progresiva disminución de la cantidad de personas con discapacidad que acceden al sistema educativo, a medida que se avanza en la edad cronológica. Tal como lo expresa Misischia (2013:28) esto se agudiza a partir de los 18 años de edad, tiempo en el que se

<sup>25</sup><http://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2014/10/28/la-onu-acusa-a-la-teleton-de-promover-estereotipo-de-discapacitados-como-sujetos-de-caridad-y-no-de-derechos/>

<sup>26</sup> [http://sistemasl.ioma.gba.gov.ar/formularios/Planilla\\_1\\_cuidador\\_domiciliario.pdf](http://sistemasl.ioma.gba.gov.ar/formularios/Planilla_1_cuidador_domiciliario.pdf)

<sup>27</sup> Se realizaron distintas presentaciones judiciales y encuentros entre diferentes organizaciones sociales, en donde surge la demanda para que los actores médicos no excedan su campo de trabajo. Véase <http://www.redi.org.ar/Que-hacemos/Derecho-a-la-autonomia/Documento-Declarativo-Conjunto.pdf>; <http://www.redi.org.ar/Documentos/Informes/Informe-colectivo-Sombras-sobre-la-Salud.pdf>

crea la mayoría de las personas continúan su formación y pasan frecuentemente de la educación secundaria al sistema de educación superior. Asimismo, es dable destacar que, según el Servicio Nacional de Rehabilitación (2014), las personas con discapacidad con Certificado Único de Discapacidad que han terminado la formación Universitaria/terciaria en la provincia de Buenos Aires representan 5,32 % de un total de 76.566 personas. Mientras que para la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la relación es 24,6 % de un total de 438. No puede decirse cual es la relación de estudiantes con y sin discapacidad respecto de los graduados porque no se disponen de estudios al respecto; pero la tasa de finalización de estudios superiores es de 59% de acuerdo al Centro de Estudios de la Educación Argentina de la Universidad de Belgrano (2019).

Por lo anterior se presupone que la relación de graduados con y sin discapacidad es muy desigual, por los distintos factores analizados en este y otros capítulos, y a favor de aquellos que no presentan discapacidad alguna. Mas allá de esto, asumimos la definición de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, desde la cual, se manifiesta que:

[...] la educación superior comprende todo tipo de estudios o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una Universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior (UNESCO, 1998:1)

A partir de lo anterior, en la década de los noventa se incrementó el interés internacional por los estudiantes con discapacidad y la problemática que esto acarrea en materia de acceso, permanencia y egreso dentro del sistema de educación superior y se evidenció, un creciente interés internacional en estos estudiantes especialmente en América Latina y el Caribe. En este contexto, la educación superior fue señalada como uno de los niveles más excluyentes en cuestiones de ingreso y permanencia de los estudiantes con discapacidad.

Lo antes dicho, no es solo transferible al contexto argentino sino a toda Latinoamérica y el Caribe. Por ejemplo, en México, la cuarta parte de las personas con discapacidad (26.3%) no tienen instrucción; esta cifra es 3.5 veces más alta que el porcentaje de las personas sin discapacidad y el promedio de escolaridad de las personas con discapacidad es menor que el de las personas sin discapacidad en toda la región. Puntualmente, en la educación superior la diferencia entre personas con y sin

discapacidad que transitan la educación superior es de 11 puntos porcentuales a favor de las personas sin discapacidad. (Aquino, Zuñiga, García Martínez e Izquierdo, 2012)

Para el caso chileno es destacable que las personas que quieren ingresar al sistema universitario deben rendir una prueba de selección universitaria (PSU); y en función del rendimiento en esta prueba son admitidos o no. (Tenorio Eitel y Ramírez Burgos, 2016). En este caso, si el aspirante es una persona con discapacidad se explicita que se les debe prestar mayor atención al momento de rendir la evaluación, teniendo en cuenta que el único fin es que los alumnos con discapacidad participen del proceso de admisión en igual condiciones que los alumnos sin discapacidad. Sin embargo, esto último no implica de ninguna forma el compromiso de aceptación por parte de las universidades, y estas se reservan el derecho a resolver cualquier postulación. En un mismo sentido, es importante destacar que según Demre (2015) los estudiantes ciegos y con baja visión son los únicos que se encuentran inhabilitados para rendir el PSU aclarando que:

[...] Esto se debe a que, aunque se les colaborará en la lectura, sería imposible representarles los elementos visuales que aparecen en varias pruebas. Por esta razón, su ingreso a la Educación Superior Universitaria debe realizarse a través de la admisión especial en aquellas Universidades que así lo contemplan y en carreras compatibles con su condición (Citado en Tenorio Eitel y Ramírez Burgos, 2016:7)

Lo antes dicho expresa con claridad que las personas con discapacidad en el país trasandino se encuentran en desventaja al momento de ingresar a la educación superior, ya sea porque sus particularidades no son debidamente reconocidas para ser apoyadas, o bien son directamente excluidas del sistema, sin más argumentos que su propio déficit.

En la Argentina la Ley n° 25.573 del año 2002 introduce modificaciones a la Ley de Educación Superior 24.521/95 respecto a las personas con discapacidad; entre ellas se destacan las siguientes:

[...] ARTICULO 1° — Incorpórase al artículo 2° de la Ley 24.521 el texto que a continuación se transcribe, el cual quedará redactado de la siguiente manera:  
Artículo 2°: El Estado, al que le cabe responsabilidad indelegable en la prestación del servicio de educación superior de carácter público, reconoce y garantiza el derecho a cumplir con ese nivel de la enseñanza a todos aquellos que quieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requeridas. Y deberá garantizar asimismo la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad. [...]  
Artículo 13: Los estudiantes de las instituciones estatales de educación superior tienen derecho:  
f) Las personas con discapacidad, durante las evaluaciones, deberán contar con los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes. [...]

Artículo 3º - Modificase el artículo 28 inciso a) de la Ley 24.521, Ley de Educación Superior, el cual quedará redactado de la siguiente manera:

Formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales, en particular de las personas con discapacidad, desventaja o marginalidad, y a los requerimientos nacionales y regionales. [...]

En resumen a pesar de la legislación vigente acordamos con Mareño Sempertegui (2007), en su estudio sobre el cumplimiento del derecho a la educación de las personas con discapacidad en la Universidad Nacional de Córdoba, que el derecho a la educación superior de los estudiantes con discapacidad lejos está de cumplirse, pues el tratamiento de la cuestión de discapacidad por parte de la Universidad presenta respuestas improvisadas, condicionadas a voluntarismos o nula institucionalidad, que dificultan el cumplimiento de los derechos de estos estudiantes y vinculan esto último a una cuestión más filantrópica y asistencial que al cumplimiento del derecho a la educación superior.

#### La educación superior y la Educación Inclusiva

De acuerdo a lo desarrollado hasta el momento, podemos decir que al menos desde el punto de vista normativo existen en la educación superior argentina herramientas que podrían armonizarse con los principios de la Educación Inclusiva; tal como lo propone el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la Observación General nº 4 sobre Educación Inclusiva. (2016:3) Dicho organismo menciona que la Educación Inclusiva debe entenderse como:

- [...] a) Un derecho humano fundamental de todo alumno. Más concretamente, la educación es un derecho de los alumnos y no de los padres o cuidadores, en el caso de los niños. Las responsabilidades de los padres a este respecto están supeditadas a los derechos del niño.
- b) Un principio que valora el bienestar de todos los alumnos, respeta su dignidad y autonomía inherentes y reconoce las necesidades de las personas y su capacidad efectiva de ser incluidas en la sociedad y contribuir a ella.
- c) Un medio para hacer efectivos otros derechos humanos. Es el principal medio para que las personas con discapacidad salgan de la pobreza y obtengan los recursos para participar plenamente en sus comunidades y protegerse de la explotación<sup>28</sup> [...]

También es el principal medio para lograr sociedades inclusivas.

<sup>28</sup> Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, observación general núm. 13 (1999) relativa al derecho a la educación.

d) El resultado de un proceso de compromiso continuo y dinámico para eliminar las barreras que impiden el derecho a la educación, así como de cambios en la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas de educación general para acoger y hacer efectiva la inclusión de todos los alumnos. [...]

d) El apoyo al personal docente: todos los maestros y demás personal reciben la educación y la formación necesarias con el fin de adquirir los valores y las competencias básicas para adaptarse a entornos de aprendizaje inclusivos, que incluyan a maestros con discapacidad. Una cultura inclusiva ofrece un entorno accesible y propicio que fomenta el trabajo colaborativo, la interacción y la resolución de problemas.

La Educación Inclusiva no es algo que tenga que ver solamente con facilitar el acceso a instituciones educativas a los estudiantes que por alguna razón han sido previamente excluidos de las mismas. Tampoco es algo que se vincule con un mecanismo de segregación para sostener la educación de determinados estudiantes, y mucho menos algo que está vinculado a un sistema educativo que no ha cambiado y que deja liberados a su suerte a todos aquellos estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad y requieren algún tipo de apoyo tal como lo expresan distintas normativas relevadas. (Comité sobre Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016; Ley 26.378, 2008). Siguiendo a Pérez, Figueira, Schwamberger y Toledo (Citadas en Asociación por los Derechos Civiles, 2017) la Educación Inclusiva es una aproximación estratégica que hace que los chicos/as aprendan juntos: y se caracteriza por: trabajar en red, disponer de distintas herramientas para la enseñanza y aprendizaje (materiales, apoyos, formas didácticas, etcétera) y permear la cultura para evitar discriminaciones. Además, debe poder diferenciarse del principio de inclusión educativa que rige en la Ley Nacional de Educación n° 26.606/06, ya que en este último caso sería posible algún tipo de segregación por razones de discapacidad. Dentro del enfoque de la Educación Inclusiva la segregación no es admisible bajo ningún aspecto y su subsistencia marca la falta de armonización o sintonización entre lo que propone la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, de rango constitucional, y la vigente Ley Nacional de Educación.

Siguiendo a Stainback (1999), citado por Aquino et al., (2012), la Educación Inclusiva ofrece a todos los estudiantes las oportunidades educativas y los apoyos necesarios, de orden curricular, personal y material, entre otros, para su progreso académico y personal. Esto incluye al Sistema de Educación Superior Argentino y sus instituciones, y los procesos de cambio que harán posible el progreso hacia una escuela inclusiva giran en torno al currículo el cual desde un sentido amplio, debe entenderse como un punto de partida desde donde inician las actividades.

Como se ha mencionado con anterioridad, la educación de las personas con discapacidad se encuentra postergada en todos los niveles del sistema educativo, y en alguno de ellos reviste carácter segregatorio lo que resultaría, de acuerdo con parámetros establecidos en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, contrario al modelo de derechos humanos y a la concepción social de la discapacidad que esta normativa promulga.

#### Los apoyos en la educación superior

Según lo señala la Comisión para la Plena Inclusión de las Personas con Discapacidad en el documento “Educación Inclusiva y de calidad. Un derecho de todos” (2017), para responder a la Educación Inclusiva las instituciones educativas deben hacer las modificaciones que se consideren necesarias y suficientes para garantizar a todos los estudiantes al contenido común de diseños curriculares y programas de estudio.

En este marco y en clave de educación superior, los planes y programas de estudio no deben considerarse como inamovibles, por el contrario tienen que garantizar la construcción de apoyos en términos de comunicación, comprensión, enseñanza, entre otros, que permitan el acceso de las personas con discapacidad en sus distintas instancias de formación.

Siguiendo a la COPIDIS (2017) puede decirse que, el término apoyo alude a todas aquellas modificaciones que las escuelas o instituciones educativas producen en pos de asegurar la plena participación y aprendizaje del alumnado con discapacidad. Pero los apoyos en sí mismos no refieren específicamente a estudiantes con discapacidad, ya que muchas veces se realizan apoyos para favorecer el aprendizaje de alumnos sin discapacidad.

Los apoyos pueden ser de distintos tipos:

1. Apoyos en la comunicación: refieren a las distintas formas en que la comunicación puede ser puesta en juego, de modo que todos los estudiantes puedan participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Son ejemplos de este tipo de apoyos el Braille, la Lengua de Señas Argentina y las formas de comunicación aumentativo-alternativas.
2. Apoyos instrumentales o materiales: refieren tanto a las Tic (Tecnologías de la

Información y la Comunicación); como a la tecnología asistiva<sup>29</sup>, así como a cualquier otro ajuste que se realice del entorno y los materiales de trabajo con el fin de eliminar barreras a la participación y el aprendizaje de estudiantes con discapacidad.

3. Apoyos en términos de personal: implican tanto todos los miembros de la comunidad educativa que de alguna forma pueden verse involucrados en la planificación, así como en el desarrollo de las clases en las que se encuentren personas con discapacidad. Son ejemplos de este tipo de apoyos: recursos de la sociedad civil, equipos externos, maestros de Apoyo a la Integración, Acompañantes Personales No Docentes (APND), los Maestros de Apoyo Pedagógico, los Maestros de Apoyo Psicológico (MAP), los Asistentes Celadores, los Intérpretes de Lengua de Señas, etc.
4. Apoyos didácticos para la enseñanza: involucra todo lo concerniente a las estrategias y decisiones didácticas tanto en la planificación como en la forma de implantación de las diferentes clases con el fin de garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes.

Cabe señalar que los diferentes tipos de apoyos se encuentran mayoritariamente interrelacionados entre sí, y se presentan para garantizar el derecho a la educación de todos los alumnos incluidos aquellos que presentan discapacidad. Asimismo, es importante destacar que toda institución educativa es responsable de garantizar los apoyos para el aprendizaje de sus estudiantes según la normativa relevada.

A pesar de esto último y de lo descrito en este capítulo en base a contrapuntos y retrocesos legislativos, tal como lo señala la ONU (2016), la Educación Inclusiva se hallaría lejos aún de implementarse en la mayoría de los países firmantes de la CDPD debido al hecho de que, por un lado, el modelo social no ha sido suficientemente difundido y apropiado; esto incluye a las instituciones de nivel superior estudiadas. Y por otro, -como veremos en los próximos capítulos- persisten aun en las instituciones educativas mecanismos segregatorios para personas con discapacidad.

<sup>29</sup> Ver ¿Qué es la tecnología asistiva? [http://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para\\_el\\_aula/Documents/para\\_el\\_aula\\_04/0006\\_para\\_el\\_aula\\_04.pdf](http://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para_el_aula/Documents/para_el_aula_04/0006_para_el_aula_04.pdf)

## CAPÍTULO III

### LA INCLUSIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN FISICA DESDE LOS DOCUMENTOS

En este capítulo nos proponemos dar respuesta a nuestros objetivos desde los distintos documentos que regulan internamente a las instituciones estudiadas; para su análisis e interpretación se ha aplicado el esquema de análisis diseñado a partir de categorías anteriormente presentadas. Las mismas identifican tres dimensiones:

1. Acceso: refiere a la forma en que se da ingreso a los estudiantes con discapacidad a las instituciones. Ej.: exámenes, entrevista previa, sin restricciones, etcétera.
2. Garantía de derecho: son aquellas normativas que muestran un interés general por dar cumplimiento a lo normado tanto nacional como internacionalmente: Ej. realización de actividades, eventos, seminarios, declaraciones de interés, nombramiento de personal ex-perto, etcétera.
3. Garantía de tránsito: refiere a la documentación que brinda apoyo específico para estudiantes con discapacidad, en pos de la consabida igualdad de derechos. Ej.: programas específicos, determinación de apoyos, establecimiento de comisiones de trabajo, etcétera.

Tal como fue señalado, de las instituciones analizadas una es de carácter Universitario de gestión pública, (que llamamos A) otra es de carácter no Universitario de gestión mixta (B) y la última es no Universitario de gestión pública (C).

Los documentos con los que se trabajaron presentan distintas características, los que provienen de la institución universitaria son disposiciones y resoluciones emitidas por el Consejo Superior, el Rectorado, los Consejos Directivos Departamentales y la Secretaria de dicha casa académica. Mientras que los documentos analizados de las instituciones no universitarias, provienen de las propias instituciones y de sus respectivas Direcciones de Educación Superior.

## Características de los tipos de documentos

De acuerdo a la documentación relevada en las distintas instituciones resulta conveniente definir y caracterizar programas académicos, asignatura, talleres y o seminarios de capacitación a fin de favorecer la comprensión de los documentos abordados.

Entendemos por programa académico: “[...] el conjunto de cursos básicos, profesionales y complementarios, y actividades teóricas, prácticas y teórico prácticas integradas armónicamente mediante la interrelación de profesores, alumnos y recursos instrumentales tendientes a lograr una formación en determinadas áreas del conocimiento y a la obtención de un título académico.” (Universidad de Antioquia, 1981). En la Universidad Nacional de Luján se definen del siguiente modo;

[...] Asignatura: es un conjunto de contenidos temáticos seleccionados y organizados en función de ciertos objetivos de aprendizaje y cuyas actividades están, generalmente, centradas en clases vinculadas a cuestiones teóricas que se complementan con trabajos prácticos individuales o grupales, lecturas dirigidas y sesiones de discusión.

Taller: es una actividad orientada a estudiar y resolver situaciones de distinto nivel de complejidad que requieren simultáneamente de conocimiento teórico y dominio de ciertas técnicas. Se trata de una forma particular de organización, asociada al trabajo en equipo, donde cada uno aporta sus conocimientos, experiencia y habilidades para lograr un producto colectivo.

Seminario: es una actividad colectiva de investigación y discusión organizadas que tiene por objetivo el análisis teórico y la comprensión de determinadas situaciones o problemas, la búsqueda de sus causas y explicaciones, así como el análisis de estructuras complejas y de los factores que determinan la configuración de dichas estructuras. (Anexo de la resolución C.S.N° 308/01, UNLU)

Asimismo, debemos señalar que trabajamos con resoluciones, disposiciones, reglamentos y gacetillas.

Según la Real Academia Española (RAE) una resolución es un: “acto administrativo de contenido decisorio que afecta derechos intereses de los administrados, emitido por autoridad o funcionario público de forma oral u escrita”. Asimismo, una disposición se define como una: “declaración de voluntad que produce la transmisión de un derecho o efecto jurídico”. Mientras que un reglamento se define como: “norma que rige el funcionamiento y organización de cualquier establecimiento o institución, públicos o privados”. Por último, una gacetilla se define como “una publicación periódica que se da de noticias comerciales administrativas o de otra índole.”

En un mismo sentido, los documentos analizados fueron emitidos por el Consejo Superior, Rectorado, el Consejo Directivo de Departamento y la Secretaria Académica, para el caso de la institución A. Mientras que, las respectivas direcciones de Educación superior, y el Instituto Nacional de Formación Docente fueron los emisores de los documentos de las instituciones B y C. Respecto a las normativas analizadas que afectan a cada institución corresponden al poder legislativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires.

Cuadro 2. Documentación analizada de la institución A de gestión pública y de carácter universitario.

Nº Referencia	Emisor	Denominación	Categoría	
0000080/2008	Consejo Superior	Modificaciones a la creación del profesorado de educación física Educación Física.	Garantía de derecho.	
0000748/2008	Consejo Superior	Realización reunión anual comisión interuniversitaria de discapacidad y DDHH.	Garantía de derecho.	
0000748/2008	Consejo Superior	Designación comisión asesora para el seguimiento accesibilidad.	Garantía de derecho.	
0001001/2010	Consejo Superior	Realización de obra por accesibilidad	Garantía de derecho. Garantía de tránsito.	
0001568/2010	Consejo Superior	Participación en jornada discapacidad y Universidad	Garantía de derecho.	de
0000333/2011	Consejo Superior	Condiciones de ingreso al profesorado de Educación Física Educación Física.	Garantía de derecho.	de
0000583/2011	Consejo Superior	Rendición de cuentas por participación en evento de Universidad y discapacidad	Garantía de derecho.	de
0001216/2011	Secretaría de administración	Tareas domiciliarias para trabajadora con discapacidad.	Garantía de derecho.	de
0000551/2014	Secretaría de administración	Contratación experto.	Garantía de derecho.	de

0000251/2015	Secretaría de admistracion	Contratación intérprete	de	Garantía de derecho.	de
0009166/2016	Consejo directivo de departamento	Designación de tribunal para evaluación de tesis sobre la temática.		Garantía de derecho.	de
0009166/2016	Consejo directivo de departamento	Designación de tutor de tesis para producción sobre la temática.		Garantía de derecho.	de
088/2017	Consejo directivo de departamento	Aprobar programa de materias con contenido en DDHH.		Garantía de derecho.	de
0000551/2017	Secretaría de administracion	Contratación experto.		Garantía de derecho.	de
0000630/2017	Secretaría académica	Capacitación interna.		Garantía de derecho. Garantía de tránsito.	de
0000664/2017	Consejo directivo de departamento	Designación de tribunal para tesis sobre la temática.		Garantía de derecho.	de
0000740/2017	Rectorado	Cooperación internacional. No discriminación.		Garantía de derecho.	de
0001387/2017	Rectorado	Requerimiento becas.	para	Garantía de derecho	

Fuente: elaboración propia.

#### Análisis de la institución A

Del análisis de la documentación disponible de la institución A puede decirse que encontramos una clara intención de abordar la inclusión de estudiantes con discapacidad, que se funda principalmente en que la mayoría de las regulaciones analizadas abordan la temática, especialmente desde el acceso al conocimiento, contratación de expertos, participación en jornadas o realización de las mismas, inclusión de la temática en programas de estudios. En menor medida encontramos documentos que hablan de apoyo o ajustes a los estudiantes en formación (garantía de tránsito) se puede ver la contratación de un intérprete de lengua de señas, y una capacitación interna sobre accesibilidad digital. (0000630/2017)

Asimismo, cabe mencionar que la documentación analizada de la institución A no es exclusiva de la carrera de Educación Física y que el interés por la temática de discapacidad, de acuerdo a los emisores de los documentos, puede considerarse variado y con intención de transversalidad.

En términos específicos de la formación docente en Educación física, de acuerdo con los documentos analizados, podemos decir que el programa de esta institución, presenta una materia obligatoria vinculada a personas con discapacidad (La Enseñanza de la Cultura Física para las Personas con Necesidades Especiales) de carácter cuatrimestral, lo que marca un claro interés por la temática, al menos desde la perspectiva institucional para quienes se formarán como docentes en esta casa de estudios.

En otro orden, consideramos conveniente aclarar que conforme al material disponible, no se ha encontrado emitido por parte de la institución A un documento que refiera en forma alguna a la posterior certificación del título obtenido por parte de estudiantes con discapacidad en la carrera de Educación Física. Posiblemente, la ausencia de expresiones sobre este punto pueda deberse a que no se ha presentado como un problema la certificación de alumnos con discapacidad motora como docentes, ya sea porque estos no se hayan cursando la carrera dentro de la institución o bien porque se entiende que tal situación no amerita ningún tipo de atención por parte de las autoridades académicas.

Por otro lado, la categoría ingreso se hallaría representada por la resolución 0000333/2011 donde constan las condiciones de ingreso al profesorado de Educación Física; en tal documentación se encuentra detallado qué se considera apto y no apto para el ingreso y cumplimiento con los requisitos de la carrera. Asimismo, se detallan una serie de exámenes a presentar por parte de los aspirantes en donde resulta destacable entre otras consideraciones, el diagnóstico de deformaciones o patologías pre-existentes. Estos últimos requerimientos bien pueden emparentarse con el modelo médico de la discapacidad (Palacios, 2008) al mismo tiempo que puede decirse que marcan el componente biológico originario de la Educación Física.

A pesar de esto, consideramos destacable que la institución, también mediante esta resolución, exprese el apto médico como algo transitorio y aclare que el certificado médico no es un pronóstico.

[...] El certificado médico para realizar actividad física es un documento de importancia legal. Deberá estar basado en la historia clínica, el examen físico y el electrocardiograma. Lo que él médico certifica es que se realizó un examen, y que, en el momento del mismo, la persona evaluada se hallaba apta para realizar actividad física en el ámbito de las exigencias del Plan de Estudios de la Carrera. El certificado hace evaluación de presente, y no es pronóstico. El médico puede especificar que puede realizar actividades físicas con las adaptaciones y limitaciones que correspondan a su condición física, edad, sexo y acordes a las exigencias curriculares de la Carrera de Profesorado en Educación Física (Resolución 0000333/2011)

Resulta a su vez considerable que se hable de especificaciones para realizar actividad física con adaptaciones y limitaciones que correspondan, ya que esto habilita claramente el ingreso de estudiantes con discapacidad motora a la formación docente de Educación Física. La atribución al profesional médico de la decisión sobre las adaptaciones que deben realizarse - o que se entiende requiere el aspirante con discapacidad a partir de su condición - sería indicador de la prevalencia del enfoque médico por sobre el modelo social. Además, resultaría al menos cuestionable las exigencias que se enmarcan dentro del profesorado respecto a la obtención de la certificación médica y la actividad física, pero no se ha podido dar con documentos como ser: expedientes de la carrera, actas de la comisión de plan de estudio; y no se ha podido dar con pautas que permitan inferir de cómo se han determinado las adaptaciones para los estudiantes con discapacidad motora, ni de quienes lo han hecho, lo que respondería más a una lógica de normalidad (Foucault, 2000:49) y a la construcción del poder, que a instancias de conocimiento y cuidado para iniciar la formación docente en Educación Física.

Por último es dable destacar que la institución analizada se encuentra claramente preocupada y ocupada de la temática discapacidad ya que en los documentos considerados puede verse: la participación y organización vinculadas a la cuestión, la producción de material sobre problemáticas vinculadas a discapacidad y Educación Física, la designación y contratación de profesionales expertos para el abordaje de la temática desde diferentes puntos de vista como: capacitaciones, talleres y modificaciones de la infraestructura. Asimismo, es relevante que puedan acreditarse políticas de becas en donde la situación de discapacidad es un indicador a considerar, también, que se haya tenido en cuenta la posibilidad que una empleada con discapacidad realice tareas desde su hogar

(0001216/2011), y el establecimiento de convenios de cooperación internacionales en donde claramente se expresa que no puede haber discriminación de ningún tipo en las distintas casas de estudio firmantes haciendo especial hincapié en estudiantes con discapacidad.

En resumen, la institución A presenta un claro interés por la temática de discapacidad y así lo expresa en sus documentos. Presenta designaciones de personal especializado en la temática de discapacidad, (0000748/2008) designa una persona para la comisión de seguimiento y accesibilidad. En un mismo sentido, la disposición (0000551/2014) designa un especialista referente para cuestiones vinculadas a discapacidad, aunque no aclara detalladamente cuáles son.

Asimismo, el análisis de los documentos de la institución A refiere al desarrollo de jornadas de interés (0000748/2008) en la institución A, sobre Universidad y Discapacidad, entre los considerandos se declara: “mejorar las condiciones de inclusión de las personas con discapacidad. En mismo sentido, queda manifestada la participación en actividades vinculadas a la temática en otras Universidades, (0001568/2010) auspiciando en este caso la participación de los integrantes de la Comisión Interna de Discapacidad de la institución A, en las jornadas Universidad y Discapacidad a realizarse en la Ciudad de Mendoza [...]”. Por otro lado, se manifiesta la realización de un circuito mínimo accesible y modificación de la infraestructura (0000015/2014) donde se aprobaron una serie de pliegos para garantizar que al menos una parte de la institución A sea accesible.

A pesar de lo analizado hasta aquí, es importante destacar que pareciera haber un avance generalizado para transversalizar la temática de discapacidad y derechos humanos, pero este -al menos por ahora- no habría podido plasmarse en los inicios del profesorado de Educación Física, ya que se evidencia la impronta médica, analizada mas arriba en la resolución 0000333/2011 que presumiblemente expresa la voluntad de algún sector de la institución A, para defender un modelo de profesor de educación física desfavorable en la consideración de personas con discapacidad.

## Análisis de la institución B

De los documentos analizados pertenecientes a la institución B, puede decirse que receptan principios legislativos fundamentales, como la igualdad de oportunidades, la no discriminación, y el derecho a recibir adecuaciones/ajustes razonables, en caso de considerarse necesario. Ahora bien, esto no implica evidencia desarrollo documental en materia de Educación Inclusiva y específicamente en desarrollos que contemplen a estudiantes con discapacidad motora como futuros docentes de educación. La recepción de los principios legislativos generales, muestran una armonización legislativa/documental con la normativa que regula las instancias de educación superior universitaria y no universitaria, pero no dicen nada que pueda vincularse específicamente a estudiantes con discapacidad en términos de garantizar el derecho a la educación en todas sus instancias. Por el contrario, y si bien se menciona en la realización de ajustes para que un estudiante con discapacidad motora pueda hacer el ingreso a la carrera de educación física, persiste dentro de las gacetillas de información y documentación analizada una impronta médica que dice: “La revisión y control médico determinará la condición de Apto o No Apto. En este último caso el aspirante no podrá realizar el examen de ingreso, quedando eliminado” (Gacetilla N°1, institución B)

En un mismo sentido, se encuentran en el análisis documental de esta institución manifestaciones que pueden ser entendidas como discriminatorias, estigmatizantes y vinculados al modelo de médico de discapacidad, que entre otras cosas, busca identificar para normalizar.

" [...] En las pruebas de aptitud física y motora deberán concurrir con su credencial y número en el frente y la espalda de su remera." (Gacetilla N° 7, institución B)

[...]La Oficina de Ingreso no recibe, ni evalúa los estudios médicos sugeridos. Es el médico que has elegido quien debe otorgar un certificado de apto médico expresando claramente que estás apto/a para realizar las pruebas de ingreso a la institución B o la Carrera de Educación Física. No es válido un certificado que diga apto para actividad física acorde a su edad [...]. (Gacetilla N° 3, institución B)

Asimismo, la institución B dentro del material disponible para aspirantes, presenta una serie de videos sobre pruebas físicas en donde se pueden encontrar distintas pruebas de fuerza, flexibilidad, velocidad, entre otras para ser evaluadas al momento de realizar el ingreso. En ninguna de ellas se muestra alguna posible adaptación para personas con

discapacidad motora, ni se hace mención a situaciones de discapacidad expresamente en un sentido no excluyente.

Por su parte, dentro de las publicaciones del boletín electrónico para las instituciones de educación superior, pueden evidenciarse distintas actividades vinculadas a la temática de discapacidad, como ser: presentación de artículos sobre la temática, participación en jornadas educativas con referencias a Educación Inclusiva y de discapacidades específicas. (Boletín, Dirección de Educación Superior, 2015, 2016, 2017). Debe mencionarse que este boletín es de carácter informativo por parte de la Dirección de Educación Superior, que tiene bajo su órbita a la institución B, lo que no hace más que referir a una disponibilidad de información (si se está dispuesto a buscarla o recibirla y no a una acción concreta que colabore, dirija u oriente las situaciones que puedan vincularse al derecho de los estudiantes con discapacidad motora que quieran graduarse como docentes en la institución B.

Cuadro 3. Documentación analizada de la institución B, de gestión no universitaria y de carácter público.

Nº Referencia	Emisor	Denominación	Categoría
Decreto 1514/000	Nº Legislatura C.A.B.A.	Ley marco de las políticas para la plena participación e integración de las personas con necesidades especiales. (CABA)	Garantía de derecho.
Res 2432/09	Ministerio de Educación de la Nación	Diseño curricular del profesorado de Educación Física.	Garantía de derecho.
Reglamento Orgánico Institucional 2013/2017	Institución B	Pertenece a la institución B.	Garantía de derecho.
Noviembre 2015	Dirección de Formación Docente	Boletín Electrónico Quincenal Dirección de Formación Docente – GCBA.	Garantía de derecho.
Febrero 2016	Dirección de Formación Docente	Boletín Electrónico Quincenal Dirección de Formación Docente – GCBA.	Garantía de derecho.

Marzo 2016	Dirección de Formación Docente	Boletín Electrónico Quincenal Dirección de Formación Docente – GCBA.	Garantía de derecho.
Abril 2016	Dirección de Formación Docente	Boletín Electrónico Quincenal Dirección de Formación Docente – GCBA.	Garantía de derecho.
Mayo 2016	Dirección de Formación Docente	Boletín Electrónico Quincenal Dirección de Formación Docente – GCBA.	Garantía de derecho.
Junio 2016	Dirección de Formación Docente	Boletín Electrónico Quincenal Dirección de Formación Docente – GCBA.	Garantía de derecho.
Julio 2016	Dirección de Formación Docente	Revista: la Educación Superior en la Ciudad.	Garantía de derecho.
Octubre 2016	Dirección de Formación Docente	Revista: la Educación Superior en la Ciudad.	Garantía de derecho.
Diciembre 2016	Dirección de Formación Docente	Revista: la Educación Superior en la Ciudad.	Garantía de derecho.
ROM/2017	Institución B	Reglamento Orgánico Marco para las instituciones de nivel superior (CABA.)	Garantía de derecho.
Gacetillas de prensa institución (2017)	de Institución B de B	Información sobre condiciones de ingreso.	Garantía de derecho.
2018	Dirección de Educación Superior	Diseño curricular jurisdiccional para la formación docente del profesorado de educación superior en Educación Física. (CABA)	Garantía de derecho.

Fuente: elaboración propia

### Análisis de la documentación institución C

Esta institución presenta puntos en común en relación con los anteriores que se vinculan a la recepción de principios legislativos de igualdad, no discriminación y apoyo al tránsito educativo. Sin duda, esto hace referencia a una armonización legislativa que permite una unificación de criterios para cumplir con tratados y normas nacionales e internacionales incluida la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Cuadro 4. Documentación analizada de la institución C, de gestión no universitaria y de carácter mixto.

Nº	Emisor	Denominación	Categoría
Referencia			
Ley 13.688	Camara de Diputados (Bs As)	Ley de educación de la provincia de Buenos Aires.	Garantía de derecho.
Res 918/01	Director General de Cultura y Educación	Creación de consejos académicos (Bs.As.)	Garantía de derecho.
Res 1434/04	Director General de Cultura y Educación	Certificación, evaluación y acreditación para alumnos de nivel superior. (Bs.As.)	Garantía de derecho.
Res 2383/05	Director General de Cultura y Educación	Reglamento Marco para los Institutos de Educación Superior no Universitaria, de Formación Docente, Técnica y Artística (Bs.As.)	Garantía de derecho.
Res 3655/07	Director General de Cultura y Educación	Marco General de Política Curricular de la provincia de Buenos Aires.	Garantía de derecho.
Res 4043/09	Director General de Cultura y Educación	Régimen Académico Marco para Institutos Superiores y Técnicos (Bs.As.)	Garantía de derecho.

Fuente: elaboración propia.

A diferencia de las otras instituciones analizadas, la institución C se encontraría alcanzada por el documento de la Dirección Nacional de Desarrollo Institucional, en su documento “El Régimen Académico en el Sistema Formador” (s/a) en donde se hace explícita mención a la situación de estudiantes con discapacidad, yendo mas allá de los principios legislativos comunes

[...] Algunas jurisdicciones han considerado expresamente estrategias institucionales para promover que los estudiantes puedan acceder, permanecer y egresar de los institutos de formación docente, contemplando las situaciones de discapacidad o la de estudiantes con menores a cargo [...].

Por su parte, el Régimen Académico Marco que regula la institución C, y todas las instituciones de formación docente y técnica de la provincia de Buenos Aires, hace explícita mención a que entre las condiciones de ingreso a los institutos de educación

superior deben garantizarse:

1. El ingreso directo
2. La no discriminación
3. La igualdad de oportunidades
4. Una nueva organización vinculada al proceso formativo entre docentes y alumnos

Estas características no pueden evidenciarse en el análisis de los documentos de la institución C, ya que la información de la institución documental obtenida fue escasa, pero en relación a la práctica educativa, según lo relevado en las entrevistas realizadas en la institución C, estos criterios son tenidos en cuenta, aunque no puede concluirse que tal consideración sea producto solamente de los documentos, y normativas analizadas en esta investigación.

#### Conclusiones acerca de los documentos encontrados

Según la información relevada todas las instituciones manifiestan un interés por la temática de discapacidad que, por un lado, puede entenderse como un desprendimiento propio de lo regulado para el sistema de educación superior y por otro particular, de cada institución, en función de su autonomía y proyectos institucionales. Esto, puede verse - por ejemplo - en las condiciones de ingreso para la formación docente en Educación Física de las instituciones A y B, que registran una fuerte impronta médica, posible de vincular a los orígenes de la Educación Física propiamente dicha, y que, sin lugar a dudas, dificulta el acceso de estudiantes con discapacidad motora a la formación docente.

Si bien esta impronta médica puede dar lugar a que las personas con discapacidad motora que aspiren a la formación docente se consideren mayoritariamente excluidas, es destacable que tanto las instituciones B como C tengan actualmente estudiantes con discapacidad transitando formaciones (esto último se analizará en el capítulo IV).

Asimismo, cabe destacar que, en cuanto a las referencias generales que rigen por parte de cada institución puede decirse que la mayoría de ellas hacen referencia a la garantía de derecho a la educación superior que tienen las personas con discapacidad. Por lo cual puede inferirse que, si bien todas las instituciones conocen que entre sus funciones está la de garantizar el derecho a la educación de todas las personas, la no obtención del

apto médico puede funcionar muchas veces como mecanismo de negación del derecho a la educación, al mismo tiempo que evita que tales instituciones cumplan con una de sus funciones fundamentales.

Esta contradicción puede verse expresada dentro del Reglamento Académico Marco (2012) que rige para la institución B:

[...]El acceso a los ISFD será directo, inclusivo, con igualdad de oportunidades. Se consideran excepcionales las instancias de ingreso con examen obligatorio y eliminatorio en las carreras de Lenguas Extranjeras, Educación Física e Informática, porque estas áreas educativas requieren de saberes y competencias previos imprescindibles para la trayectoria formativa. [...]

La contradicción se funda en que, por un lado, afirma que en los procesos de ingreso a la formación docente debe garantizarse la no discriminación y la igualdad de oportunidades y, por otro, sostiene que hay saberes que resultarían imprescindibles para el campo de la Educación Física. En síntesis, contradice la igualdad de oportunidades, al decir de Dubet (2011), y funda la discriminación, la alienta y justifica.

A pesar de esto último, en todas las instituciones podemos encontrar una zona de clivaje tal como lo proponen Frigerio, Poggi y Tiramonti (1993: 60) donde es posible golpear, a modo de indagación o cuestionamiento, producir una fractura institucional y encontrar claros oscuros que permitan modificar, cuestiones que parecen inflexibles incluso desde una interpretación documental.

En un mismo sentido, se evidencia por parte de las instituciones estudiadas un fuerte compromiso con la temática de discapacidad, que se muestra en la disponibilidad de capacitaciones y reconocimiento de derechos que pueden operar como mecanismo de flexibilización y/o modificación institucional.

Para el caso específico de la Educación Física, debemos mencionar que ninguna de las instituciones analizadas hace referencia, en su documentación particular, al ingreso de estudiantes con discapacidad, y la posibilidad de realizar adaptaciones o ajustes a las pruebas de ingreso<sup>30</sup>. Lo que permite inferir que, de existir una situación de exclusión hacia personas con discapacidad motora, pareciera estar únicamente fundada en el componente físico. Esto, se manifiesta con claridad en una causa judicial ajena a las

<sup>30</sup> Es importante señalar que, debido a cambios de autoridades, días de inactividad, y carencias en la comunicación pública, no se dispuso de una gran variedad de documentos para analizar propios institución C.

instituciones estudiadas, en donde una persona con discapacidad motora reclama por su derecho a ser profesor de educación física y recibe como respuesta de la institución demandada, que es imposible adaptar todas las instancias de desarrollo físico y que es indispensable tener a disposición estas -a través del propio cuerpo para lo que se pretende enseñar<sup>31</sup>.

#### Ingreso a los profesorados de Educación Física por parte de estudiantes con discapacidad

Los antecedentes relevados, presentados en el capítulo I, dan cuenta de las adaptaciones que se han realizado en algunos países -en casos particulares- al momento de tener aspirantes a la carrera docente con algún tipo de discapacidad. Ellos, han mostrado alternativas como la creación de comisiones para la adaptación y evaluación de pruebas de ingreso, la tutoría específica a estudiantes con discapacidad y la disponibilidad de apoyos y ajustes curriculares. Creemos oportuno, en vista de lo desarrollado anteriormente, realizar algunas consideraciones a lo implementado para los Institutos de Formación Docente en Educación Física pertenecientes a la Universidad de la República Uruguay (Ude-LAR), ya que tal experiencia puede resultar de utilidad para nuestro análisis en comparación con las instituciones argentinas estudiadas.

En noviembre de 2017, la Comisión Directiva aprobó el Protocolo General para la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en ISEF. El mismo, establece una propuesta para el abordaje de la inclusión de personas con discapacidad que desean transitar la formación docente en Educación Física.

El protocolo se caracteriza por abordar cuestiones propias del ingreso a la formación docente en Educación Física donde destaca que al momento de la pre-inscripción a la carrera se relevarán situaciones específicas de discapacidad con el fin de determinar las necesidades de cada estudiante. Asimismo, una vez realizada la inscripción, se derivará al estudiante a la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE) para generar un documento de registro y apoyo a su proceso de formación.

<sup>31</sup>Ver. Inscripción al profesorado de Educación Física, persona con discapacidad motriz. N. E. P. c/ Universidad Nacional de la Matanza s/ Amparo

Al momento de iniciar una materia cada estudiante con discapacidad debe presentar su registro de apoyo al docente, donde consta cuáles son sus necesidades y los ajustes sugeridos para llevar adelante con éxito su proceso de inclusión como estudiante. Esto no cancela bajo ningún aspecto la posibilidad de que tanto docentes como estudiantes puedan encontrar nuevas formas de aprendizaje y enseñanza que respeten la diversidad. El documento de apoyo de cada estudiante con discapacidad es simplemente una guía orientativa a tener en cuenta para garantizar, de la mejor manera hasta entonces descripta, el derecho a la Educación Inclusiva de los estudiantes con discapacidad.

En lo que respecta a pruebas de desarrollo físico, es destacable la tarea de la Unidad de Apoyo para la Enseñanza donde el estudiante con discapacidad debe recurrir tiempo antes de cada evaluación para que se determinen los ajustes a realizar, tal como lo expresa el siguiente apartado:

[...] En estas instancias, el/la estudiante se contactará vía mail (con copia a la UAE) con los/as responsables del dictado del curso con un mínimo de 10 días de antelación. En dicha comunicación, se pautará la adaptación de la propuesta de evaluación, que deberá tener los mismos contenidos que la propuesta de los demás estudiantes y se regirá por las mismas escalas de aprobación y exoneración. El/la docente será responsable por el cumplimiento de los compromisos asumidos sobre las necesidades específicas del estudiante para llevar a cabo la evaluación. [...] (ISEF, 2017:12)

Para el caso específico de discapacidades motoras, se destaca el compromiso de brindar espacios accesibles libre de barreras arquitectónicas que impidan o dificulten la circulación de los estudiantes. Para ello se detalla un mapa de las instalaciones donde se realizan actividades físicas, y la referencia de si son o no accesibles. Si no hubiera espacios accesibles para realizar alguna práctica corporal se brinda el criterio de adaptabilidad entendido como: “la posibilidad de modificar en el tiempo el medio físico con el fin de hacerlo completa y fácilmente accesible a las personas con discapacidad” (ISEF, 2017). Luego se dan una serie de consideraciones generales, entre las que se incluye: el uso de la tecnología, adoptar la modalidad de evaluación que facilita mejor la expresión del estudiante, permitir la circulación y apoyo del asistente personal, etcétera.

Todo el desarrollo del protocolo hasta aquí descripto, se encuentra fuertemente entramado y enlazado con la legislación internacional analizada en el primer capítulo de este trabajo, entendiendo que este protocolo intenta dar cumplimiento a lo establecido por estándares internacionales, haciendo uso de un fuerte compromiso institucional.

Sin desmedro de lo antes dicho, es importante señalar que el documento referido en este apartado es de aplicación reciente, y como tal, a su paso encuentra detractores y partidarios. Pero, aun así, entendemos que es una sugerencia valiosa que funciona como una posible implementación del derecho a la Educación Inclusiva para estudiantes con discapacidad motora que quieran desarrollarse en el campo de la Educación Física.



Universidad de  
**San Andrés**

## CAPÍTULO IV

### LA INCLUSIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA DESDE LAS PALABRAS DE LOS ACTORES

Este capítulo, hace un análisis de las entrevistas realizadas tanto a las autoridades de las instituciones estudiadas, como a docentes de las instituciones y profesores de Educación Física con discapacidad recientemente graduados.

A continuación se presenta la síntesis de actores entrevistados, merece señalarse que su análisis e interpretación fue hecho tomándolo en conjunto y no por institución.

Cuadro 5. Entrevistas por institución según posición del entrevistado

	Cantidad de entrevistas por institución	Posición que ocupa
Institución A	3	Docente de cátedra (D1A) Docente de cátedra (D2A). Experto del área de accesibilidad. Director del área de Educación inclusiva. Estudiante/profesor con
Institución B	3	discapacidad motora <sup>32</sup> (EPD2) Vicerector (A1B) Regente coordinador (A2B) Estudiante con discapacidad motora (E1B)
Institución C	2	Docente de cátedra (D1C) Estudiante/profesor con discapacidad motora (EPD1)

Fuente: elaboración propia.

Las preguntas que ordenaron la conversación en las entrevistas con las autoridades indagaron temáticas tales como: concepción sobre la discapacidad, reconocimiento normativo y cumplimiento institucional y formación docente. El diálogo se organizó guiado por las siguientes cuestiones:

<sup>32</sup>En este caso el estudiante/ profesor no pertenece a la institución estudiada, pero sí al sistema de formación docente universitario, por lo cual se ha decidido incluirlo en este espacio.

¿Recuerda cuándo fue la primera vez que tuvo contacto con la temática de discapacidad? ¿podría describirla?; ¿Cómo cree que la sociedad argentina trata la cuestión de la discapacidad?; ¿Por qué considera que le da ese trato?; ¿Cree que socialmente ha habido avances en materia de discapacidad, cuales?; ¿Cree que socialmente ha habido retrocesos en materia de discapacidad, cuales? ¿Si los avances fueran normativos, podría dar cuenta de qué modo la o las instituciones donde trabaja cumplen con ellos?; ¿Si los retrocesos fueran normativos, podría dar cuenta de qué modo la o las instituciones donde trabaja cumplen con ellos?; ¿Tuvo alguna vez en su formación docente alguna asignatura vinculada a la temática discapacidad? Si así fue, ¿cuales eran sus características?; ¿En toda su trayectoria educativa, tuvo algún vínculo con la temática estudiada? (ej.: tuvo algún compañero, alumno, amigo con discapacidad o se le propuso el acercamiento a la temática desde algún lugar); ¿La o las instituciones donde usted trabaja son respetuosas de la normativa educativa vinculada a la temática estudiada? ¿cómo?; ¿Cómo es el curso de ingreso de las instituciones en las que trabaja? ¿es el mismo para todas las carreras que se dictan? Si el mismo, lo quisiera realizar una persona con discapacidad motora, ¿podría hacerlo?; ¿Cree que los formadores de docentes de Educación Física están preparados para trabajar con personas con discapacidad motora que luego serán colegas?; ¿Su institución o instituciones de trabajo, ha tomado alguna medida en particular que considera relevante para el ejercicio docente de personas con discapacidad motora en el campo de la Educación Física?

Por su parte, las preguntas que ordenaron la conversación con los profesores, y estudiantes de Educación física con discapacidad fueron:

¿Conoce o tiene estudiantes con discapacidad motora actualmente en la formación docente de Educación Física?; ¿A que atribuiría la presencia o ausencia de los mismos en la formación docente de EF?; ¿Si tuvo información sobre estudiantes con discapacidad motora en el profesorado de EF, ¿puede comentar -si los hubo- qué tipo de apoyos o ajustes (o apoyos y ajustes) debió realizar para llevar adelante su práctica educativa y por qué?; ¿Si no tuvo información sobre ningún estudiante con discapacidad motora en el PUEF, pero si fuera el caso, qué tipo de apoyos o ajustes consideraría necesarios (o ambos). ¿Cree que la institución se los brindaría?; ¿Respecto a la titulación: ¿considera que los estudiantes con discapacidad motora deben obtener el mismo título que el resto de sus compañeros?

En este punto, consideramos importante recuperar las conceptualizaciones de Ball (2012) respecto a que la política produce un texto y discurso de modo integral dentro de un marco de definición política restringido que impone límites y por ende, posibilidades de interpretación. El autor antes mencionado, refiere también, al discurso político como un proceso de codificación y traducción complejo, producto de varias etapas que a su vez se conforma en prácticas que constituyen los objetos de los cuales hablan y definen lo que puede ser pensado. La política como texto es el producto de varias etapas y acciones legislativas, determinadas en distintos tiempos y reglas con el objetivo de cambiar las prácticas educativas, pero sin dejar de representar los intereses de los distintos actores. Representa en la normativa, resoluciones, disposiciones. Mientras que, como discurso lo hace bajo la interpretación de lo que estas normativas deberían representar y/o representan.

[...] Hoy por hoy, el avance que yo veo es que en las escuelas públicas tanto como en las privadas, en las aulas, te encontrás con niños, niñas jóvenes con alguna discapacidad. Son aceptados. Normativamente tienen que ser incluidos en la institución, pero me parece que todavía falta mucho. Falta mucho del tipo de decisiones políticas. (D1,A y C) Decisiones al más alto nivel gubernamental, decisiones que tienen que ver con la política educativa, porque me parece que hay algo que tiene que cuajar, que tiene que madurar que tiene, que meterse tanto en los sujetos ya sea los ciudadanos, en el gobierno, para que algún tipo de política se mantenga y no se cuestione. Porque más allá de la ley de Educación Nacional, me parece que no hay la intencionalidad suficiente, es como que, hay mucha gente que sigue pensando que no, que estos chicos no tienen escuela, entonces a mí me parece que eso lo tenemos que ver desde más arriba incluidos docentes, sí, sobre todo y en nuestra área ni te cuento. [...] (D1,A y C)

Estas manifestaciones dan cuenta, de lo que Cobeñas (2017) define como decisión de gestión a la hora de referirse a las características de instituciones que cumplen con el derecho a la Educación Inclusiva. Esto quiere decir, que existe un conocimiento y voluntad de cumplimiento por parte de las autoridades de las normativas, pero esta no es la única condición para que se cumpla el derecho a la Educación Inclusiva. Debe a su vez encontrarse un sostén superior al que existe en las instituciones, que exprese claramente voluntad en el mismo sentido institucional y ponga a disposición los recursos necesarios. En otras palabras, la conexión entre la normativa y lo que pasa en las instituciones parece no estar bien cohesionada, no hay una buena traducción entre lo que se debe hacer y pasa en las instituciones, depende todavía mucho de cada intérprete y de sus interpretaciones. En un mismo sentido el experto de la institución A expresa:

[...] En otro orden, en términos de avances y retrocesos políticos, nos encontramos con que en general nosotros tenemos discursivamente a nivel legislativo a nivel de disposiciones y resoluciones, en esto hablo más sobre todo del sector educación que es el que yo más conozco, encontramos que todo este conjunto de legislaciones o normativa son realmente de avanzada son positivas. Ahora a la hora de la aplicación de todo esto, ahí es donde aparecen las inconsecuencias y donde aparecen las imposibilidades que nunca terminan de resolverse. [...] (D2,A)

Pareciera ser que en las instituciones estudiadas la política expresada en las normas es conocida en el plano del discurso. Se menciona la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, resoluciones ministeriales e institucionales que hablan de la igualdad, la diversidad, entre otros temas afines. Pero, en tanto texto, los actores de la institución la traducen conforme pueden, discuten o acuerdan; por ello lo que se observa es que aún no se ha encontrado la forma de que estas, impregnen y se traduzcan en acciones concretas en las instituciones, se disponga de distintos tipos de apoyos para los estudiantes con discapacidad, (intérpretes de lengua de señas, accesibilidad en las instalaciones; se realicen capacitaciones y ajustes razonables, tanto a nivel curricular, como en la forma de dar clase) para entonces disminuir las inconsistencias posibles entre lo que se dice y lo que se hace. Solo así, las barreras que encuentran las personas con discapacidad, tanto en la representación de la tarea docente, como en la disponibilidad de ajustes razonables y certificación, serían superadas, armonizándose con lo normado respecto a Educación Inclusiva.

Teniendo en cuenta lo antes dicho, los autoridades y profesores de las instituciones entrevistadas manifiestan con regularidad conocer el discurso político de la inclusión (hay conocimiento que marca los límites de lo que puede ser dicho y lo que no), pero en las acciones para llevar adelante esto último, aparece la política como texto, como lucha de intereses. Allí, en muchos casos, el derecho a la educación de las personas con discapacidad que quieren ser docentes de Educación Física queda envuelto en distintas interpretaciones, tradiciones e intereses que pueden obstaculizar o favorecer el cumplimiento del derecho en sí mismo.

Por otra parte, los entrevistados reconocen que en nuestro país ha habido avances en materia normativa más no así en la implementación de esta normativa, tal como Ball (2012) lo menciona, aunque se debe tener en cuenta que la inclusión como expresión normativa dentro de las instituciones puede considerarse un avance. Asimismo, las acciones que los entrevistados describen marcan el estado en que se encuentra la institución en su posibilidad de traducir el texto normativo en las acciones que delimita el discurso político sobre la inclusión y por lo tanto, se siguen sosteniendo representaciones del profesor de Educación Física muy emparentadas con lo médico-biológico.

[...] Para el ingreso a la carrera a las personas con discapacidad, no se les pide nada más que un apto físico que diga que estás en condiciones de realizar actividad física. Mejor dicho, que estás en condiciones de realizar la carrera de Educación Física. Eso tiene que decir el texto médico, ya no pedimos ni análisis ni placas. [...] (A2,B)

A pesar de varias enunciaciones y resoluciones analizadas en el capítulo anterior, sobre el apto médico, no quedan dudas que el discurso médico entendido como acción política está enraizado en la matriz constitutiva de buena parte de las instituciones estudiadas y se expresa en forma de rechazo a lo normal, a lo no apto, a la diversidad y esto, al menos desde el punto de vista de nuestro análisis, resulta contrario a lo expresado en las distintas normativas a cumplir.

Asimismo, el sentido de lo discursivo puede interpretarse en sintonía con lo que Butler (2007; 2017) menciona como actos performativos, que se establecen no sólo a través de la palabra sino de las normas que cumplimos a veces sin darnos cuenta, solo por mandatos o construcciones sociales de las que ni siquiera muchas veces somos conscientes. Si bien, Butler hace esta referencia en cuanto al género, bien puede vincularse su análisis a la temática de discapacidad<sup>33</sup> y a la construcción performativa de lo que podríamos llamar lo que se entiende por “ser profesor de Educación Física”. En esta performatividad del rol de profesor de Educación Física se construyen estereotipos apoyándose en el prejuicio.

La siguiente expresión de un directivo de la institución B da cuenta de lo que, en su momento, se esperaba debía ser un profesor de Educación Física.

[...] Te cuento que, el examen ingreso mío, por ejemplo, tenía una parte que era el examen médico, [...] donde entramos a una habitación sólo con el bóxer o slip, nos parábamos y atrás nuestro había una pared de azulejos que permitía ver formas anatómicas, y él que te miraba decidía si tenías un cuerpo armónico no. [...] otra persona te medía y si no pasabas tal altura no entrabas. Esos eran los parámetros y perspectiva biométrica del instituto (el mismo en el que actualmente se desempeña como directivo) con la que decidían si entrabas a estudiar o no. [...] (A1B)

En un mismo sentido, el prejuicio vinculado a la formación de los profesores de Educación Física con discapacidad aparece en varios de los entrevistados, solapado en una preocupación sobre el futuro de ese profesor y su eventual desempeño. Tal es así, que es posible encontrarnos con preocupaciones acerca de cómo dará sus “prácticas”, o si podrá este profesor con silla de ruedas enseñar una “vertical”.

[...] En cuanto la dificultad, bueno la edilicia el tema de la rampa, los accesos, el tema que muchas veces los materiales nuestros no están al alcance. Después y muy poco, a mí

<sup>33</sup> Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Madrid: Paidós; Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política*. Buenos Aires: Paidós.

particularmente no me pasó, pero si me enterado, el tema del prejuicio a ver qué puede hacer este en una silla de ruedas y no puede mostrar una vertical [...] (EPD1, C)

En síntesis, las prácticas performativas del ser profesor de Educación Física no dejan de ser una construcción política, un hacer que se constituye como barrera para cumplir el derecho a la Educación Inclusiva de los estudiantes con discapacidad. A su vez, la representación que se sostiene del ser, en la tarea del docente de Educación física, encuentra apoyo en el modelo médico de discapacidad, donde es la persona quien hace el esfuerzo para integrarse (normalizarse) y la institución lo recibe en función de ese esfuerzo.

Dentro de las instituciones de formación docente estudiadas la representación de la tarea de enseñar Educación física, se encontraría vinculada a un modelo de educador, inmaculado, ejemplo cercano a lo perfecto, más allá del conocimiento normativo y las expresiones de igualdad de derechos. Por eso es posible decir que en las instituciones indagadas en este estudio, las políticas de Educación Inclusiva existirían sólo como texto sin poder transformar (aún) los lugares y prácticas. Como lo expresa una autoridad de la Institución B más allá de responsabilidades estrictamente políticas y normativas institucionales: “creo que el lugar en que no se produce el cambio es en la cabeza de mucha gente; la sociedad; que no logra cambiar su posicionamiento y mirar la discapacidad desde otro lugar [...]” (A2,B).

#### Acerca de las adaptaciones

Conforme a las respuestas obtenidas puede entenderse que se ve una apertura respecto a permitir el paso de personas con discapacidad a la formación docente; pero está escrita en la normativa y no tendría el efecto esperado, no se habría impregnado dentro de la cultura institucional, sino que más bien, en acuerdo con Cobeñas (2017) es el resultado de una decisión de gestión la que permite que ciertos aspirantes a docentes de Educación Física que tienen una discapacidad puedan ingresar a las instituciones o no.

[...] En el ingreso de G -estudiante con discapacidad motora- ya había terminado la gestión anterior, había habido un cambio. Y el director que estuvo en ese momento (...) por los siguientes 4 años, obviamente (...) recibió a los papás. Estuvieron charlando un montón. Y acordaron que se le iba a tomar el examen teórico y que del examen práctico no se le iba a tomar nada. Por lo menos para el ingreso, así que bueno si aprobaba el examen teórico, él ya estaba adentro de la institución.[...] (D1,A y C)

En el mismo sentido, puede decirse que encontraron como punto común adecuar la norma y permitir el ingreso. En las instituciones A y B, por ejemplo, aún persiste la barrera de la autoridad médica que puede expresarse en la obtención del apto médico. Aun así, y entendiendo que esto juega a favor del ingreso de personas con discapacidad al campo docente de la Educación Física, se han dictado resoluciones que restringen el apto médico como barrera y en algunos casos intentan eliminarlo. Sin embargo, en lo que puede referirse como la matriz constitutiva de la Educación Física, la visión biomédica persiste y muchas veces, a pesar de los esfuerzos de las autoridades, se instaura en miradas institucionales con el fin de determinar quién puede y quién no puede ser docente de Educación Física.

Esto último, se encuentra caracterizado en el discurso de los entrevistados en varias ocasiones. Por ejemplo, cuando la docente de las instituciones A y C refiere a la exigencia de un apto fonoaudiológico, a un estudiante hipoacúsico, como condición para ser docente de Educación Física; o cuando en reiteradas ocasiones habla de la condición psicofísica y se cuestiona el desempeño del futuro profesor en silla de ruedas.

[...] en el ingreso del C no está contemplado, absolutamente nada, ni siquiera pensar. Nadie se sentó a pensar en una adecuación de contenidos en el supuesto caso que, es más a los chicos no les dejan dar las prácticas si no tienen hecho un examen fonoaudiológico. Ellos tienen la materia, pero otra cosa es que la docente de esa materia los mande a una foniatra y, hasta que no tengan el apto no los dejen dar las prácticas. Yo siempre le digo a los chicos, imagínense si a mí me hubiesen pedido eso cuando estaba estudiando, se matan de risa. [...] (D1, A y C)

Pareciera ser que, en los distintos ingresos a la formación docente en Educación Física existe lo que podríamos llamar extremos de “ajuste o acomodación”, donde por un lado hay una parte que no se exige como adaptación, y en acuerdo con García de Mingo (2010) aparece la excepción como una forma de adaptación. Mientras que, por otro lado, puede entenderse que se interpreta a la inclusión como la necesidad de que todos hagan todo. Tal como la manifiesta el Comentario General N° 4 de la ONU (2016:3) la inclusión [...] tiene por objeto [...] superar los obstáculos que dificultan el aprendizaje y la participación de todos centrándose en el bienestar y el éxito de los alumnos con discapacidad. Asimismo, para que todos hagan todo, se realiza el siguiente procedimiento como lo explica una autoridad de la institución B:

[...] Para valorar las pruebas prácticas en el ingreso, primero establecemos qué es lo que puede hacer y qué es lo que no. Para saber qué puede desconocer, el conocimiento que puede adquirir, y qué es lo que lo que no va a poder adquirir. Eso lo hicimos antes de la prueba, y de hecho el último examen si se adaptó la prueba a tres personas. Se los citó a

los chicos, antes del ingreso y se adaptó y se puso un puntaje. Con las pruebas adaptadas, creo que de las tres personas con discapacidad entró uno, porque el resto dio muy bajo el teórico. Pero este es el primer año, el año pasado casi no hubo necesidad de adaptar a nadie. Por ejemplo, a R (estudiante con discapacidad motora que ingresó años anteriores) se la había dado la posibilidad de venir - al ingreso- en silla de ruedas a correr. Esto es por una voluntad institucional. [...] (A1, B)

El estudiante que hizo el ingreso en silla de ruedas comenta, por su parte que, si bien debía procurarse la silla para trabajar en el ingreso y realizar la distancia propuesta en otro tiempo distinto al resto de sus compañeros sin discapacidad, él fue el adaptado.

[...] Yo mismo conseguí la silla y vine. Y ninguna otra prueba se adaptó por medida del instituto, yo fui el adaptado. Yo adapté mis pruebas, por ejemplo, la prueba de circuitos, (donde hay que superar varios obstáculos en un tiempo determinado). Entonces, mi adaptación fue hacerla en dos partes, ir con la muleta y en una segunda parte ir sin la muleta, cuando voy sin la muleta voy saltando. La propuesta la adapte a mi manera, “y el mejor tiempo tómatelo”. [dijo al profesor] [...] (E1, B)

Aquí como vemos, es posible interpretar la necesidad de inclusión implica “que todos hagan todo” – incluso traerse su silla de ruedas-, por su parte mientras la institución habilite algo de esta interpretación entonces podría considerarse asimismo como una entidad que cumple con los preceptos legales de inclusión. Pero, por otro lado, si tal como expresa el estudiante es la institución la que habilita la posibilidad de estar, pero es el estudiante quien adapta sus propias pruebas, entonces existiría en acuerdo con Palacios (2008) un modelo de integración vinculado al modelo médico de discapacidad y no un modelo de inclusión real donde la institución toda aporta a la adecuación en sintonía con el modelo social de discapacidad.

El análisis de lo expuesto acerca de las pruebas de ingreso da cuenta de que existe una confusión, quizás sedimentada por la matriz fundacional de la Educación Física, entre lo que se conoce como carga práctica y lo que se puede hacer. Ya que, por ejemplo, es evidente que para el caso del profesor amputado que asistió a una prueba de carrera en velocidad en silla de ruedas, lo que se intentaba era más bien que se cumpla con un ritual de supuesta igualdad, ya que si lo que se trataba de evaluar era hacer un circuito en determinado tiempo, lo importante no era aquello que se estaba haciendo ni la adecuación que se ofrecía, sino que se pudiera cumplir con el requisito de hacer. Aún a riesgo que careciera de sentido.

Esto último no debería ir en desmedro de las adaptaciones que se hicieron en los distintos casos, sino más bien tomarse como evidencia de que muchas veces, los actos performativos están por encima del ritual, es decir de la representación de lo que debería ser, y no se piensa en la persona ni en lo que se pretende para su aprendizaje.

Posiblemente esto se debe a que no se tiene la suficiente formación o deseos de cambio . También, la escasa oferta de formación docente inicial y continua en materia de discapacidad resulta una barrera que aporta a las inconsecuencias del sistema educativo haciendo difícil la transformación institucional. Tal como lo expresa el experto entrevistado de la institución A: [...] “en el diseño curricular de los profesados es una temática que está totalmente ausente; lo cual corrobora, una vez más, esta distancia que yo digo entre lo discursivo de la legislación y las resoluciones y los aspectos prácticos de su implementación”[...].

Asimismo, debemos destacar que, en las instituciones estudiadas, existe una opción dispar con relación a la presencia o ausencia de al menos una materia, taller o seminario, vinculado a la temática de discapacidad. En la institución A existe una materia denominada: “La Enseñanza de la Cultura Física para las Personas con Necesidades Especiales” de tipo obligatoria y cuatrimestral, dentro del Profesorado Universitario de Educación Física. Y “Actividad física para personas con necesidades especiales”, de carácter cuatrimestral y optativo perteneciente al ciclo de grado Licenciatura en Educación Física. Mientras que, en la institución B se puede encontrar un taller obligatorio, de carácter cuatrimestral denominado: “Taller de Estrategias para la Integración de Personas con Discapacidad” y la institución C no presenta asignaturas que puedan vincularse estrictamente a la discapacidad como temática<sup>34</sup>. Este desigual tratamiento curricular puede considerarse como parte de la inconsistencia del sistema educativo mencionado, en reiteradas ocasiones, por parte de nuestros entrevistados. O bien, que la temática de discapacidad es abordada transversalmente en varias asignaturas y no en una específica.

En un mismo sentido, la falta de oferta de formación docente continua en materia de adaptaciones o ajustes razonables para personas con discapacidad pareciera ser un obstáculo a pesar de que, en las respuestas dadas, la posibilidad de realizar adecuaciones se manifiesta como una política institucional.

[...] Creo que el sector más difícil para trabajar nos ha resultado el sector docente; ya te hablé de la capacitación del sector no docente, pero la capacitación del sector docente ha sido realmente pobre. Porque no ha suscitado la convocatoria que esperábamos, o sea, el docente cuando se encuentra con una persona con discapacidad en el aula tiene dos actitudes: una es hacer una consulta puntual en un determinado momento con lo cual se da por satisfecho a

<sup>34</sup> Véase programas de estudio: <http://www.unlu.edu.ar/carg-fisica-1504.html>; [https://www.romerobrest.edu.ar/images/2017/PlanEstudio/PCI\\_ aprobado\\_3-11-2016.pdf](https://www.romerobrest.edu.ar/images/2017/PlanEstudio/PCI_ aprobado_3-11-2016.pdf); <https://drive.google.com/file/d/0B9-l02IFqJANUWN4eDUteThSZUE/view>

pesar de nuestra insistencia en seguir asesorando lo trabajado con él en eso; pero una vez que tiene dos o tres herramientas como para zafar la situación se queda contento con eso. Y, por otro lado, se las arregla sólo como puede o ignora directamente la situación y ahí el que se perjudica grandemente es el estudiante. [...] (D2, A)

Lo hasta aquí analizado, puede sintetizarse en la respuesta obtenida por parte del estudiante de la institución B en donde da cuenta, claramente, de la representación que se tiene respecto del rol del profesor de Educación Física y de las posibilidades de las personas con discapacidad motora en esta área; mencione, por ejemplo, escuchó decir que él no debería estudiar esta carrera. Por otro lado, su relato muestra fehacientemente la importancia del acompañamiento docente y su sostén como apoyo para permitir el tránsito de personas con discapacidad, y no por el contrario volverse un obstáculo.

[...] Qué difícil es tomar una decisión - y pedir ayuda-, cuando a conciencia y por pasillos o por comentarios se sabe, que porque tenés una discapacidad no sos capaz, o porque llegaste en algún momento y por obligación te aceptaron. Cuando vas en el camino, te vas dando cuenta que tú no eres el que pone la piedra, la piedra la pone el profe, el obstáculo lo pone el profe. ¿Por qué no puedo esquivar la piedra?, porque el profe no me ayuda, no me da la mano, y te ayuda a quitar la piedra. Y en cambio te llegan comentarios que dicen: "en cualquier momento abandona", "él no puede estar haciendo Educación Física". Esos comentarios de pasillo, que van y vienen, son mortificantes.[...] (E1, B)

### La certificación de la experiencia

Como vimos, la certificación se presenta como un punto a considerar si se quiere garantizar el derecho a la Educación Inclusiva de las personas con discapacidad motora que deseen desempeñarse en el campo de la Educación Física.

Podríamos decir que hay un consenso entre los entrevistados, respecto de que la certificación a obtener por una persona con discapacidad motora debe ser la misma que una persona sin discapacidad. Pero, sin embargo, la evidencia internacional muestra que la certificación es la última barrera es franquear para los docentes con discapacidad; ya que luego de su trayectoria formativa para llegar a ser docentes, muchas veces se les niega la igualdad de certificación bajo el presupuesto de una responsabilidad civil, de un posible poner en riesgo a la población, que se evidencia en expresiones prejuiciosas ya analizadas. Todo esto se encuentra vinculado a lo que podríamos llamar experiencia práctica o hacer práctico de la Educación Física, en donde para muchos es posible definir la Educación Física como una asignatura donde hay que “poner el cuerpo”, y no como una disciplina de la corporeidad. Tal como la define Merleau-Ponty (citado por González Correa y González Correa, 2010: 7) “la corporeidad como experiencia corporal que involucra

dimensiones emocionales, sociales y simbólicas. La corporeidad es, fruto de la experiencia propia y se construye a través de la apertura sensible del cuerpo al mundo y a los otros”

Entonces, la Educación Física entendida como una disciplina de la corporeidad, que incluye la experiencia de lo humano en todas sus dimensiones, debería también en acuerdo con Cobeñas (2017) flexibilizar su certificación y, al hacerlo, modificar la concepción que se tiene del profesional de Educación Física.

[...] Con respecto [a] si alguna vez alguna autoridad me planteó el tema de la titulación Sí cuando entré en [el] profesorado me dijeron que hasta ese momento no se me podía garantizar el título. Pero qué bueno, íbamos a tener 4 años para hacer todas las averiguaciones, y bueno dicho y hecho. Entre [y] firme un acta en el que me informaban ellos que hasta ese momento no me lo podían garantizar -el título-, [...] yo estaba de acuerdo en ingresar en acreditar materias pero, [había] incertidumbre que la teníamos todos la verdad, pero bueno a lo largo de los cuatro años la verdad movieron cielo y tierra para que yo pueda conseguir el título [...] en cuarto año ,a mitad de año más o menos me crucé [al regente] me acuerdo, yo estaba volviendo del baño, [...] y fue que me dió la noticia de que ya estaba todo acordado, que habían hablado y bueno que me iban a dar el título como a uno más.[...] (EPD1, C)

La certificación aparece como duda, porque lo que no se pone en duda es la representación que se tiene del ser profesional de la Educación Física, y de los rituales que en su formación este debe cumplir. Por el contrario, cuando se está dispuesto a poner en cuestión los rituales y las representaciones se da lugar a una interpretación de la Educación Física desde la corporeidad y aparece la formación como parte de una experiencia de vida particular. Experiencia que, al ser compartida con otros, no puede más que ocuparse de que lo que pase con uno, pase con todos o con cualquiera. Entonces, es ahí cuando lo inclusivo de la educación aparece para garantizar derechos y no para obstruirlos.

Podríamos decir de acuerdo con la información obtenida que, más allá de enunciarse en sintonía con los postulados de la Educación Inclusiva, para el caso específico de la Educación Física y de las carreras de formación docente, la representación del modelo médico hegemónico construido con la matriz fundacional de la Educación Física opera internamente en contra de los futuros docentes con discapacidad, a pesar de que se enuncie voluntad de cumplimiento normativo. Al respecto una autoridad de la institución B (A1) expresa con claridad que lo que haga una institución, puede resultar distinto a lo que haga el sistema educativo con los docentes

con discapacidad, y esto marca una posible contradicción en lo que dice la Ley y las distintas subjetividades que pueden intervenir en su interpretación.

[...] Yo en lo personal, aspiro a que los futuros profesores de Educación Física con discapacidad puedan entrar a cualquier lugar como cualquier profesor de Educación Física. La pregunta que me hago, es qué va a hacer el sistema con un docente de Educación Física con discapacidad, cuánto le va a permitir hacer, qué trabas les va a poner, qué peros puede llegar a haber en la admisión de lo que es el ingreso a la docencia, si bien la ley dice algo, las personas después en la instrumentación de esa ley, empiezan a decir otras cosas; que diría un supervisor, por ejemplo.[...] (A1)

En oposición a lo antes dicho, la concepción de la Educación Física desde la corporeidad, posibilitaría encontrar alternativas para garantizar el derecho a la Educación Inclusiva en todo el trayecto formativo, incluida la certificación. Esto último se hallaría en consonancia con lo expresado por Naciones Unidas (2015) respecto a que el modelo social de discapacidad no ha penetrado profundamente en la sociedad, por lo cual el modelo médico hegemónico, que considera a las personas con discapacidad como improductivas, se presenta como la principal barrera para el desarrollo de las personas con discapacidad en la sociedad.

### Hacia una práctica docente que rompa los prejuicios

Como mencionamos con anterioridad, existe una preocupación, o un interés generalizado acerca de cómo será la experiencia en la clase de Educación Física de los docentes con discapacidad. En este punto resulta necesario destacar junto con Larrosa (2018) que la experiencia debe diferenciarse de la actividad, porque esta última es repetitiva, no permite el ingreso de lo nuevo, ni cambiar la forma de mirar el mundo. Entonces, cuando se cuestiona la práctica de docentes con discapacidad lo que se está subyaciendo es la concepción de que hay ciertas actividades del hacer de la Educación Física, las denominadas “prácticas”, que sólo pueden ser llevadas adelante de determinada manera, y por determinadas personas. De ese modo, se sostiene y reproduce una concepción de Educación Física y una representación de docente contraria al enfoque de derechos humanos y por ende, de la Educación Inclusiva.

Al respecto de la práctica docente de un estudiante con discapacidad motora (en silla de ruedas), la docente (D1) de las instituciones A y C dice lo siguiente:

[...] No sabíamos, entonces dijimos que arranque, pero no sabíamos que, que se ubique, a ver qué cosas tenía que hacer y qué cosas no, cuando estaba con los chicos. Y desde la

primera clase los nenes, divinos. Era no sé, G decía tal cosa y los nenes automáticamente, hacían lo que G decía.

El compañero -de prácticas decía, "esto no vale", porque a todos nos cuesta que los nenes de jardín nos den bolilla, y con G... (tenían sala de 3, 4 y 5 años).

Primero, arrancó por la salita de 5, y después tuvo con 4 y sala integrada. Y lo que organizamos fueron parejas pedagógicas. Entonces, trabajaban juntos con uno de los compañeros, pero a veces te digo este compañero [...] lo dejaba porque veía que estaba saliendo todo bien. La verdad que fue muy buena experiencia la de jardín. Después en primaria, lo tuvo M. [...] (D1A y C)

Asimismo en sus respuestas, los profesores entrevistados no dan cuenta de contemplar modificaciones en sus formas de dar clase o de reconocimiento de necesidades de apoyo de los estudiantes. Incluso algunos entrevistados destacan que si bien en un primer momento consideraron relevante utilizar algún apoyo -como ser una pareja pedagógica- luego resolvieron que no lo necesitaban.

Es más, varios de ellos refieren que, de existir alguna dificultad en las clases, estaría más en la accesibilidad y disponibilidad de materiales, en el espacio de trabajo pero no en la estrategia de enseñanza o en su modo de intervención. Asimismo, alguno señaló preocupación por el perjuicio para el resto del curso que podría derivar del reconocimiento y la respuesta a las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

Distinto es el caso cuando docentes con discapacidad comienzan a ocupar los espacios de enseñanza en la Educación Física, ya que al hacerlo producen nuevas representaciones como las que se identifican en el siguiente testimonio

[...] Te cuento, el otro día hice un curso en el CIIE de Giles y me hicieron la misma pregunta que vos, si tenía alguna dificultad en cuanto a mí práctica, y yo le decía que la única dificultad era, por ejemplo, poner los postes de la red de vóley, y ahí salta una profesora me dice, pero eso no es ninguna dificultad por tu discapacidad, porque yo tampoco lo puedo hacer, porque es pesado y yo tampoco tengo fuerza. Entonces ahí me di cuenta de que no se, son por ahí cosas que no me pasan a mí por mí discapacidad, sino que le pasa a un montón de gente. [...] (EPD1, C)

## CAPÍTULO V

### CONCLUSIONES

Durante este trabajo hemos recorrido la labor docente y la problemática de discapacidad desde distintos ángulos, a fin de relevar el estado de cumplimiento al derecho de la Educación Inclusiva que tienen las personas con discapacidad motora que desean ser docentes de Educación Física.

Como primer punto, podemos decir que la problemática del ejercicio docente de las personas con discapacidad, cualquiera sea la rama educativa en la que deseen desempeñarse, presenta similares problemas tanto a nivel nacional, como internacional. Las personas con discapacidad que desean ser docentes, encuentran mayoritariamente obturado su derecho, aunque sea de forma parcial, al no poder cumplimentar todos los tránsitos y posibilidades que requiere cada tipo e instancia de la formación y del desempeño profesional. Esto es, no obtener su certificado de estudios finales o no recibir los apoyos correspondientes que le permiten el pleno desarrollo de la tarea docente. Así como también, encuentran su derecho totalmente vulnerado al no permitírseles el ingreso a las carreras de formación docente por razones de discapacidad. Esto último, como vimos, configura un acto de discriminación y resulta contrario a los preceptos de Educación Inclusiva y al marco general de los derechos humanos tabajado en los distintos tratados y leyes.

Muchas veces los docentes con discapacidad deciden ocultar sus discapacidades a fin de obtener el puesto de trabajo y evitar futuras discriminaciones. Esto, como vimos, si bien puede ayudar a eludir temporalmente los efectos negativos del prejuicio, resulta en un arma de doble filo; los docentes con discapacidad que no informan acerca de su discapacidad no reciben los apoyos necesarios para el mejor desempeño de su tarea. Y como consecuencia de esto, son juzgados negativamente, para llevar adelante cualquier tipo de tarea docente.

Por otro lado, y en estricta vinculación con lo antes dicho, la realidad laboral de las personas con discapacidad sigue, en general, resultando compleja. La mayoría de ellas, en edad laboral, se encuentra desempleada a pesar de que existen normativas que favorece

el empleo de personas con discapacidad en todos los ámbitos y especialmente en el ámbito público docente.

La dificultad del empleo no es aislada en la tarea docente. La mayoría de las universidades e institutos de formación docente, a pesar de haberse relevado planes de accesibilidad y programas que favorezcan el acceso de personas con discapacidad, resultan por lo menos inaccesibles tanto en lo edilicio como en lo pedagógico. Asimismo, la falta de docentes con discapacidad en las trayectorias educativas de todas las personas colabora en que la representación de un futuro laboral como educador para las personas con discapacidad no sea visible, y sea difícil o al menos, poco esperable.

Esto último indicaría que, tal como lo expresa Naciones Unidas (2016), los preceptos de la Educación Inclusiva aún son muy difíciles de alcanzar cualquiera sea el nivel educativo al que nos estemos refiriendo, tanto a nivel nacional como internacional. Esto se debería, principalmente, a que el modelo social de la discapacidad no ha penetrado fuertemente en las sociedades y en consecuencia el modelo médico, que considera a las personas con discapacidad como enfermas, todavía se encuentra enquistado en la mayoría de las instituciones sociales (especialmente las educativas), lo que contribuye al sostenimiento y construcción de los prejuicios hacia personas con discapacidad, acarreado vulneración de derechos.

En términos normativos hemos relevado que se cuenta con instrumentos internacionales, y en buena medida con nacionales, que dan cuenta de la situación histórica de discriminación que atraviesa el colectivo de personas con discapacidad. Dichos instrumentos fueron el resultado de luchas profundas y de intervenciones políticas de larga data a fin de reafirmar en el marco de los derechos humanos que toda vida es vivible y como tal, digna<sup>35</sup>. Aun así, estos instrumentos normativos presentan variabilidad en su aplicación y resultados dispares, específicamente en el campo de trabajo de esta investigación que es el educativo. Esto quiere decir, que por más que encontramos herramientas y acciones que permiten el avance y la garantía de derechos de las personas con discapacidad en todos sus ámbitos, estos avances o ganancias quedan limitados al nivel macropolítico, discursivo o textual; pero no alcanzan el nivel de las instituciones y

<sup>35</sup> Vease como ejemplo de instrumentos que expresan la lucha del colectivo de personas con discapacidad los siguientes: <http://www.redi.org.ar/Documentos/Informes/Informe-alternativo-Argentina-2017/Informe-Alternativo-Argentina.pdf>; <http://www.redi.org.ar/Documentos/Informes/Informe-alternativo-al-comite-sobre-los-derechos-de-las-personas.pdf>

las prácticas educativas concretas . Es decir, en términos políticos se reconoce, enuncia, y predica una posición en materia de los derechos de las personas con discapacidad que, en la realidad diaria educativa, no parece o no ha llegado a influir demasiado como para modificar las estructuras y los haceres institucionales.

Las modificaciones en las prácticas, o en los “haceres” institucionales que se alcanzaron en situaciones puntuales y de modo paulatino se debieron a luchas individuales de personas con discapacidad que han logrado, no sin un gran esfuerzo, no sin recurrir a instancias judiciales cambiar en algo la representación negativa o no productiva que aún persiste de las personas con discapacidad en la mayoría de los estamentos sociales. Esta lucha política no es otra cosa que una disputa de campo tal como lo expresa Bourdieu (citado por Vizcarra, 2002:58). En este sentido, las personas con discapacidad de un tiempo a esta parte han encontrado diversos aliados para dar luchas políticas y producir distintos avances. El principal aliado es sin duda el devenir normativo de estos últimos años y más puntualmente la aparición de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en el año 2006.

Seda (2017:56), sostiene como hipótesis que: “[...] el eje vertebrador de la reivindicación de derechos no está marcado por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, sino por leyes previas a la sanción de aquel tratado internacional de derechos humanos. [...]” y concluye que la influencia jurídica de la CDPD es una creencia errónea, dando a entender que, al menos para el caso argentino, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ha influido menos que sus normas predecesoras en la jurisprudencia argentina.

En este punto y en desacuerdo con Seda (2017), creemos que la CDPD<sup>36</sup> ha marcado un punto de no retorno en las cosas y, como tal, ha ayudado al mejoramiento de la calidad de vida de las personas con discapacidad, más allá de que, para el caso argentino, como refiere el autor, ya existían legislaciones que, previo a la llegada de la CDPD eran capaces de producir beneficios en la vida de las personas con discapacidad (trámite judicial de por medio). La CDPD, reafirma y profundiza los logros alcanzados en algunos casos en el derecho a la educación como el de la Educación Inclusiva, a través de los documentos analizados en este trabajo. Esta profundización, a diferencia de lo que menciona Seda

<sup>36</sup> Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad

(2017), no puede ser analizada solo desde resultados judiciales porque como han evidenciado los datos obtenidos en este trabajo, la CDPD. Ha producido efectos más allá de lo jurídico, ha producido apertura en el marco social y de derechos humanos que dan cuenta de distintos organismos y propuestas institucionales; entre ellas pueden nombrarse: comisiones de apoyo, programas de accesibilidad edilicia, académica, de capacitación pedagógica, entre otras. Todas ellas se llevan adelante con el enfoque propuesto por la CDPD, situación que no puede dejar de considerarse ya que no se encontraban previamente reunidos en un tratado tan especializado todos los derechos y garantías de las personas con discapacidad, hasta la llegada de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, primer tratado de derechos humanos del siglo XXI.

Aun así, no debe dejar de mencionarse que el tratado en cuestión tiene algo más de 10 años de implementación, lo cual invita a considerar de manera cauta y transversal los efectos que produce. Siguiendo a Ball (2012) debe tenerse en cuenta que sus efectos deben ser considerados dentro de la dinámica de funcionamiento de la política como texto y como discurso integral dentro de un marco restringido de interpretación; y que su implementación en las distintas matrices institucionales puede llevar mucho más tiempo porque depende de las múltiples interpretaciones que se hacen de lo escrito siempre en un contexto marcado por la cultura, las tradiciones y los recursos materiales y simbólicos de los actores.

En relación con el devenir normativo y el campo estrictamente de la Educación Inclusiva, podemos decir que se evidencian las inconsecuencias entre lo que dice la ley y lo que se configura o representa como práctica. Esto quiere decir que se reconoce un avance en el conocimiento normativo. Este ha producido, en relación con años anteriores a la CDPD, que las personas con y sin discapacidad compartan espacios comunes pero aún no se ha avanzado demasiado en la implementación de estos enunciados legislativos. Por lo que ha explorado esta tesis, tampoco lo ha alcanzado en términos de configuración y representación de la tarea docente.

Las inconsistencias antes mencionadas, dejan entrever que la implementación de una Educación Inclusiva (al menos para el ámbito argentino) depende aún mucho más de la buena voluntad y desarrollo personal, que de la implementación de políticas públicas concretas que puedan armonizarse con los postulados de la CDPD y el marco de los derechos humanos. En otras palabras, la decisión de gestión y la percepción y cultura

personal respecto a la problemática de discapacidad, se posicionan muchas veces por encima, a favor o en contra de lo normado y facilitan u obstaculizan el tránsito de las personas con discapacidad cualquiera sea el ámbito, incluyendo por supuesto el campo docente.

Dentro del campo específico de la Educación Física, es dable destacar que esta inconsistencia normativa antes mencionada se refleja en los tres momentos de la etapa de formación docente analizados en este trabajo: el ingreso, el tránsito o acompañamiento y la certificación. En el ingreso a la formación docente en Educación Física de las personas con discapacidad hemos encontrado situaciones dispares. Por un lado, hemos identificado instancias de ingreso en que no se ha hecho ningún tipo de adecuación de materias prácticas pero en el cual se realizó un acuerdo previo en función de las posibilidades de cada estudiante; resultando en un ingreso que no considera excluyente para la admisión la realización de mostraciones o ejecuciones prácticas. Por otro lado, encontramos un intenso esfuerzo por adaptar las pruebas prácticas del ingreso, al estudiante con discapacidad que así lo requiera; en esos casos las adaptaciones parecen ser apenas una posibilidad para que dicho estudiante cumpla con el ritual de hacer lo que todos hacen y no una adaptación pensada en función de las reales posibilidades de aprendizaje de cada estudiante.

Respecto al tránsito o acompañamiento, se evidencia en la investigación que las instituciones conocen mecanismos de apoyo (como intérprete de lengua de señas, comisiones específicas con expertos que abordan la realización de todo tipo de adecuaciones, tareas de formación docente, entre otras), sin embargo no cuentan con un dispositivo preelaborado de acompañamiento; parecería que las instituciones no prevén recibir estudiantes con discapacidad. En consecuencia, lo que se realiza surge más que nada de la intención de la institución en cumplir con la normativa, o en el temor que puede significar para las instituciones tener algún tipo de denuncia por discriminación en su contra.

Si bien esto último no ha sido claramente evidenciado en esta investigación, no debe dejar de considerarse como una posibilidad, ya que la abundante evidencia normativa analizada en este trabajo da cuenta tanto como lo explica Seda (2017) que la evidencia jurídica se haya mayoritariamente en favor de respetar y reconocer los derechos de las personas con discapacidad. Aun así, debemos alertar que no se debe pasar o

confundir el modelo social de discapacidad con instancias judiciales, ya que no todas las personas tienen los recursos y la disposición temporal para llevar adelante largos y desgastantes pleitos judiciales. Y sería deseable que el ingreso paulatino del modelo social a las instituciones disminuya las instancias legales y situaciones de discriminación que pudiesen existir.

Asimismo, se ha identificado que en las instituciones donde no había un pleno convencimiento y conocimiento del modelo social de la discapacidad las instancias de apoyo están enmarcadas en el modelo médico de integración. De allí que no ofrecen un real apoyo y sostén, tal como lo manifiestan los esfuerzos personales de alguno de nuestros estudiantes entrevistados.

Por último, se evidencia que la certificación puede resultar una barrera para los docentes con discapacidad, cualquiera sea el ámbito. A pesar de que la información relevada da cuenta que habría voluntad en las personas, en sintonía con la interpretación normativa, para que todas las personas reciban la misma certificación (el mismo título), la evidencia recogida muestra que muchas personas con discapacidad han tenido que relegar sus deseos de desarrollo laboral por falta de certificación; o bien enfrentar litigios de larga data, para reclamar la tan mentada igualdad de derechos. Para el caso específico de esta investigación y el caso específico de profesores de Educación Física con discapacidad motora, se evidencia en acuerdo con Cobeñas (2017) que hay prácticas institucionales que refieren a la no estigmatización, que cuentan con profesores con discapacidad en su planta docente como una decisión de gestión. En estos casos, la institución resuelve la certificación sin requerir definiciones específicas por parte del Ministerio de Educación o el organismo gubernamental que corresponda, y no envía a la instancia superior ninguna información que pudiese perjudicar la certificación del docente con discapacidad por el solo hecho de ser tal.

Asumimos que lo hacen de este modo porque se hacen responsables de sus estudiantes y porque reconocen a falta de flexibilidad en los criterios de certificación impuestos por los propios organismos de educación; y, por sobre todas las cosas, entienden que la representación que se tiene - y muchas veces se defiende - de los profesores de Educación Física y la tarea que deben desempeñar, no incluye a las personas con discapacidad.

La representación que frecuentemente se tiene de las personas con discapacidad, no puede separarse de la que de acuerdo con esta investigación predomina en la formación docente de Educación Física. En reiteradas ocasiones de este trabajo ha aparecido el prejuicio como un obstáculo de difícil resolución que opera sobre las personas con discapacidad y vulnera sus derechos.

Además, la performatividad de las acciones propias de la Educación Física, su lenguaje, su hacer, su forma de ser pensada y llevada adelante, operaría mayoritariamente en contra de la formación docente de personas con discapacidad motora, en el campo de la Educación Física. Ya que, la matriz originaria de la disciplina estudiada tiene aún un fuerte componente médico y de rendimiento corporal y biológico, y esto, en muchos casos, habilita a que las personas con discapacidad no sean pensadas como estudiantes ni como educadores sino más bien, como un individuo a corregir (Vigarello, 2005). En contraposición a lo antes dicho las instituciones que se encuentran más ligadas al modelo humanista de la educación, y por consiguiente a la concepción de la corporeidad, serían más propensas a garantizar el derecho de las personas con discapacidad motora que quieran ser docentes de Educación Física.

Merece señalarse que los docentes con discapacidad que se desempeñan actualmente en el campo de la Educación Física son pocos, tanto a nivel nacional e internacional, por lo que habría que esperar que los indicios alcanzados por esta investigación se continúen profundizando en futuras investigaciones.

Por último, creemos conveniente remarcar que la temática de la discapacidad y el ejercicio docente se encuentra problematizada más allá de los límites de esta investigación y, como tal, requiere una solución ajena a las que este trabajo intenta aportar. Pero una cosa es clara, son las propias personas con discapacidad las que como protagonistas de sus propias historias generan nuevas representaciones sociales, para contribuir a un mundo más justo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abratte, J. (s.a.). [online] *La educación como derecho: historia, política y desafíos. Actuales*. Available at: <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/5895/13067-34727-1SM%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Accessed 2 Jun. 2019]
- Aguilera Portales, R. y Espino Tapia, D. (2017). *Fundamento, garantías y naturaleza jurídica de los derechos sociales ante la crisis del estado social de derecho*. [online] Rtd. es. Available at: <http://www.rtdf.es/numero10/5-10.pdf> [Accessed 1 Jun. 2019].
- Aisenstein, Á. and Scharagrodsky, P. (2006). *Tras las huellas de la educación física escolar argentina*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Alliaud, A. (2013). La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación. *Itinerarios Educativos*, (6), pp.197-214.
- Anderson, R. (2006). Teaching (with) Disability: Pedagogies of Lived Experience. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 28(3-4), pp.367-379.
- Andreu T., Bodoque Puerta, Y., Comas-d'Argemir, D., Pujadas, J., Roca, J., y Soronellas-Masdeu, M (2014). *Periferias, fronteras y diálogos*. Tarragona: Publicacions Universitat Rovira i Virgili.
- Aquino Zúñiga, S., García Martínez, V. y Izquierdo, J. (2012). La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior. Un estudio de caso. *Sinéctica*, [online] 39. Available at: [http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39\\_12](http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39_12) [Accessed 3 Jun.2019].
- Asociación por los Derechos Civiles (2017). *Mesa de especialistas en educación sobre Educación Inclusiva*. [video] Available at: [https://www.youtube.com/watch?v=6wZ26F\\_xut5E](https://www.youtube.com/watch?v=6wZ26F_xut5E) [Accessed 3 Jun. 2019].
- Ball, S., Braun, A. and Maguire, M. (2012). *How schools do policy*. Abindon, UK: Routledge.
- Borja, C. (2019). *¿Qué es la tecnología asistiva?*. [online] Usfq.edu.ec. Available at: [http://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para\\_el\\_aula/Documents/para\\_el\\_aula\\_04/0006\\_para\\_el\\_aula\\_04.pdf](http://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para_el_aula/Documents/para_el_aula_04/0006_para_el_aula_04.pdf) [Accessed 3 Jun. 2019].
- Borlad, J. y James, S. (1999). The Learning Experience of Students with Disabilities in Higher Education. A case study of a UK university. *Disability & Society*, 14(1), pp.85-101. [Último acceso: mayo 2019].
- British Columbia Ministry of Education. (2012). *Standards for the education, competence, and professional conduct of educators in British Columbia*. Retrieved from [http://www.bcteacherregulation.ca/documents/AboutUs/Standards/edu\\_stds.pdf](http://www.bcteacherregulation.ca/documents/AboutUs/Standards/edu_stds.pdf)
- Brogna, P. (2006). Posición de *discapacidad: los aportes de la Convención*. [online] Archivos.juridicas.unam.mx. Available at: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/5/2468/11.pdf> [Accessed 4 Jun. 2019].
- Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Madrid: Paidós.

Butler, J. and Viejo Pérez, M. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política*. Buenos Aires: Paidós.

Castellana, M., y Sala, I. (2006). *Estudiantes con discapacidad en la Universidad*. Barcelona: Edición producida y coordinada por la Fundació Blanquerna Assistencial i de Serveis.

Cobeñas, P. (2017). [online]. *Estudio sobre buenas prácticas de educación inclusiva en escuelas comunes de la provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Educación-inclusiva.com.ar. Available at: <https://Educación-inclusiva.com.ar/wp-content/uploads/2017/08/Estudio-comparativo-de-escuelas-sobre-Educación-Inclusiva-ADC-2016.pdf> [Accessed 4 Jun. 2019].

Comite sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016). *Comentario general N°4: contribuciones de la RREI al borrador – CDPD | Red Regional por la Educación Inclusiva – Latinoamérica*. [online] RedEducacióninclusiva.org. Available at: <https://redEducacióninclusiva.org/acciones-de-la-red/comentario-general-n4-contribuciones/> [Accessed 19 May 2019].

COPIDIS (2017). [online] Grupoart24.org. Available at: [https://grupoart24.org/downloads/publicaciones/manual\\_Educación\\_inclusiva.pdf](https://grupoart24.org/downloads/publicaciones/manual_Educación_inclusiva.pdf) [Accessed 1 Jun. 2019].

Cuidador domiciliario (2019). *IOMA*. [online] Sistemasl.ioma.gba.gov.ar. Available at: [http://sistemasl.ioma.gba.gov.ar/formularios/Planilla\\_1\\_cuidador\\_domiciliario.pdf](http://sistemasl.ioma.gba.gov.ar/formularios/Planilla_1_cuidador_domiciliario.pdf) [Accessed 2 Jun. 2019].

Dalmau Montalà, M., Llinares Fité, M. and Sala Bars, I. (2013). Formación universitaria e inserción laboral. Titulados españoles con discapacidad y competencias profesionalizadoras. *Revista Española de Discapacidad*, 1(2), pp.95-118.

Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Dussel, I. and Pineau, P. (1990). De cuando la clase obrera entro al paraíso: La Educación técnica estatal en el primer peronismo. In: A. Puiggros, ed., *Historia de la Educación Argentina*. Buenos Aires: Galerna, pp.104-173.

El Mostrador (2014). *La ONU acusa a la Teletón de promover estereotipo de discapacitados como sujetos de caridad y no de derechos*. [online] El Mostrador. Available at: <http://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2014/10/28/la-onu-acusa-a-la-teleton-de-promover-estereotipo-de-discapitados-como-sujetos-de-caridad-y-no-de-derechos> [Accessed 2 Jun. 2019].

Engler, V. (2018). La Educación Especial en la mira. *Página 12*. [online] Available at: <https://www.pagina12.com.ar/128724-la-Educación-especial-en-la-mira> [Accessed 2 Jun. 2019].

Feldfeber, M. and Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de

los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo." *Educação & Sociedade*, 32(115), pp.339-356.

Fernandez Lamarra, N. (2002). *La Educación Superior en la Argentina*. [online] Eco.mdp.edu.ar. Available at: <https://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/00098.pdf> [Accessed 2 Jun. 2019].

Ferri, B., Keefe, C. and Gregg, N. (2001). Teachers with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), pp.22-32.

Foucault, M. (2000). *Los anormales*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

González Correa, A. and González Correa, C. (2010). Educación física desde la corporalidad y la motricidad. *Hacia la Promoción de la Salud*, 5(2), pp.173-187.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. and Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación (4a. ed.)*. Distrito Federal: McGraw-Hill Interamericana.

INADI, (2014). *Mapa nacional de la discriminación*. [En línea][Último acceso: mayo 2019]. Available at: <http://www.inadi.gob.ar/mapa-discriminacion/documentos/mapa-de-la-discriminacion-segunda-edicion.pdf> Available at: <http://www.inadi.gob.ar/mapa-discriminacion/documentos/mapa-de-la-discriminacion-segunda-edicion.pdf>

Infoleg (2019). *Infoleg – Información Legislativa y Documental | Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación*. [online] Infoleg.gob.ar. Available at: <http://www.infoleg.gob.ar> [Accessed 3 Jun. 2019].

Joly, E. (2008). Por el derecho a ser explotados. *Le Monde Diplomatique*, [online] (112) Available at: <https://www.eldiplo.org/112-el-ocaso-de-washington/por-el-derecho-a-ser-explotados/> [Accessed 2 Jun. 2019].

Larrosa, J. (2018). *Experiencia (y alteridad) en educación*. [online] Ceip.edu.uy. Available at: [http://www.ceip.edu.uy/documentos/2018/ifs/dapg/materiales/Jorge\\_Larrosa\\_Experiencia\\_y\\_alteridad.pdf](http://www.ceip.edu.uy/documentos/2018/ifs/dapg/materiales/Jorge_Larrosa_Experiencia_y_alteridad.pdf) [Accessed 4 Jun. 2019].

Linton, S. (1998). *Claiming disability*. New York: New York University Press.

Luzuriaga, M. (2014). *Iniciativas de accesibilidad e inclusión educativa para personas con discapacidades en Universidades Nacionales del Gran Buenos Aires* Mariana Luzuriaga ; mentora, Silvina Larripa., Universidad de San Andrés. Escuela de Educación.

Mareño Sempertegui,, M. (2007). *Discapacidad y educación superior universitaria: de la subteorización a la inacción Un acercamiento a su abordaje en la dimensión académica de la Universidad Nacional de Córdoba*. [online] Redaepa.org.ar. Available at: [http://www.redaepa.org.ar/jornadas/ixjornadas/resumenes/Se20Discapacidad\\_Rojas/ponencias/Mareno.pdf](http://www.redaepa.org.ar/jornadas/ixjornadas/resumenes/Se20Discapacidad_Rojas/ponencias/Mareno.pdf) [Accessed 3 Jun. 2019].

Martín, J. and Montero, S. (2006). *Estructura y titulaciones de Educación Superior en Argentina*. [online] Oei.es. Available at: <https://www.oei.es/historico/homologaciones/argentina.pdf> [Accessed 2 Jun. 2019].

Marzoa, K., Rodriguez, M. and Schoo, S. (2011). [online] *Dos décadas de reformas educativas. El impacto de los ciclos de reformas en las políticas de formación docente de dos jurisdicciones*. Saece.com.ar. Available at: <http://www.saece.com.ar/docs/congreso4/trab17.pdf> [Accessed 2 Jun. 2019].

Misichia, B. (2013). [online] *Derecho a la educación universitaria de personas con discapacidad*. Rinace.net. Available at: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num1/art1.pdf> [Accessed 22 May 2019].

Moriña, A. (2015). Inclusive university settings? An analysis from the perspective of students with disabilities / ¿Contextos universitarios inclusivos? Un análisis desde la voz del alumnado con discapacidad. *Cultura y Educación*, 27(3), pp.669-694.

Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. [online] Un.org. Available at: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcconvs.pdf> [Accessed 2 Jun. 2019].

Naciones Unidas (2013). *Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación – Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos | Red Regional por la Educación Inclusiva – Latinoamérica*. [online] RedEducaciónInclusiva.org. Available at: <https://redEducaciónInclusiva.org/recursos-utiles-2/estudio-tematico-sobre-el-derecho-de-las-personas-con-discapacidad-a-la-Educación-informe-de-la-oficina-del-alto-comisionado-de-las-naciones-unidas-para-los-derechos-humanos/> [Accessed 1 Jun. 2019].

Naciones Unidas, (2015). *Departamento de asuntos sociales y económicos*. [Online] Available at: <https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/discapacidad-y-empleo.html> [Accessed mayo 2019]

Naranjo, E. (2014). *Malestar de Educador*. 1st ed. Buenos Aires: Circulo de Pájaros.

Naranjo, E. and Guterman, T. (2010). ¡Open Mind! *Hacia un ejercicio pleno y pluralista de la práctica docente en Educación Física. Entrevista al Profesor Matías Rivero*. [online] Efdeportes.com. Available at: <https://www.efdeportes.com/efd145/entrevista-al-profesor-matias-rivero.htm> [Accessed 2 Jun. 2019].

Naranjo, E. and Guterman, T. (2011). *Presente y perspectivas del ejercicio docente de las personas con discapacidad en Educación Física. Entrevista a Patri-cio Coto*. [online] Efdeportes.com. Available at: <https://www.efdeportes.com/efd148/personas-con-discapacidad-en-Educación-fisica.htm> [Accessed 2 Jun. 2019].

Naranjo, E. and Guterman, T. (2011). *Video: El sistema educativo español y el ejercicio docente de personas con discapacidad en Educación Física. Entrevista al Lic. José Antonio Garica de Mingo*. [online] Efdeportes.com. Available at: <https://www.efdeportes.com/efd160/personas-con-discapacidad-en-ef-es-pana.htm> [Accessed 2 Jun. 2019].

Noreña, A., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. and Rebolledo Malpica, D. (2012). Applicability of the Criteria of Rigor and Ethics in Qualitative Research. *Aquichan*, 12(3), pp.263-274.

- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad*. Madrid: Cinca
- Parker, E. and Draves, T. (2016). A Narrative of Two Preservice Music Teachers With Visual Impairment. *Journal of Research in Music Education*, 64(4), pp.385-404.
- Poggi, M., Tiramonti, G. and Frigerio, G. (1993). *Las instituciones educativas cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- Real Academia Española (2019). *Real Academia Española*. [online] Rae.es. Available at: <http://www.rae.es> [Accessed 4 Jun. 2019].
- Red por los Derechos de las Personas con Discapacidad (2019). [online] Informe colectivo "Sombras sobre la Salud" Redi.org.ar. Available at: <http://www.redi.org.ar/Documentos/Informes/Informe-colectivo-Sombras-sobre-la-Salud.pdf> [Accessed 3 jun. 2019].
- Red por los Derechos de las Personas con Discapacidad (2019). *Proyecto de Promoción de la Autonomía Personal | REDI | Red por los Derechos de las Personas con Discapacidad*. [online] Redi.org.ar. Available at: <http://www.redi.org.ar/index.php?file=Que-hacemos/Derecho-a-la-autonomia.html> [Accessed 3 Jun. 2019].
- Reiser, R. (1990). Don't Disable Teachers with Disabilities. *British Journal of Special Education*, 17(3), pp.94-94.
- Riddell, S., Tinklin, T. and Wilson, A. (2005). New Labour, social justice and disabled students in higher education. *British Educational Research Journal*, 31(5), pp.623-643.
- Salas Zambudio, M. (2014). *Discapacidad, evolución del modelo*. [video] Available at: [https://www.youtube.com/watch?v=DaFqda\\_x1xQ](https://www.youtube.com/watch?v=DaFqda_x1xQ) [Accessed 2 Jun. 2019].
- Sánchez, A. and Carrión, J. (2010). Los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería: Ideas y Actitudes sobre su integración Educativa y Social. *Euro-pean Journal of Education and Psychology*, 3(2), p.329.
- Seda, J. (2007). *Discapacidad y derechos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Jusbai-res.
- Serra, J. (2001). *La política de capacitación docente en la Argentina La Red Federal de Formación Docente Continua (1994/1999)*. [online] Repositorio.Educación.gov.ar. Available at: <http://repositorio.Educación.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/96628/EL000689.pdf> [Accessed 2 Jun. 2019].
- Servicio Nacional de Rehabilitación (2014). *Anuario Estadístico Nacional sobre Discapacidad*. [online] Argentina.gov.ar. Available at: <https://www.argentina.gov.ar/sites/default/files/anuario-2014.pdf> [Accessed 2 Jun. 2019].
- Soares, C. (2006). Historias de lo diverso y lo homogéneo. In: A. Aisenstein, ed., *Cuerpo y Cultura*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Centro Cultural Rector Ricardo Rojas.

Sokal, L., Woloshyn, D. and Wilson, A. (2017). Preservice Teachers with Disabilities: Challenges and Opportunities for Directors of Student Teaching in Western Canada. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, pp.1-20.

Sumarioenred (2016). *La OEA ordena al Estado Nacional garantizar el tratamiento y la educación de Irene - Sumario en Red*. [online] Diariosumario.com.ar. Available at: <https://www.diariosumario.com.ar/sociedad/2016/7/12/ordena-estado-nacional-garantizar-tratamiento-Educación-irene-5988.html> [Accessed 2 Jun. 2019].

Tallone, A. (2011). *Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad*. [online] RevistaEducación.Educación.es. Available at: [http://www.RevistaEducación.Educación.es/re2011/re2011\\_06.pdf](http://www.RevistaEducación.Educación.es/re2011/re2011_06.pdf) [Accessed 1 Jun. 2019].

Tedesco, J. (2009). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Teletón (2019). *Teletón*. [online] Es.wikipedia.org. Available at: <https://es.wikipedia.org/wiki/Teletón> [Accessed 2 Jun. 2019].

Tenorio Eitel, S. y Ramírez Burgos, M. (2016). Experiencia de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad sensorial. *Educación y Educadores*, 19 (1), pp.9-28.

Tenti Fanfani, E. (2012). "La autoridad docente antes se imponía, hoy se debe construir". *Educación*. [online] Ellitoral.com. Available at: <https://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2012/08/13/Educación/EDUC-01.html> [Accessed 1 Jun. 2019].

The world health report. (1999). Geneva: World Health Organization.

Toboso, M. (2017). *Capacitismo*. [online] Digital.csic.es. Available at: [http://digital.csic.es/bitstream/10261/153307/1/2017\\_Capacitismo\\_Cap\\_Barbarismos%20queer.pdf](http://digital.csic.es/bitstream/10261/153307/1/2017_Capacitismo_Cap_Barbarismos%20queer.pdf) [Accessed 1 Jun. 2019].

Todo Noticias. (2017). *Un chico discapacitado está encerrado en una jaula hace cuatro años en Salta - TN.com.ar*. [online] Todo Noticias. Available at: [https://tn.com.ar/sociedad/en-salta-tienen-un-chico-discapacitado-encerrado-en-una-jaula-hace-cuatro-anos\\_811017](https://tn.com.ar/sociedad/en-salta-tienen-un-chico-discapacitado-encerrado-en-una-jaula-hace-cuatro-anos_811017) [Accessed 2 Jun. 2019].

UNESCO (1998). *La Educación superior en el siglo XXI, visión y acción: informe final*. [online].Unesdoc.unesco.org. *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Available at: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345_spa) [Accessed 3 Jun. 2019].

Universidad de Antioquia (1981). *Reglamento Estudiantil y Normas Académicas de Pre grado Universidad de Antioquia*. [online] Embera.udea.edu.co. Available at: <http://embera.udea.edu.co/reacreditacion/docs/varios/reglamentopregrado.doc> [Accessed 4 Jun. 2019].

Universidad de Belgrano (2019). Tenemos más estudiantes universitarios, pero menos graduados que Brasil y Chile. *Centro de Estudios de la Educación Argentina*, [online] (80). Available at: [http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/8768/cea\\_](http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/8768/cea_)

abril\_2019.pdf [Accessed 3 Jun. 2019].

Universidad de la República Uruguay (2017). *ISEF aprueba Protocolo General para la Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad*. [online] Instituto Superior de Educación Física. Available at: <http://isef.edu.uy/noticias/protocolo-general-para-la-inclusion-de-estudiantes-en-situacion-de-discapacidad/> [Accessed 4 Jun. 2019].

Valle, J., Solis, S., Volpitta, D. and Connor, D. (2004). The Disability Closet: Teachers with Learning Disabilities Evaluate the Risks and Benefits of “Coming Out”. *Equity & Excellence in Education*, 37(1), pp.4-17.

Vasilachis de Gialdino, I. (2014). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Vera Fuente- Alba, L. (2017). Teletón y el fetiche de la discapacidad en Chile. *El Mostrador*. [online] Available at: <https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2017/12/02/teleton-y-el-fetiche-de-la-discapacidad-en-chile/> [Accessed 4 Jun. 2019].

Vigarello, G. y Cardoso, H. (2005). *Corregir el cuerpo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Viola, F., Moleón, A. and Cipolloni, O. (2011). *Adultos, Propuesta de acreditación de saberes en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*. [online] Edusalta.gov.ar. Available at: <http://www.edusalta.gov.ar/index.php/docman/secretaria-de-gestion-educativa/dir-gral-de-Educación-permanente-de-jovenes-y-adultos/2714-propuesta-de-acreditacion-de-saberes-en-la-epja/file> [Accessed 1 Jun. 2019].

Vizcarra, F. (2002). Premisas y conceptos básicos en la sociología de Pierre Bourdieu. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 3(16), pp.55-68.

Universidad de  
San Andrés

## ANEXO

### ENTREVISTAS

A continuación, se presentarán las distintas entrevistas<sup>37</sup> realizadas a autoridades, docentes y estudiantes con discapacidad. Debemos mencionar que para el caso de la institución B, la entrevista a las autoridades se realizó a ambas, por una cuestión de disponibilidad de tiempo y agenda de manera simultánea, en todos los demás casos las entrevistas fueron individuales.

Entrevistados: dos autoridades docentes de la institución B<sup>38</sup>

- Recuerdan, ¿cuándo fue la primera vez que tuviste contacto con la temática de discapacidad. ¿podrían describirla?

Autoridad 1

Bueno, mi primer contacto fue en la niñez, pre- adolescente, yo vivía en la zona sur de capital y tenía mi barra de amigos, y uno de los amigos, tenía un hermano más grande, que había tenido poliomielitis, tenía una pierna, no desarrollada. Y empezó a reunirse con nosotros, porque era el grupo de referencia que le permitía incluirse de la mejor manera, venía jugaba al fútbol. Tenía 2 o 3 años más que el promedio de la barra y bueno, teníamos nuestro equipo de fútbol, él era el arquero. Ese fue un encuentro.

No fue sorprendente o sorpresivo, porque [era] alguien que yo conocía de chiquito. Nos veíamos yendo de la mano de nuestras mamás y papás; y cuando ya estábamos solos a la calle y jugamos en el colegio. Después como profesional yo empecé a trabajar el año 78 en la escuela donde estudié, que era en escuela parroquial, y mi primera escuela municipal fue la del barrio de Lugano, en Cañada de Gómez y Strangfor. Y recuerdo una alumna que tenía en séptimo grado, que era sordomuda, pero estaba en la escuela común,

<sup>37</sup> En todos los casos la o las preguntas que orientaron la entrevista figuran antes de las respuestas.

<sup>38</sup> De acuerdo con Noreña, Moreno, Rojas y Rebolledo-Malpica (2012), se ha aplicado a esta entrevista criterios de ética y confidencialidad, por lo cual se omite el nombre de los entrevistado y de las instituciones a las que hace referencia.

tenía un desempeño brillante. Ella se expresaba, se hacía entender, en realidad era sorda y tenía dificultades para hablar.

Lo que pasó en [una] escuela un día cuando yo era un profe, que tenía 2 años de recibido, y resulta que venía un acto, era un acto importante; no me acuerdo si era el 9 de julio o el 25 de mayo [...] venían las autoridades del distrito. En la escuela se elegía el abanderado entre el mejor compañero, y sus compañeros la votaron a ella. Y la directora, una señora mayor, me dice: como va ir de abanderada, pero no va a saber escuchar el himno y saber cuándo subir y bajar la bandera. "La eligieron sus compañeros, va a llevar la bandera. "Tuvimos una fuerte discusión en la dirección, obviamente con el apoyo de la maestra le torcimos el brazo a la directora y establecimos un dispositivo, para que, si ella no escuchaba la música o la vibración del sonido del himno, de los primeros acordes, alguien adelante le hiciera una seña para que ella pudiera levantar la bandera y la bajara en el momento oportuno, que era la gran preocupación de la directora. Ese fue mi primer contacto como docente, lo resolví como pude con 22 años.

## Autoridad 2

Mi experiencia, así como infante juvenil, una amiga de mi mamá sorda, ella y sus hermanas, con un trato normal, digamos familiar. Y un tío con poliomielitis. Después como docente, yo vengo del área de la natación, y la verdad que las incursiones en el agua eran más comunes que en otra disciplina. Entonces continuamente compartimos espacio, con alguien que se estaba rehabilitando o con alguien que iba a estar, si. Porque al principio iban a estar, con familia con lo que sea.

Y yo empecé a trabajar de jovencita, uno de los casos que me tocó, un alumno un nenito de 2 años que venía con un acortamiento por mala praxis en el parto, y un brazo contraído, ayudábamos dentro de la clase de natación al estiramiento, con tareas específicas que nos daban los médicos, que era para mejorar, en este momento. No teníamos idea qué hacer con ese nene diferente a lo que hacíamos, y yo era joven, a parte era muy chica, estaba en el profesorado. Después empezó a estar como muy paralelo al lado mío la discapacidad en el agua. Abrí una escuela de natación, y el espacio, la gente no llegaba, y armamos todo un equipo de trabajo, con profesores, psicomotricistas, kinesiólogos, la duración en donde se trabajará específicamente la discapacidad real, con seguimiento. De hecho, tenemos un terciario y también abrimos la especialización en medio acuático en

discapacidad y rehabilitación en el agua. Hace 20 años y tenemos un natatorio convencional adaptado a la discapacidad, ya hace bastantes años. Y en este momento abrimos un centro de rehabilitación específico, donde está el consultorio, natatorio, gimnasio, etcétera. Siempre vimos el trabajo que se produce en el que viene a practicar. Hemos visto montón de casos que han mejorado su calidad de vida, el Instituto nuevo tiene guía médica. Los otros tenían seguimiento médico, pero ya las obras sociales también mandan gente y todo eso, esa sería mi relación en los últimos 20 años. En donde también, había que explicarle a los convencionales porque estaban en un horario, y también tuvimos muchos en la colonia dentro del horario convencional.

- ¿Creen que socialmente ha habido avances en materia de discapacidad?. ¿Cuáles?

- ¿Creen que socialmente ha habido retrocesos en materia de discapacidad?. ¿Cuáles?

Autoridad 2

Bueno, me parece que hay mayor integración escolar, mayor apertura en ciertos espacios, en los últimos cuatro años más todavía, mucho más; y sigue habiendo en algunos -lugares- desconocimiento y rechazo. Creo que mucho es de no saber, no hay algo permanente, yo no veo algo continuo, a veces veo como espasmos de comunicación y de bola a esto, de actos. No veo algo lineal, ascendente en la mejora.

Si veo, una mejor adaptación de mis hijos con el tema. Creo que eso se debe a la convivencia y verlo con naturalidad. Eso en cuanto a la mejora social, en política lo veo en forma espasmódica, ahora le dan bolilla después no pasa nada, después van con piloto automático. Pero lo veo mejor en la sociedad.

Lo que debería cambiar, es a veces habría que hacérsela más fácil. Yo que convivo con esto laboralmente veo que les cuesta todo mucho más a la gente con discapacidad. Desde autorizar una orden, poder acceder a un lugar y hasta que se completa el recorrido realmente es complicado, de la boca para afuera parecería ser que estamos mejor, y a veces en la realidad decís: "bueno podría hacérsela un poquito más fácil."

Corresponde, -hacérsela más fácil- a la política de afuera, la política en general tiene que brindar, más facilidades para, me parece a mi. Sino es como que hacemos un "como si."

Autoridad 1

Yo creo que se ha avanzado, primero en términos legislativos o legales, donde hay ya leyes, normas que atienden la problemática que implica la inclusión de personas con discapacidad.

La buena decisión del sistema educativo, que no haya salvo casos puntuales, puede ser: discapacidad mental. Esto de que, los chicos con discapacidad entren a escuelas co-munes y estén con compañeros comunes, y que esto ha facilitado algo que nosotros no tuvimos; que es la posibilidad de vivir con naturalidad la discapacidad de los chicos en la escuela. Y poder incluirlos en sus juegos, en sus clases, en sus actividades, y eso creo que es un avance importante, un progreso importante.

En que no, yo creo que el lugar de en que no se produce, es en la cabeza de mucha gente la sociedad, que no logra cambiar su posicionamiento, y mirar la discapacidad desde otro lugar.

No creo que el problema pase por solamente una decisión política, sino que es una decisión global; lo político, los profesionales los educadores, la gente en general no ha construido esta mirada; y esto es lo que dificulta u obstruye a veces, la posibilidad de inclusión real de todos los discapacitados. Y, por otro lado, la accesibilidad en muchos lugares. La Ciudad de Buenos Aires no está preparada para gente con discapacidad, se van haciendo algunas pequeñas obras, pero no dejan de ser pequeñas obras. No hay un abordaje global del problema. Si tenemos bici sendas, hermosas por todos lados, el metrobús que no es metrobús, sino que es una bici senda para colectivos. La accesibilidad todavía falta. Son escasas las estaciones de subte que tienen acceso para gente con discapacidad, no todos los colectivos tienen piso bajo, ni un lugar para ellos.

- ¿Tuvieron alguna vez en su formación docente alguna asignatura vinculada a la temática discapacidad ? Si así fue, ¿cuáles eran sus características?

- ¿En toda su trayectoria educativa, tuvieron algún vínculo con la temática estudiada? (ej: tuvo algún compañero, alumno, amigo con discapacidad o se le propuso el acercamiento a la temática desde algún lugar)

#### Autoridad 2

Recuerdo que había optado porque no había tenido ninguna formación académica en eso, tenía buena prensa en ese momento, y la verdad que me encantó, porque la llevaba muy bien. Vi cosas que no tenía idea, y que muchas compañeras las asustaba, después terminamos haciendo práctica y todo. Y vimos diferentes discapacidades que ni siquiera sabíamos que había, y vimos que hacían actividad física y vimos que se podía.

#### Autoridad 1

En mi caso, ni recuerdo quien era el profesor, era una materia como administración, te enseñaban a armar un fixture. Fue tan intrascendente esa cursada. Yo cursé en un año muy particular, yo empecé en comunicaciones y en la mitad de la carrera nos mudamos acá, pero como de prepo. Yo entro en el instituto, cuando el golpe de Estado año 76, y la cosa estaba muy dura a nivel de ese gobierno militar, no teníamos idea de lo que pasa afuera. Estábamos como una burbuja, nos mandamos acá, como sin permiso, empezamos a cortar el pasto atrás y encontramos que debajo de los pastizales había una pista de atletismo.

Bueno, esa materia fue como estudiar los casos en dibujos en los libros, este tipo acá, este tipo, es tipo, este tipo, y de ahí no salimos. No teníamos materias optativas, porque no tuvimos el cuarto año, el cuarto año se creó después, y ahí aparecieron las materias optativas. Yo después, cuando me recibí y empecé a concurrir a ADEF (Asociación Docentes de Educación Física), tenía gente conocida que estaba en el gremio, empezaba a ir a las reuniones, charlar. Y ADEF empieza a armar capacitaciones, y yo ya estaba metido en Ciencias de la Educación y había empezado a trabajar con Adriana Elena, en algunas cuestiones, porque tenía una relación de amistad por afuera de la Educación Física inclusive.

Empecé a dar unos cursos en ADEF, y un día había un curso de Educación Física y discapacidad, con el Pocho Ramírez. Entonces, vamos a hacerlo, como no tuve una buena experiencia formativa en la formación inicial, lo hice en una capacitación ahí en ADEF. Y con el Pocho, entre por primera vez a Ramsay y la verdad que fue también un descubrimiento, de poder convivir en la realidad de lo que es deporte y la Educación Física en personas con discapacidad.

- ¿Cómo es el curso de ingreso? Si el mismo, lo quisiera realizar una persona con discapacidad motora, ¿podría hacerlo?

Autoridad 2

Hace 4 años, fue la primera vez que ingresaron 3 alumnos que venían con discapacidad. Te diría más visible, porque a veces han ingresado. Yo misma sabía que había otros, hay varios [estudiantes con] implantes cocleares, eso seguimos teniendo y no re-presenta ninguna problemática. Hace 4 años ingresaron un chico en silla de ruedas M, R, y H. [con discapacidad motora]

El problema interno que hubo con eso, fue que ninguno de ellos había aprobado el teórico y entraron igual por decisión de la institución. En ese momento había elecciones, entonces era bien visto que pudieran entrar, la verdad que no estuvo bien planteado. No se les adaptó ninguna prueba, no se pensó en nada. Rindieron todo, sin adaptarse nada, hay cosas que no se hicieron, como cualquier otro que puede no elegir hacer alguna de las pruebas.

Después de entrar, a partir de ahí empezó una discusión institucional, de si estaba bien, si estaba mal. Y empezó el planteo, por ejemplo, natación le adapto la prueba a todos. Para el que está afuera - refiere a estudiante amputado en una pierna- no hubo nada que adaptar, si baila. Pero en realidad ahí hubo una discusión y justamente lo que hizo fue poner la discapacidad a los ojos de todo el mundo, en donde no todos contestaban de la misma forma. Ninguno de los chicos, yo los tuve clase, y se les ha adaptado la prueba. Hemos adaptado la patada de pecho con la prótesis, porque el alumno quería probar con la prótesis, entonces quería ver y se trajo una prótesis vieja, para poder probarla, pero en

realidad podía hacer todo y, de hecho, había que darle más recursos de brazos que de piernas.

Entonces, era como poder dentro de lo que él tenía, y de lo que técnicamente desconoce, porque se juntaban las dos cosas. Su realidad, más la necesidad. Y fue bárbaro para los pibes, para el resto de los compañeros. Ellos muy voluntariosos también, preocupados por aprender todo, y el alumno con discapacidad no tenía dificultades en el agua, al contrario, creo que tuvo una formación en el agua desde muy chico, entonces [era] brillante. Tenía diez, y la prueba se adapta sola y si vos lo ves nada perfecto, podría competir en deporte paralímpico. El otro chico no tenía tanta noción de agua, y para M que venía en silla de rueda creo que fue beneficioso, lo que aprendió para poder estar en medio, porque era un lugar donde podía estar. Con los impedimentos que tenemos para ingreso natatorio, porque pasó que tenemos una escalera. Ayudado por los compañeros, el ingreso no está reglamentariamente puesto para personas con discapacidad, tenemos varios reclamos hechos en la defensoría y en COPIDIS. para que nos cambien la rampa para que el intermedio sea algo trasladable.

Para valorar las pruebas prácticas en el ingreso, primero establecemos que es lo que puede hacer y qué es lo que no. Para saber qué puede desconocer, el conocimiento que puede adquirir, y qué es lo que lo que no va a poder adquirir. Eso lo hicimos antes de la prueba, y de hecho el último examen si se adaptó la prueba a tres personas. Se los citó a los chicos, antes del ingreso y se adaptó y se puso un puntaje. Con las pruebas adaptadas, creo que de las tres personas con discapacidad entró uno, porque el resto dio muy bajo el teórico. Pero este es el primer año, el año pasado casi no hubo necesidad de adaptar a nadie.

Por ejemplo, a R (estudiante con discapacidad motora que ingresó años anteriores) se la había dado la posibilidad de venir - al ingreso- en silla de ruedas a correr. Esto es por una voluntad institucional, no hay ningún protocolo, ni siquiera se enteró el Consejo Superior.

En el año 2017 no tuvimos ningún ingresante con discapacidad y en el 2016 tuvimos 5 chicos hipoacúsicos, y entraron dos.

## Autoridad 1

Es conveniente aclarar que el instituto no se abre para los discapacitados, se encontró con la discapacidad en el examen de ingreso, y tuvo que salir a ver qué hacemos con esto, no, algo que en alguna época podía ser totalmente impensado. Te cuento que, el examen ingreso mío, por ejemplo, tenía una parte que era el examen médico, [...] donde entramos a una habitación sólo con el bóxer o slip, nos parábamos y atrás nuestro había una pared de azulejos que permitía ver formas anatómicas, y él que te miraba decidía si tenías un cuerpo armónico no. [...] otra persona te medía y si no pasabas tal altura no entrabas. Esos eran los parámetros y perspectiva biométrica del instituto (el mismo en el que actualmente se desempeña como directivo) con la que decidían si entrabas a estudiar o no.

## Autoridad 2

Para el ingreso a la carrera a las personas con discapacidad, no se les pide nada más que un apto físico que diga que estás en condiciones de realizar actividad física. Mejor dicho, que estás en condiciones de realizar la carrera de Educación Física. Eso tiene que decir el texto médico, ya no pedimos ni análisis ni placas.

Los casos que tenemos actuales de estudiantes con discapacidad, no le veo ningún inconveniente de nada yo, que puedan acceder a la escuela que puedan manejarse bárbaro. Y hay gente que ha aprobado muy bien, con problemas de dicción por hipoacusia. Acá hubo un caso, de una chica que vino con intérprete de lengua de señas, lo mandaron del gobierno. Sabemos cómo gestionar el recurso, lo aprendimos después que lo recibimos.

Todo este recorrido trajo aparejado que se revisaran las prácticas en gimnasia, y que alguien pudiera aprobar gimnasia sin hacer el cristo o sin hacer un montón de cosas, que podían poner riesgo su columna, su rodilla o lo que sea. En eso si, se presenta un informe, se hace ver al jefe de departamento, acá trabajan kinesiólogos y sino se busca un especialista, para que diga: realmente con esta placa no puede hacer esto. Y el departamento de gimnasia le adapta la prueba, esto se viene haciendo desde los últimos 4 años. Y esto hace 10 años era impensado, y se reciben con el mismo título. La acreditación al día de la fecha, no tiene ninguna diferencia, no tenemos nada como para titular de otra

manera. Ahora, la interna a bajado y en algunos casos se pide que, si sepas cuidar o enseñar eso, que me expliques como harías.

- ¿Creen que los formadores de docentes de educación física están preparados para trabajar con personas con discapacidad motora que luego serán colegas?

#### Autoridad 1

La formación es la misma para todos, no hay una formación donde vos seguramente vas a trabajar para ese lado vamos orientados. Yo en lo personal, aspiro a que - los futuros profesores de Educación Física con discapacidad - puedan entrar a cualquier lugar como cualquier profesor de Educación Física. La pregunta que me hago, es que va a hacer el sistema con un docente de Educación Física con discapacidad, cuanto le va a permitir hacer, que trabas les va a poner, que peros puede llegar a haber en la admisión de lo que es el ingreso a la docencia, si bien la ley dice algo, las personas después en la instrumentación de esa ley, empiezan a decir otras cosas; que diría un supervisor, por ejemplo.

#### Autoridad 2

Yo me pregunto lo mismo, lo hablamos un montón de veces. Así como logramos que estén integrados como cualquiera, yo pienso que te recibís como cualquiera, y yo no sé como sigue cada uno nunca. Yo te recibo para todo lo mismo que recibo al de al lado, y debería darte las mismas posibilidades laborales igual que en todos lados.

#### Entrevistados: docente de instituciones A y C<sup>39</sup>

- Recordás, ¿cuándo fue la primera vez que tuviste contacto con la temática de discapacidad. ¿podrías describirla?

<sup>39</sup> De acuerdo con Noreña, Moreno, Rojas y Rebolledo-Malpica (2012), se ha aplicado a esta entrevista criterios de ética y confidencialidad, por lo cual se omite el nombre de los entrevistados y de las instituciones a las que hace referencia.

En lo personal, no tuve contacto con la discapacidad de chica, de ningún tipo. En mi adolescencia tampoco, ninguna persona cercana con la que yo haya podido tener algún tipo de relación de amistad ni parentesco, ni absolutamente nada. Después que me recibo, te estoy hablando a partir de los 20 años, se empiezan a dar algunas charlas, cursos si querés, pero muy cortitos en Luján; organizados por la Municipalidad de Luján con la Secretaría de Deportes, me parece que, en ese entonces, acerca del trabajo con discapacidad, pero en realidad lo que se abordaban eran los diferentes tipos -de discapacidad- desde un punto de vista teórico, con clase teórica y prácticamente ningún acercamiento práctico.

Cuando empiezo a trabajar en la escuela, el primer año y el segundo año, tampoco. No tuve ningún acercamiento ni con ningún estudiante nada, recién el tercer año, yo trabajaba en la escuela del colegio de las hermanas vicentinas en Luján, que fue mi primer trabajo. Y una de las chicas de primer año, en ese entonces, estaba terminando la primaria. Yo no tenía primaria. Estaba terminando la primaria una nena, no vidente, como la profesora de primaria me conocía y demás, me acerco para que charlará con la mamá, y empezamos a contacto no en clase de la escuela, sino por fuera de la escuela. Nos juntá-bamos, hacíamos alguna actividad juntas.

Yo en ese momento todavía no tenía un perfil reconocido, pero ya en 2 o 3 años me conocían como que trabajaba diferente, igual por el momento yo todavía reproducía la formación hasta ahí, íbamos. Pero bueno, por ahí no podía conseguir algún profesor de Educación Física que se quisiera dedicar o demás, y esta nena, la verdad que tuvimos un buen feeling. Cómo será, que hace 2 años, esta nena, te estoy hablando del año 78 estaba en primaria, hace 2 años en un casamiento, yo fui con amigas, y que por ahí la veo que estaba con una prima. Y entonces la saludo a la prima, y me acerco, y la prima me dice me hace como que no hable, entonces me acerco y le dice: a ver si te acordás quién está al lado tuyo, y entonces yo le acercó las manos porque sabía que lo primero que iba a hacer era tocarme las manos y bueno empieza a recorrerme con las manos, y no llegó a la cara, y con las manos me dijo profe L, mira yo todavía te lo cuento y se me pone la piel de gallina. Después nos abrazamos estuvimos charlando un montón. Pero ella se acordaba todo, las clases, lo que hacíamos, lo que no hacíamos, y me reconoció. Es maravilloso.

- ¿Le dabas clases particulares?

En ese entonces tenía, una pileta descubierta por supuesto, ahora está cubierta y un espacio, así como, un playón techado, como si fuese un club, y trabajamos ahí. Después la hermana superiora del colegio nos dio permiso, para que fuera a la tarde después de que se iban a las chicas después de las 5 tipo 6, que fuéramos y que tuviéramos una hora, una hora y pico, y entonces usábamos un saloncito donde queda la sala de música, que estaba alfombrado y trabajamos ahí.

Yo no sabía absolutamente nada -acerca de cómo trabajar con personas con discapacidad- empecé a buscar, empecé a preguntar, charlaba mucho con la mamá, con una prima que también era alumna mía en ese momento. Y empecé a ver qué libros tenía a la mano, había algunas cosas en mi casa, porque mi mamá era docente, pero después, había hecho la carrera que se denominaba este momento asistente social. En ese entonces, bueno había mucho de Psicología, de Psicopedagogía, y también lo que se llamaba educación especial. Entonces bueno, empecé así, como a mirar un poco, mucho no encontraba, no tenía la opción de googlear y ver qué pasa, era todo ensayo y error.

Yo creo, por un lado, que bueno está esta nena esta señora actualmente, estaba en ese colegio porque era un colegio privado, porque las hermanas así lo habían decidido, porque la familia era una familia que participaba mucho en las actividades de la escuela, que colaboraba mucho con las hermanas, pero después los chicos con alguna discapacidad del tipo que fuere siempre estaban en las escuelas 500. Durante muchísimo tiempo, hasta hace muy poco, por lo menos en Luján, [la inclusión siempre fue vista como un problema] Y la verdad siempre fue un problema, a ver podría decir que, ni siquiera un problema, porque no se consideraba como un problema a resolver, el tema de poder incluir en la escuela chicos con alguna discapacidad. Hoy por hoy, el avance que yo veo es que en las escuelas públicas tanto como en las privadas, en las aulas, te encontrás con niños, niñas jóvenes con alguna discapacidad. Son aceptados. normativamente tienen que ser incluidos en la institución, pero me parece que todavía falta mucho. Falta mucho del tipo de decisiones políticas.

Decisiones al más alto nivel gubernamental, decisiones que tienen que ver con la política educativa, porque me parece que hay algo que tiene que cuajar, que tiene que madurar que tiene qué, que meterse tanto en los sujetos ya sea los ciudadanos, en el gobierno, para que, algún tipo de política se mantenga y no se cuestione. Porque más allá

de la ley de Educación Nacional, me parece que no hay la intencionalidad suficiente, es como que, hay mucha gente que sigue pensando que no que estos chicos no tienen escuela, entonces a mí me parece que eso lo tenemos que ver desde más arriba incluidos docentes, si, sobre todo y en nuestra área ni te cuento.

- ¿Crees que socialmente ha habido avances en materia de discapacidad? ¿Cuáles?
- ¿Crees que socialmente ha habido retrocesos en materia de discapacidad? ¿Cuáles?

Desde el punto normativo si ha habido un avance, pero me parece que nos quedamos ahí. Y en la escuela no podemos en este caso, [...] generalizar porque hay escuelas que laburan divino; y que muchas veces, antes que existiera la normativa, he conocido y he trabajado en escuelas donde la cuestión de la inclusión atravesó, siempre, desde las autoridades, y siempre con esa mirada. Entonces generalizar no me parece lo adecuado. Hay instituciones donde se ha trabaja y se trabaja muy bien, y otras que tal vez no lo harán nunca, más allá de la normativa que se termina de crear. Se termina de crear en Luján un colegio agrario para niñas, no tiene que ver con discapacidad, pero, mientras sigamos con estas cuestiones, vamos a dar tres pasos para adelante, dos para atrás.

Hay un avance normativo, hay un cambio en las instituciones, hay cambio en los docentes, en muchos docentes, pero yo creo que tendrían que actuar como los chicos. Los chicos son geniales, porque después de ahí, tuve algunos casos específicos, uno de los chicos hipoacúsicos que terminó el profesorado dos años antes que G, fue J que yo lo tuve la escuela primaria, después en la secundaria, no iba conmigo iba con el profesor, con mi compañero que en ese momento teníamos separado varones y mujeres.

Siempre fue uno más, los chicos nunca lo trataron como si... Nada siempre lo trata-ron como un igual, siempre lo contuvieron, y bueno después J en el profesorado también, tuvo un grupo divino, que lo contenían, que estudiaban con él, espectacular. Pero no pasó lo mismo con los docentes, obviamente, a quién se lo mandaron a dar las prácticas.... [refiere a ella misma]

En el profesorado terciario, doy como materia el campo de la práctica. Entonces bueno, siempre que pasa algo, me mandan -alumnos-.

- ¿Sobre el ingreso al profesorado de Educación Física, ¿qué me podés contar?

Mira en la Universidad en el PUEF (Profesorado Universitario de Educación Física) no tengo ningún tipo de acercamiento al curso preparatorio -de estudiantes de Educación Física-. Porque en realidad no es un curso de ingreso, sino es como un curso de nivelación; que si no aprueban tienen dos o tres evaluaciones y en caso de no aprobarlas pueden iniciar la cursada, pueden cursar todas las materias teóricas, pero las prácticas, hasta que no aprueben esos exámenes, no inician. Así que bueno, mucho respecto a la Universidad no te puedo decir.

Ahora en el instituto C. Bueno el caso de J, vino con un pase del instituto de Moreno porque en su momento no lo dejaron ingresar. La característica del instituto C es que al ser el propietario la Municipalidad, cada 4 años con el cambio de gestión municipal, cambian las autoridades. Imagínate, yo que estoy desde que se abrió la carrera, es como que estoy acostumbrada, pero yo digo de la boca para afuera que estoy acostumbrada, porque después tengo que pelearme con Dios y María santísima por las cosas que suceden. Pero bueno. el año que ingresó J no pudo no lo permitieron, J es hipoacúsico. Entonces se fue a un privado en Moreno, ingresó sin ningún problema.

- ¿Recordás por qué a J no le permitieron el ingreso en ese momento?

Lo que salió hacia afuera, lo que nos dijeron, es que no se podía integrar, además que para estudiar Educación Física hacía falta el apto psicofísico y él no lo iba a tener. La directora de ese momento había sido compañera en la escuela de la abuela de J.. Así que después J vino con pase, dio el ingreso en Moreno hizo primer año, segundo año y después, debiendo algunas materias de segundo inclusive, pidió el pase e ingresó al instituto C. Y ahí bueno, lo primero que vieron era qué debía, tenía que dar el examen final de práctica en terreno, entonces ahí lo derivaron conmigo directamente.

J era siempre apoyado por su familia, pero un día vino a decirme que se abuela que era quien solía ayudarlo en casa no podía con algunas materias específicas. Así que bueno, lo ayude a preparar algunas materias y después lo ayudaban muchísimo los compañeros. Estudiaban juntos, lo ayudaban muchísimo. Pero bueno también yo lo que tengo es que también los tengo así -cortos-. En cuarto año que doy una materia teórica, daba clase y lo veía que estaba con la cabeza abajo o está buscando algo. Y yo ... J como me lees los labios sino me estas mirando, pero muy bien. Y bueno, en el ingreso del C no está

contemplado, absolutamente nada, ni siquiera pensar, nadie se sentó a pensar en una adecuación de contenidos en el supuesto caso que, es más a los chicos no les dejan dar las prácticas si no tienen hecho un examen fonoaudiológico que, ellos tienen la materia y otra cosa es que la docente de la materia los mande a una foniatra y, hasta que no tengan el alta no los dejen dar las prácticas. Yo siempre le digo a los chicos, imagínense si a mí me hubiesen pedido eso cuando estaba estudiando, se matan de risa.

En el ingreso de G -estudiante con discapacidad motora- ya había terminado la gestión anterior, había habido un cambio. Y el director que estuvo en ese momento que estuvo por los siguientes 4 años, obviamente que recibió a los papás. Estuvieron charlando un montón. Y acordaron, que se le iba a tomar el examen teórico y que del examen práctico no se le iba a tomar nada. Por lo menos para el ingreso, así que bueno si aprobaba el examen teórico, el ya estaba adentro de la institución. Así fue, ingresó G. Eso fueron decisiones del director, y del regente F, que hoy no es más regente, pero sigue como docente del instituto. Y bueno, a partir de ahí hubo una reunión con todos los docentes, [se] comentó el caso, fue muy difícil. Porque los docentes decían que no, que ellos estaban preparados. Primero que no estaban preparados, y (yo les decía "yo tampoco estoy pre-parada", pero a ver tendremos que prepararnos) que no estaban de acuerdo, que no les parecía, que cómo iba a dar clase después. Bueno eso, puntual aparece el tema del futuro. ¿Como se iba a desempeñar?

Y bueno, que ellos no sabían cómo hacer, cuando hablamos de adaptaciones curriculares. Decían que no, que no sabían cómo hacerlas. y bueno ahí quedo.

-¿Recordás como fue tu relación con G durante la cursada?

El primer año se fue haciendo ahí medio a los tumbos. Yo el primer año doy historia así que no tuve que hacer ningún tipo de adaptación. Estuvo todo bárbaro, pero cada tanto le preguntaba cómo le iba, como andaba en las otras materias, y demás. Por ahí te decía, en tal materia "y no, no hago nada"

Entonces, bueno esta cosa que yo digo a ver para que esté ahí como un adorno, no tiene sentido. ¿Cuál es el sentido? A ver, está, pero está en que condiciones. ¿qué pasa con esa clase? Bueno ahí, ya el grupo se fue armando y fueron construyendo otro tipo de

relación, con G que fue la verdad extraordinaria, y en segundo año, yo me acuerdo que la primera clase de práctica, hablamos algo, charlamos algo en el aula, y les digo bueno vamos afuera. Les digo, bueno organicen grupos, y les hice que charlaban entre ellos su biografía escolar dentro de la clase de Educación Física, y que pensarán en función de las experiencias que habían tenido, dentro de los grupos, una clase. Pero que también esa clase, tuviese que ver con quienes componían ese grupo. A ver qué pasaba.

Discutieron, hicieron, que esto que el otro. Hasta que el grupo donde estaba G, cuando van a contarles a sus compañeros, cuando van a mostrar. G se queda, atrás en un lugar con la silla y el resto pasa. Yo les digo, a ver ustedes hablaron un montón, y estuvieron cuestionado un montón, el enfoque de esas clases de Educación Física que ustedes tuvieron. Porque ya han tenido, algunas materias en primer año, que los han llevado a pensar un poquito distinto, no. Este, han visto algo de las teorías pedagógicas, han cursado didáctica general, han visto bastante de la historia hasta no hace mucho tiempo. Entonces ustedes hay algo que acá en la cabeza les está dando vueltas y que lo pueden verbalizar. Pero que paso con G, ahí se miraron, y ahí se dieron cuenta. Y a partir de ahí, ya empezaron a trabajar distinto, y trabajaron distinto todo el año.

Después tuvimos, gimnasia, "didáctica de las prácticas gimnásticas" de segundo, que doy yo, y también el primer día de clases fue G el que me pregunta. Me dice, ¿L y yo que voy a hacer?, qué vas a hacer de que, le digo. Vos podés subir al gimnasio, le digo. "Si porque los chicos me suben".

Y vas a hacer lo que hagan tus compañeros, y me mira. Me estas cargando, no. Vos espera y vas a ver, y ahí lo deje con eso.

Yo trabajo mucho en grupos y tenían que crear, porque yo trabajo mucho la parte de rítmica, pero además trabajamos todo lo que podemos aportar de prácticas gimnásticas y expresivas, todo lo que yo humildemente puedo aportar. Y los aportes de los chicos porque hay algunos que son especialistas. Y bueno, ellos tenían que preparar todo el trabajo en grupo, preparar clases y que se yo, y G estuvo en todas. Lo que no hizo fue cinta, por ejemplo, pero bueno porque es lógico, tampoco lo voy a hacer, que se enrosque, se enrede. [en la silla de ruedas] Porque una cosa que cae de maduro, pero después, no sabes cómo preparaban los esquemas. Ese grupo eran 8, G era uno de ellos, y así transcurrió el

año, algunas cosas obviamente se las tuve que adaptar. Como por ejemplo la parte de las destrezas.

Nosotros solamente vemos, en segundo, balanzas, suples y mortero. Entonces, yo le decía bueno, hasta donde puedas vas a cuidar, vas a ayudar. Hasta donde puedas, teniendo en cuenta, que este no se te caiga encima, por ejemplo, no. Siempre los hago ayudar de a dos, por ahí los mas grandotes decían no, porque nos vamos a caer encima.

Entonces, por ahí colaborar que no fue demasiado, porque ya te digo que es un contenido que lo trabajamos lo vemos y pasamos. Porque no trabajo mucho la parte artística. Y después bueno, lo teórico, pero tampoco era algo que ocupaba mucho lugar en el programa, o sea no era un contenido irrelevante en ese momento, porque también lo veían después en tercer año. Entonces era como una iniciación, a mi no me preocupa demasiado.

Charlamos mucho con M, que yo no sé si te lo debo haber nombrado alguna vez. En realidad, cuando me llegaba a algún curso en la primaria o en la secundaria, algún chico con discapacidad. Lo primero que hacía, era llamar a M, y me juntaba con él, le digo M oriéntame, me decía, porque bueno, M sabe.

No hace falta, saber mucho más, para saber más que yo en ese sentido. Entonces bueno, con M charlábamos bastante. Charlamos mucho con M, con las prácticas. Después tuvimos una reunión por el tema de las prácticas, y ahí muchos decían que no, que no iba a poder dar las prácticas y que se yo, y entonces dijimos ¿quién se va a hacer cargo? y entonces estábamos con M, nos miramos y dijimos nosotros dos.

No sabíamos, entonces dijimos que arranque, pero no sabíamos que, que se ubique, a ver que cosas tenía que hacer y qué cosas no, cuando estaba con los chicos. Y desde la primera clase los nenes, divinos. Era no sé, G decía tal cosa y los nenes automáticamente, hacían lo que G decía. El compañero -de prácticas decía, "esto no vale", porque a todos nos cuesta que los nenes de jardín nos den bolilla, y con G... (tenían sala de 3, 4 y 5 años).

Primero, arrancó por la salita de 5, y después tuvo con 4 y sala integrada. Y lo que organizamos fueron parejas pedagógicas. Entonces, trabajaban juntos con uno de los compañeros, pero a veces te digo este compañero [...] lo dejaba porque veía que estaba

saliendo todo bien. La verdad que fue muy buena experiencia la de jardín. Después en primaria, lo tuvo M.

Hay una cuestión que es, bueno, G se recibió. Y yo pregunté, ¿qué pasó con el título de G? Porque en ningún momento, se miró al futuro. O sea, nosotros, nuestra preocupación era que iba a pasar después, porque los docentes, algunos, los que estuvimos acompañando, que después se fueron integrando, y se fueron como haciendo amigos de la causa. Yo creo que hubo crecimiento, dentro del cuerpo docente, bastante importante, para lo que era cuando arranco.

No hubo preocupación, por parte de la institución, acerca de qué podría pasar.

G fue, medalla dorada, en los bonaerenses cuando estaba en la escuela secundaria, y le gusta mucho el atletismo. Y él empezó con uno de los compañeros, en el club. Se juntaban y daban clases de iniciación atlética para chicos, y demás. Eran dos o tres, y bueno trabajaban juntos, se complementaban muy bien.

Después él trabajaba en Giles, no se si por la Secretaría de Deportes, o por donde. Él trabajaba, yo creo que los sábados, no me acuerdo muy bien ahora, trabajaba también en atletismo. Más que nada la preocupación, pasaba por: a ver, cómo iban a certificar su título, que iba a pasar, lo que hablábamos todos los años. Esta bien, él estaba estudiando 4 años y cuando termine, ¿qué? Entonces decíamos, ¿estará bien lo que hicimos? porque viste también te pones a pensar, o ¿le estuvimos durante 4 años vendiendo algo que sabíamos que iba a tener un techo? y que el techo iba a ser el fin de la cursada. Entonces, esas cosas viste te dan vuelta. Discutimos, charlábamos, pero no llegábamos a nada, obviamente.

Cuando él dio la última materia después yo, pregunto, ¿qué pasó con el título de G? A el título de G fue - al Ministerio de Educación - y, digo, ¿volvió? y tiene que volver ahora. ¿Y va a volver?

Y entonces me dicen, las chicas: en el título, no lleva nada qué cuenta de su discapacidad. En el certificado analítico, deben haber pasado las notas que tuvo en cada materia, y ya, supongo.

Para colmo cuando se arman los títulos, ya había terminado la gestión anterior. Así que ahí, ya no pudimos hacer el seguimiento. Pero realmente es preocupante porque bueno, en este caso ponele, G termino. Es una institución que cada 4 años cambian las autoridades, el se recibe junto con el cambio. El título va, el título puede volver y él puede tener su título.

Ahora qué pasa después, si el quiere ingresar a la docencia formal. Pero esos son interrogantes para nosotros, que va a pasar después. Sé que él está trabajando.

Entrevistado: experto docente en la temática de discapacidad contratado por la institución

A<sup>40</sup>

- Recordás, ¿cuándo fue la primera vez que tuviste contacto con la temática de discapacidad. ¿podrías describirla?

Me inicio en la temática de discapacidad de a través del vínculo que tenía con la profesora Berta Braslavsky. Cuando cae la dictadura militar en la época de Alfonsín, la vuelta a la democracia en las universidades, Berta que había sido cesanteadada en el momento de la noche de los bastones largos, recupera el seminario de pedagogía especial que ella había estado dando. Como en ese momento no estaba incluido dentro de la currícula de la Licenciatura en Educación se inaugura como seminario optativo, que por el prestigio que tenía Berta se llena inmediatamente de estudiantes y poco tiempo después, se incorpora la currícula de la Licenciatura, yo aparezco en ese seminario como auxiliar de cátedra de la profesora Berta y durante unos años continuamos dándolo.

Como te decía Berta recupera su puesto en la Universidad y ese trabajo lo continuamos varios años. Posteriormente ella empieza a dedicarse al tema de la alfabetización inicial y nosotros continuamos con María Angélica Luz a la cabeza del seminario en la Universidad Buenos Aires, y posteriormente, por otras razones resuelvo salir de la UBA y dedicarme a la institución A en dónde estoy hace más de 30 años.

<sup>40</sup>De acuerdo con Noreña, Moreno, Rojas y Rebolledo-Malpica (2012), se ha aplicado a esta entrevista criterios de ética y confidencialidad, por lo cual se omite el nombre de los entrevistado y de las instituciones a las que hace referencia.

- Crees que socialmente ha habido avances en materia de discapacidad. ¿Cuáles?
- Crees que socialmente ha habido retrocesos en materia de discapacidad ¿Cuáles?

En otro orden, en términos de avances y retrocesos políticos, nos encontramos con que en general nosotros tenemos discursivamente a nivel legislativo a nivel de disposiciones y resoluciones, en esto hablo más sobre todo del sector educación que es el que yo más conozco, encontramos que todo este conjunto de legislaciones o normativa son realmente de avanzada son positivas. Ahora a la hora de la aplicación de todo esto, ahí es donde aparecen las inconsecuencias y donde aparecen las imposibilidades que nunca terminan de resolverse.

En esto pongo como ejemplo, las políticas de integración, nosotros tenemos desde el punto de vista legislativo y normativo, una serie políticas muy interesante en función de garantizar el derecho a la educación. Pero después no aparecen los recursos, aparecen las resistencias de los grupos e incluso de los grupos docentes. Yo te pondría como ejemplo de esto último, el hecho de la obligatoriedad de la matriculación en educación especial, en la provincia de Buenos Aires de todo niño que necesite un maestro integrador. La falta de recursos para los maestros integradores o maestros que no nos llegan y llegan tarde y mal, he conocido casos en los cuales el maestro integrador que es que comienza a elaborar un plan de tratamiento para el niño, termina de elaborarlo, por ejemplo, en el mes de octubre en o el mes de noviembre, cuando las clases prácticamente están terminadas. Y muchos de ellos por el la trama burocrática que requieren para su implementación, con buena suerte terminan así a mitad de año, o sea que el niño está medio año a un año completo sin su maestro integrador, con el agravante de que cuando éste maestro llega, ya no voy a entrar en la calidad de lo que hace, pero me refiero meramente alguna cuestión de cantidad, muchas veces llega una vez por semana 2 horas una vez cada 15 días, siempre que el niño no falte siempre que el maestro no falte, lo cual hace prácticamente de la integración una cuestión de mucha imposibilidad. Con esto no quiero denigrar el trabajo de muchos maestros que efectivamente están muy comprometidos con la tarea.

A lo que me refiero es que no hay condiciones, no se garantizan las condiciones institucionales como para que estas tareas realmente sean exitosas. Otra prueba de esto, es que, por ejemplo, no hay previsto para una tarea de equipo, no se prevén los espacios

y tiempos necesarios para que los equipos trabajen y se reúnan y pueden trabajar intercambiar. Entonces se proclamó un trabajo en equipo, incluso ya ni se habla del trabajo interdisciplinario sino transdisciplinario, lo cual es una utopía, pero no se dan los tiempos ni los espacios necesarios como para que esos equipos puedan trabajar, con lo cual, muchas veces el maestro integrador que llega una vez por semana o demás no tiene con quién hablar. Y esto se agrava mucho más por ejemplo en la escuela secundaria.

Esta es un poco la perspectiva, que a mí me queda en cuanto a cómo se ha ido avanzando, creo que es un avance más bien en muchos casos más discursivo que efectivo. Creo que de cualquier manera se han producido avances, creo que la temática de la inclusión de las personas con discapacidad está instalada en las escuelas, ahora es una instalación un tanto forzada, o sea los maestros se ven y esto lo pongo entre comillas, invadidos por un conjunto de niños con distintos tipos de discapacidades que ingresan a la escuela y no saben qué hacer con eso. Y realmente no hay, y esta es otra inconsecuencia del sistema, no hay nada en la formación en los diseños curriculares, que son los que se aplican en los institutos de formación docente, de los docentes de Educación común, no hay nada que los prepare que les dé una mínima orientación, acerca de qué hacer como trabajar o por lo menos cuáles son los principios de la inclusión educativa. A veces aparecen espacios optativos de decisión institucional, en donde la institución opta por hacer algún taller sobre estos temas. Pero en el diseño curricular de los profesorados es una temática que está totalmente ausente, lo cual corrobora una vez más, esta distancia que yo digo entre lo discursivo de la legislación y las resoluciones y los aspectos prácticos de su implementación.

Con respecto al momento actual, como país creo que, aún con todas las deficiencias que yo nombraba antes, se habían producido avances interesantes en cuanto a la inclusión. Sobre todo, insisto no, en cuanto a la instalación de la problemática de la inclusión en las escuelas y en la sociedad. Creo que estos últimos años han marcado un retroceso importante, que va de la mano de todos los retrocesos que hubo en materia general, de respeto de los derechos de cualquiera de las minorías y así bueno como se están enarbolando políticas contra migrantes, contra etnias, contra distintos grupos sociales.

Construyendo un proceso cada vez más excluyente de sobre todo de la economía, también se ha atacado a las personas con discapacidades, prueba de esto es el tema de la rebaja de las prestaciones que se dan de la de los subsidios etcétera, que a pesar de todas

las campañas y todas las instancias judiciales que hubo, no se ha logrado hasta este momento revertir

- ¿La o las instituciones donde trabajas son respetuosas de la normativa educativa vinculada a la temática estudiada? ¿Cómo?

El tema de que es lo que pasa en las universidades. Desde mi perspectiva, creo que la temática de las personas con discapacidad comienza a evidenciarse en las universidades, por dos motivos. En primer lugar porque, como producto de avances en la inclusión en general y de la inclusión de las personas con discapacidad en particular, comienzan a llegar más asiduamente mayor número de personas con discapacidad como estudiantes de la Universidad, y también personas con discapacidad que forman parte de los cuerpos docentes y no docentes de la Universidad, lo cual replica de alguna manera algo que ya se había producido, en los niveles inferiores, de inicial primario y secundario y superior, que es la llegada de personas con discapacidad en un ámbito que desde tanto de lo conceptual con modelo edilicio no estaba preparado para eso. Y bueno generada la necesidad empieza aparecer también la, elaboración de algunas respuestas precarias en principio, después más refinadas, por parte de grupos dentro de cada Universidad. Estos grupos comienzan a tener entidad, hasta donde yo conozco en dos tipos de instituciones o dos tipos de redes, la primera y la más vieja es la RUEDES que es la red universitaria de cátedras y carreras de educación especial, que tiene un perfil más bien académico, o sea su actividad principal ha sido la preparación de jornadas, congresos, encuentros, para debatir distintos tipos de la temática y además de dar digamos entidad académica un grupo de profesionales, de docentes, que les permitiera progresar en las carreras académicas. La segunda institución es lo que en principio fue la Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos ahora transformada en Red Interuniversitaria de discapacidad, incorporada al CIN, (Consejo Interuniversitario Nacional) que comienza su aproximación más bien en tareas de gestión, orientadas a poder brindar a sobre todo estudiantes con discapacidad, aunque también se han hecho esfuerzos en ese sentido de los docentes y no docentes, un ambiente más propicio para seguir esquivando y minimizando las barreras que aparecen permanentemente en la trayectoria educativa de estos alumnos o de estos trabajadores.

Esta es un poco la perspectiva la comisión interuniversitaria elaboró, plan que fue aprobado por el CIN, un plan de inclusión para las personas con discapacidad, un programa de accesibilidad física de circuitos mínimos accesibles, para evitar barreras edilicias. Este plan tenía como sentido, tratar de que las universidades tuvieran por lo menos algunos edificios que fueran accesibles y corredores mínimos que permitieran a estudiantes con discapacidad desplazarse, entre los distintos sectores de la Universidad, necesarios como para poder gestionar su condición de estudiantes, la oficina de alumnos, biblioteca, baños por supuesto. Se lanzaron tres convocatorias de este plan que tuvieron un enorme éxito porque se hicieron cantidad de obras y se mejoró sensiblemente la accesibilidad edilicia, y más allá de las obras que se concretaron, la cuestión fue que se hicieron visibles en el ámbito de las universidades a través de estas obras las necesidades de las personas con discapacidad y de muchas de ellas que no teniendo discapacidad si tenían movilidad reducida o algún impedimento de movilidad, y entonces, también eran usufructuarios de estas obras.

Yo creo que esto produjo mucho impacto. La otra cuestión es que, a medida que iban por lo menos en mi experiencia a medida que se iban instalando y se van poniendo en marcha estas obras comienza también, un mayor ingreso de estudiantes con discapacidades, porque yo creo que se percibe a los empieza a percibir estas universidades como mucho más amigables en su entorno a las personas con discapacidad y con cierta posibilidad de resolver alguna de las barreras.

Como cuestión siguiente y ya instalado estos programas, se advierte desde la comisión que el accesibilidad no es sólo un problema de accesibilidad edilicia, sino que hay otras dimensiones de la accesibilidad, la comunicacional, al el acceso a los textos, el acceso a distintas formas de información dentro de las universidades, la pedagógica qué tenía que ver, sobre todo la dificultad de muchos docentes de algunos de comprender necesidades de personas con discapacidad y poder hacer adaptaciones que les permitieran acceder a los contenidos que ellos brindaban en sus cátedras. Y a veces, la dificultad misma incluso de los estudiantes de poder manifestar o poder comprender, cuáles son sus necesidades o que podían exigir o no, desde sus derechos a los docentes o no docentes, en cuanto a las barreras que van apareciendo.

Se lanza en estos últimos años, estoy hablando hace 3 años sino recuerdo mal, el programa de accesibilidad académica, destinado fundamentalmente a la capacitación y a

la elaboración o formación de recursos sobre todo recursos humanos, como para poder dar solución a muchos de los problemas que aparecieron en las universidades. Se trabaja entonces ese problema de la accesibilidad comunicacional cómo formar gente para hacer accesibles las páginas web, la manera que pueden llegar los estudiantes con distinto tipo de discapacidades a toda la información necesaria y a la posibilidad del uso de los sistemas a distancia, ya sean administrativos o académicos, la formación de bibliotecarios con capacidad como para realizar todos los procesos para la accesibilización de libros o textos u otros materiales, y brindarlos en distintos soportes de acuerdo a la necesidad de las personas. La formación de los docentes, muchos docentes que se encontraban con estudiantes con discapacidad y que no sabían de qué manera podían interactuar con ellos, o mejorar su vínculo con ellos y hacer posible que accedieran a sus clases, sus textos y demás, también se brindó mucha capacitación para aquellos docentes dispuestos a hacerlo, lo mismo con respecto al personal no docente. Y se trabajó mucho los temas actitudinales en las cuestiones que tenían que ver con aquellas barreras que no son visibles, así como son visibles las barreras físicas, muchas de las otras barreras no son visibles y están presentes sobre todo a nivel de lo que habitualmente se conoce como el sentido común; entonces aparecen situaciones ideológicas de discriminación que más allá de lo que puede ser la ideología personal de cada uno, llevaban una situación muy enojosa sobre todo con alguno de los docentes.

Esto es un poco lo que se ha venido haciendo en las universidades, creo que han sido procesos importantes, creo que son procesos que han tenido lugar sobre todo en la gestión política anterior, por una posición de la comisión que no sólo ha hecho reclamos sino, ha hecho propuestas concretas, a tal punto que el CIN aceptó su plan de trabajo y empezó a ponerse en marcha. Y tendría que decir como culminación de todo esto, que en la práctica durante esta última gestión de gobierno todos estos programas han sido desactivados. O sea, el programa accesibilidad física no tuvo continuidad, tampoco tienen continuidad los otros programas, se terminó el de accesibilidad académica, porque ya había sido puesto en marcha y era muy difícil volverlo atrás, pero, bueno este programa terminó financiándose, pero después no hay señales de que pueda volverse a renovar, siempre hay promesas, pero señales concretas ninguna.

Como punto positivo de esto, debería señalarse que la Comisión Interuniversitaria de Discapacidad fue incorporada al fin de manera formal, la importancia que pueda tener esto todavía para mí es un tanto nebulosa, creo que se ha burocratizado enormemente, de

hecho, todas las últimas reuniones del CIN o de la comisión en el CIN, se han dedicado a resolver temas burocráticos de adecuación de estatuto, una serie de cosas por el estilo, pero hay muy poco a nivel de concreción de prácticas. Mi temor es, que esta incorporación termine transformando esta red que era muy eficiente, y sobre todo desde el punto de vista institucional, era innovadora traía propuestas generaba discusiones. Me parece que todo esto, por lo menos en esta primera etapa de reinstitucionalización ha quedado un poco de lado, espero que se pueda recuperar.

Con referencia a las actividades desarrolladas en la institución A, en primer lugar te quiero comentar que desde el año 2008 se crea una comisión que tiene el pomposo título de seguimiento de la accesibilidad y familiarmente se conoce como, la comisión de accesibilidad, se crea por resolución del Consejo superior puedes acceder a ella en el di-gesto que está en la página web de la Universidad es la resolución de Consejo Superior 660 del año 2008, en esa resolución, se fundamenta sobre todo lo que es la Convención de los Derechos de las Personas con discapacidad y las legislaciones y normativas, la participación en los programas del Ministerio de Educación que en ese momento se esta-ban iniciando con la accesibilidad física. Yo me vinculo con la Comisión en ese momento Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos que si bien venía funcionando hace muchos años, estaba más formalmente creada prácticamente en esos momentos, y a partir de esa vinculación empiezo a generar un trabajo dentro de la Universidad para per-mitirnos participar de ese primer programa de accesibilidad física que organiza el Minis-terio.

Bueno, es una resolución un tanto extraña porque si bien las comisiones del Consejo Superior no son ejecutivas, a esta comisión en particular se le da funciones ejecutivas a través de una planificación de corto y mediano plazo de 4 líneas de trabajo que tienen que ver con: la accesibilidad física, la comunicacional, la pedagógica, la laboral y una quinta que es justamente la creación de la comisión de accesibilidad que es la encargada de mo-nitorear el desarrollo de este programa. Entonces cuando se crea esta comisión. me de-signan a mí al frente de la misma y comenzamos a trabajar ya te digo con este primer programa de accesibilidad física.

Mucho de lo que se hizo en la comisión, lo vas a poder encontrar en la página web que es accesible un resumen que no está del todo actualizado. Pero más o menos da un panorama. Esta comisión tiene por otro lado la cuestión interesante que en ese momento

dependía directamente del rectorado y reunía a los representantes de los departamentos académicos de los centros de estudiantes, de los docentes de la gremial docente, de la gremial de no docentes y, por otro lado, estaba abierta a todas las personas que quisieran participar de ella., Esa comisión sigue trabajando todavía, y a partir de ella se han hecho una cantidad grande de tareas que seguramente muchas de ellas están ahí en la página web. Por otro lado, otra de las tareas que se ha hecho es encarar el relevamiento de los estudiantes con discapacidad porque creo que este es un aspecto que vos te interesa en particular.

Nosotros teníamos un trabajo que hizo la división discapacidad, que es una división unipersonal donde hay una trabajadora social que se ocupa básicamente de hacer ejecutivos mucho de los programas y mecanismos que tiene la Universidad para apoyar a las personas con discapacidad, bueno de lo que te puedo contar en cuanto a lo que teníamos relevado hasta el año 2016 teníamos cursando efectivamente, o sea como estudiantes activos 163 personas con discapacidad de las cuales 64 eran personas con discapacidad motora, En el año 2017, se inscriben 105 aspirantes a ingresar a la Universidad que declaran tener discapacidad porque esto es un relevamiento voluntario que se hace.

En todo proceso de inscripción, se inscriben nuevas personas con discapacidad en la Universidad o que declaran tener una discapacidad, esto te aclaro es una cifra que siempre resulta exagerada porque después cuando vamos a constatar qué es lo que pasa realmente, muchos no tienen realmente discapacidad son estudiantes nuevos que al abrir la planilla que esto se hace online no se dan cuenta de que es para estudiantes con discapacidad a pesar de todas las advertencias que existen y la llenan de cualquier manera. Y algunos incluso que consideran tener discapacidades y que realmente no lo son, estoy hablando de gente que, por ejemplo, tiene problemas de visión porque es miope, pero bueno esto no les alcanza tener un certificado de discapacidad, no es cierto. Aunque en general salvo para participar en determinados programas no se exige un certificado de discapacidad, sino simplemente la declaración de la persona, de cualquier manera, por otros estudios que hemos hecho más del 80% de los estudiantes con discapacidad que nosotros tenemos registrados en la Universidad tiene su certificado de discapacidad, lo usan preferentemente para viajar, para acceder a la medicación, etcétera.

Entonces para continuar con la historia y cuáles son las cosas que hacen o que se hicieron desde la comisión. Yo te diría que prácticamente se desarrollaron todas esas

líneas de trabajo, con mayor a menor medida, o sea el foco principal estuvo, enfocado justamente, a ayudar a los estudiantes con discapacidad, pero también hubo acciones relativas a los no docentes y a los docentes con discapacidad, por ejemplo, para los no docentes tenemos dos personas no docentes que son personas con discapacidad auditiva que estaban en la oficina de personal y fueron a la oficina alumnos. Siguen trabajando allí, pero para ellas -y para otros- se organizaron cursos de lengua de señas, ya que ninguna de las dos manejaba eficientemente lengua de señas y de alfabetización para personas sordas, ya que uno de ellos por lo menos, tampoco accedía a la a la lectura y la escritura.

El personal de biblioteca se capacitó en la accebilización de texto y la puesta a disposición en distintos formatos, se creó una división de digitalización que no es sólo para personas con discapacidad, sino abarca todas las tareas de digitalización de la Universidad, de los documentos de la Universidad, pero dentro de esa comisión se conformó una subcomisión dedicada a la accebilización de texto.

En otro orden, en la delegación SF, quizá la que vos más te interesa porque es la que se ocupa o donde se desarrollan las carreras de Licenciatura y Profesorado en Educación Física, el tema de la accesibilidad es muy grave. Y esto tiene por lo menos dos caras, una primera cara es que esta era la vieja escuela del profesorado Belgrano de Educación Física, que hace muchos años había sido nominalmente transferida a la Universidad, pero sobre el cual la Universidad no tenía capacidad de decisión, de gestión y presupuesto. Por lo cual había quedado una especie de nebulosa se seguía manejando como un profesorado. Hace unos 8 años, esta situación se revirtió por un acuerdo de la municipalidad con el Ministerio Educación, por el cual, se asigna presupuesto para el mantenimiento de la planta funcional de los docentes, pero no del mantenimiento de las instalaciones la Universidad.

Y acá nos encontramos con estos dos problemas que yo te comentaba, el primer problema es que todas las construcciones del profesorado son construcciones que ya tienen muchos años yo creo no sé exactamente su fecha de construcción, pero debe tener por lo menos 80 años, y están llenas de obstáculos, que son escaleras, para acceder a cualquiera de sus instalaciones hay por lo menos dos o tres escalones. Hay primeros pisos con escaleras también muy difíciles en caracol, por ejemplo, no hay rampas de ningún tipo, para acceder a los vestuarios también hay que subir primero unos escalones después

de bajar una escalera un poco más larga, no hay baños preparados para personas con discapacidad, etcétera. Para agravar todo, esto en lo que llaman el edificio pedagógico que es donde están las aulas o la mayoría de las aulas, es un edificio de 3 pisos, pero construido en una parte, porque ese un predio que antes parte de él, estaba ocupado por la costa del río, un predio que tiene una barranca en el medio una barranca de 6,7 metros de altura y el edificio está construido justamente en ese borde. De manera que uno puede entrar por la planta baja, de un lado, y salir por el sótano al estacionamiento del otro lado y lo que hizo en realidad fue bajar esa barranca. Con lo cual, además digamos de los problemas edilicios, por la vetustez de los edificios, lo que agrava el problema de la existencia de la barranca que es una caída muy importante y para la cual tampoco se había previsto ningún tipo de medio de ascensión o algo, o rampa, o ascensor ni nada.

De manera que, las aulas eran prácticamente inaccesibles. en algún momento se había hecho una rampa que en realidad se hizo para que subieran una carretilla de materiales, pero que es una rampa que se puede utilizar para silla de ruedas, que da un aula. Era la única construcción que había, adaptada para ser usada en silla de ruedas. Hace unos 8 años aproximadamente si la memoria también, no me falla un poco menos quizá, 6 años, en un concurso el profesor C ganó un concurso por el cual fue nombrado en una asignatura para ser dictada en el profesorado de Educación Física, y nos encontramos allí, que este profesor no podía llegar por esta rampa que te cuento, desde el estacionamiento al aula, y no había ningún baño. [adaptado] Lo cual derivó una situación realmente muy incómoda, porque a pesar de todos los reclamos que hicimos especialmente desde la comisión y desde los docentes responsables asignatura, hasta fines del año pasado del 2018 no se pudo concretar la construcción del baño, por fin, a fin del año pasado 2018 se hizo un baño que está en el primer piso de ese sector pedagógico. Con lo cual, el profesor ahí puede subiendo por la rampa que da al aula, puede tener acceso a esa aula, al baño y eventualmente alguna otra aula dentro de esa planta del edificio. Y nos queda realizar las reformas del resto en la planta física, que son incommensurables, porque son muchos edificios muchos predios y ninguno de ellos tiene condición de accesibilidad. Y ahí es donde nos encontramos con el segundo obstáculo que te mencionaba, éste ya es más bien ideológico, el Instituto A en su tradición, es un instituto que siempre ha bregado por la alta competencia deportiva, pero creo que no tengo que contarte mucho porque vos estarás al tanto de estas situaciones que no se dieron sólo en este instituto, pero esta concepción acerca del deporte hizo que no hubiera preocupación por personas con discapacidad, porque directamente nunca ingresaban, como alumnos al profesorado. Y esto se garantizaba

sobre todo a partir de una revisión médica previa, en la cual los requisitos para poder ingresar no permitían que personas con discapacidad ingresaran como alumnos. como estudiantes del profesorado, esto recién pudo ser revertido hace entiendo un par de años donde esas condiciones se flexibilizaron.

Desde el punto de vista pedagógico, yo creo que es la tarea más ardua porque si bien cómo te decía tenemos prácticamente 200 estudiantes registrados con discapacidad; de los cuales creo que esto no te lo dije, pero había un 35% hasta el año 2016 efectivamente constatados, o sea 56 estudiantes con discapacidad motora, más otros 8 con discapacidad motora más algún otro componente visual y viscerales etcéteras.

Un poco este es el panorama no, que tenemos, lo que te he comentado de la accesibilidad pedagógica, es que creo que el sector más difícil para trabajar nos ha resultado el sector docente; ya te hablé de la capacitación del sector no docente, pero la capacitación del sector docente ha sido realmente pobre. Porque no ha suscitado la convocatoria que esperábamos, o sea, el docente cuando se encuentra con una persona con discapacidad en el aula, tiene dos actitudes: una es hacer una consulta puntual en un determinado momento con lo cual se da por satisfecho a pesar de nuestra insistencia en seguir asesorando lo he trabajado con él en eso, pero una vez que tiene dos o tres herramientas como para zafar la situación se queda contento con eso. Y, por otro lado, se las arregla sólo como puede o ignora directamente la situación y ahí el que se perjudica grandemente es el estudiante.

Entrevistado: Estudiante de Educación Física con discapacidad motora, de institución B<sup>41</sup>

- ¿Cómo decidiste estudiar Educación Física?. ¿Por qué?
- ¿Por qué elegiste esta institución? ¿Tuviste paso por otra?

<sup>41</sup> De acuerdo con Noreña, Moreno, Rojas y Rebolledo-Malpica (2012), se ha aplicado a esta entrevista criterios de ética y confidencialidad, por lo cual se omite el nombre de los entrevistado y de las instituciones a las que hace referencia.

Aquí estoy luchando. Este es mi tercer año, pero con medio año de ausencia, una ausencia que no me la esperaba. Bueno, me tocó ausentarme un tiempo y volver ahora; con un poquito más de calma, así tomando las cosas no tan apresuradamente como cuando llegué por primera vez, quería abarcar todo era imposible, entonces, me estoy tomando el tiempo de continuar y ponerme al día con todo.

Tengo 40 años, yo baile muchos años. A los 18 años que empecé a hacerlo como parte artística, profesional y económica, -bueno aun todavía sigo bailando, pero no como antes- hasta los... lo último que hice fue en el Bailando por un Sueño (programa de televisión, 2012) ahí pare ya, un poco de bailar y me dedique a hacer Educación Física.

Ahora vivo y trabajo acá, después que me invitaron a venir desde Colombia para el bailando me quedé. Vivía con mi pareja y mi hijo, pero por cuestiones de salud de los padres de mi esposa ellos tuvieron que volverse. Les dije: váyanse que yo tengo aquí mi propósito, y hasta que no lo termine, no tomaré decisiones. Mi propósito es ser profesor de Educación Física, me faltan como la mitad de las materias, me falta. No es fácil, eh.

Bueno me decidí a estudiar Educación Física, porque cuando yo tenía 16 años más o menos, ingresé a las filas del deporte, y empecé a hacer varias modalidades de deporte, hice ciclismo, hice baloncesto, hice voleibol, hice slalom en silla de ruedas, natación, atletismo, tenis de mesa, tiro. Y de todas las modalidades me quedé con la natación.

Participé de la selección Colombia de natación, fuimos a un paraolímpico 2004. Y bueno, tuve medallas.

Mi situación de amputación, fue de nacimiento, pero tuvo un proceso. Yo venía con las dos piernas, pero el cordón umbilical se me enredó en la pierna izquierda e hizo co-lapsar el crecimiento. A los seis meses de vida toman la decisión de amputar.

La verdad me gustaba mucho, muchísimo hacer deporte y más con la natación, que empecé a tener medallas, a tener reconocimiento. Lastimosamente, en la época en que yo era deportista no nos pagaban, era voluntario, el deportista era voluntario. Y solamente nos daban los viáticos a nivel nacional, pero había cosas, en las que había que gastar. Sabes que viajar como deportista siempre tiene sus gastos, y me costaba muchísimo en-tonces mantenerme también ese hilo, era muy difícil.

Yo creo que llegue aquí por destino, un amigo que tengo un deportólogo en Colombia, me decía cuando me veía hacer deporte estudia Educación Física. En Colombia muy difícil estudiar, cuando me vine para el Bailando, se lo consulté a mi compañera, y empezamos a indagar, entonces fuimos a River ahí tuve una pequeña entrevista con el director general. Y pase por un proceso de muchos no, pero como no, pero cómo vas a hacer.

Después en un colectivo, por cuestiones de la vida me encuentro con un chico que me dijo, que estas buscando. Le dije estoy buscando estudiar Educación Física. Me dijo, anda al ISEF, y me dió la dirección.

En el 2014, tuve la oportunidad de poder inscribirme y pasar las pruebas.

Cuando llegué acá a conocer cómo era el ingreso, con todo ese proceso de hacer las pruebas de estudiar antes y las prácticas y las teóricas. Empecé a enterarme que había pruebas de natación, atletismo. Y pues afortunadamente fue un proceso muy normal para mí.

- ¿Alguna vez, algún profesor hizo algún ajuste o adecuación en su práctica para que vos puedas participar? (ej: en la evaluación, en la forma de enseñar, alguna cuestión practica, entre otras.)

Fue adaptativo más que todo por los tiempos, en algunos ejercicios. Por ejemplo, atletismo, el circuito se hace en 1 minuto, 40 mas o menos. Bueno, yo lo hice en silla, pero lo hice en dos minutos. Yo mismo conseguí la silla, y vine. Y ninguna otra prueba se adaptó por medida del instituto, yo fui el adaptado. Yo adapté mis pruebas, por ejemplo, la prueba de circuitos, (donde hay que superar varios obstáculos en un tiempo determinado). Entonces, mi adaptación fue hacerla en dos partes, ir con la muleta y en una segunda parte ir sin la muleta, cuando voy sin la muleta voy saltando. La propuesta la adapte a mi manera, “y el mejor tiempo tómalelo”. [dijo al profesor]

Todos los ejercicios que se hacen en las materias que son deportivas, yo los hago. en algunos casos modifiko la situación.

Hablamos por ejemplo de futbol, yo tengo un elemento peligroso para mi y mis compañeros no puedo ir con mucha fuerza. Yo todo el tiempo ando en muletas. Eso pasa en básquet, eso pasa en vóley, en rugby. En rugby no he podido adaptarme, aunque el profesor ahí sí me dio una idea, de soltar la muleta y hacer los ejercicios sin muleta. No propongo cambios a los profesores, me mando de una y lo hago. Adapto mi propio cuerpo al ejercicio que tengo que hacer.

Voy a poner otro ejemplo más claro, básquet cuando hay un ejercicio de dribling con la mano inhábil, en mi caso la izquierda donde tengo la muleta, que hago, suelto la muleta y voy saltando driblando. Eso ya es adaptación, pero no se lo consultó al profe.

La condición física sabes que si te golpeas, te caes todo el mundo va a llegar ahí a ayudarte, salvarte avisarle a meterte en una ambulancia, chau perfecto hasta ahí llegó la contención física, pero la mental no. La mental es muy difícil, nadie se te adapta a tus condiciones, nadie viene y te dice a ti: "querés que adaptemos este ejercicio, o querés que lo hagamos de esta manera" o adaptamos a los compañeros para que vos te adaptes, o el profesor te dice no le hagas esa manera, mira a ver si lo puedes hacer de otra manera. No, es muy difícil, yo soy el que siempre me adapto.

- ¿Al ingresar al profesorado, te sentiste apoyado o acompañado por tus compañeros, profesores o autoridades?

Te soy sincero, he necesitado más una ayuda emocional que física. No se enseña como poder resolver en algún momento situaciones, que no las tienes planificadas en una materia. No te adaptas tu en la natación, [entonces] tener un chico sin dos brazos, por ejemplo. [no es posible] No, tu planificación de clase está para los chicos convencionales. Esa clase de planificaciones, que se deberían de conocer, de sacar a la luz pública en la educación es muy importante, pero bueno, lastimosamente falta mucho.

En estos días me ha pasado, que he tenido materias muy pesadas; epistemología, que me fue muy difícil adaptarme a lo que se quiere dar como materia. Entonces, buscar el apoyo de los compañeros, buscar la participación de ellos ha sido muy difícil. Creo que la dificultad de vínculo se debe a la diferencia de edad, yo tengo 40 años y debo laburar

de noche para cumplir con algunas obligaciones. La mayoría de mis compañeros disponen de tiempo.

Creo que estoy parado en un lugar en donde, aún todavía no se acepta un sí, [para que una persona] con discapacidad [pueda] ser docente Educación Física. Los profesores ni siquiera están preparados para tener alumnos con discapacidad, porque yo escuchado de muchos profes, "yo aquí no enseño deporte adaptado"

No están preparados y lastimosamente no se capacitan. No es culpa de ellos, no es culpa de la institución. Creo que tiene que ver mucho con el plan curricular. Y todas las autoridades que son las encargadas, de dar a cada institución su planificación, porque no incluyen en esos planes curriculares algo más incluyente, algo más participativo. Yo digo que la discapacidad no es incluir solamente, porque yo te incluyo te siento ahí te dejo. Pero si no participas ¿para qué estamos?

Que difícil es tomar una decisión - y pedir ayuda-, cuando a conciencia y por pasillos o por comentarios se sabe, que porque tenés una discapacidad no sos capaz, o porque llegaste en algún momento y por obligación te aceptaron. Cuando vas en el camino, te vas dando cuenta que tu no eres el que pone la piedra, la piedra la pone el profe, el obstáculo lo pone el profe. ¿Por qué no puedo esquivar la piedra?, porque el profe no me ayuda, no me da la mano, y te ayuda a quitar la piedra. Y en cambio te llegan comentarios que dicen: "en cualquier momento abandona", "el no puede estar haciendo Educación Física". Esos comentarios de pasillo, que van y vienen, son mortificantes.

A pesar de todo, me enfocó mucho en pensar -que la Educación Física- es una muy bonita labor. Y, no sé cómo calificar el día de mañana. Sí montaré mi propia escuela de deporte, o seguiré buscando las oportunidades como docente en las instituciones públicas.

Considero que tengo un potencial muy grande. El valor agregado en mis valores, el valor agregado de una discapacidad volviéndola potencial. Y el valor agregado de que, si se puede llevar un mensaje no solamente a los pequeños, sino a los adolescentes y a los adultos. Me encantaría dictar clases en un colegio.

Entrevistado: profesor de Educación Física con discapacidad motora. Ex estudiante de la institución C<sup>42</sup>

- ¿Cómo decidiste estudiar Educación Física?. ¿Por qué?
- ¿Por qué elegiste esta institución? ¿Tuviste paso por otra?

Con respecto a la pregunta número uno, bueno como decidí estudiar Educación Física, y él porque, Mirá la verdad, que no tengo un hecho en particular que me haya llevado a estudiar Educación Física. Yo creo que un poco fue el estar rodeado de mi familia de docentes, mi mamá docente de primaria, mi tía maestra jardinera. Bueno mi tía que la que conoces, profe Educación Física, las mamás de mis mejores amigos todas ab-solutamente todas son docentes, de diferentes áreas, pero al fin y al cabo son docentes, y bueno; por el tema de la discapacidad, y no el hecho de que nunca estuve sedentario y estuve relacionado con el deporte.

Toda esta cuestión de alguna manera me llevó a que me guste el tema de la Educa-ción Física.

El hecho de haber elegido en la institución la que estudié, fue por una cuestión de cercanía y de comodidad más que nada. Yo soy de San Andrés de Giles y tengo en Mercedes el profesorado y el Luján.

Y mira la verdad que no tengo amigos ni conocidos que hayan querido estudiar Educación Física, que tengan algún tipo de discapacidad. Lo más cercano que te puedo contar que me pasó, fue que durante el primer año de la carrera la madre de un chico que tenía una discapacidad se enteró que yo estaba en el profesorado. El chico estaba en el último año de Secundaria. Se acercó para hablar y bueno me pidió que vaya un día la casa para hablar con el pibe y bueno, lo alenté a que vaya al profesorado. Pero bueno tengo entendido que no lo aceptaron por una cuestión de que su discapacidad era bastante compleja, tenía muchas dificultades motoras. Mucha dificultad en el habla, hasta el punto de

<sup>42</sup> De acuerdo con Noreña, Moreno, Rojas y Rebolledo-Malpica (2012), se ha aplicado a esta entrevista criterios de ética y confidencialidad, por lo cual se omite el nombre de los entrevistado y de las instituciones a las que hace referencia.

que se me dificultaba a mí entenderle las cosas. Y hubo un par de cuestiones en las cuales, me parece que decidieron no tomarlo.

Y bueno, te cuento, cuando llegué al profesorado sí me sentí apoyado tanto por las autoridades como los profesores como los compañeros. La verdad es que no me puedo quejar, más allá de alguna que otra cuestión, con algún profesor. No la verdad, no me puedo quejar, los chicos la verdad que te diría no sé si diez puntos, un millón. No sé, estoy con ellos súper agradecido siempre les digo que sin ayuda de ellos no hubiese llegado a recibirme, hubiese abandonado el camino seguramente que se yo, nos venimos a Tandil, yo ahora estoy Mar del Plata, pero nos vinimos a Tandil de campamento y una vez me agarraron en la silla y me subieron al cerro, un cerro que había por acá entre ellos, para que yo pueda ir hasta dónde iban todos. Eso la verdad, que no hay forma de pagarlo

- ¿Alguna vez, algún profesor hizo algún ajuste o adecuación en su práctica para que vos puedas participar? (ej: en la evaluación, en la forma de enseñar, alguna cuestión practica, entre otras.)

Sí, hubo profesores que adaptaron su práctica para que yo, de alguna manera, pueda participar. Te cuento, no sé, el profesor de vóley me exigía en el teórico que mi parcial sea de 7 para arriba porque yo algunas cosas prácticas, no la podía hacer. Después, el de hándbol, por ejemplo, me dijo que arme un PowerPoint para resumir, para que todo el grupo pueda estudiar desde ese PowerPoint, para de alguna forma incluir y ayudar a los compañeros.

- ¿Alguna vez te sentiste excluido en tu formación por tu situación de discapacidad?

Bueno, vos acá me pregunta si me sentí excluido en mi formación por la discapacidad. Y la verdad, te digo que no, porque como vos pusiste ahí es un sentimiento y yo siempre durante la formación, aunque no podía hacer las cosas siempre, le buscaba la forma de colaborar más que nada, por ejemplo, cuando los chicos tenían que hacer una serie de gimnasia yo estaba ahí corrigiéndolos, con la teoría que nos daban a todos. En-tonces de una forma, participaba y no estaba excluido ahí mirando en un costadito; sino que tenía como una participación bastante activa, un poco bueno porque era que me servía mi y un poco bueno, para ayudar a mis compañeros, como para hacer un ida y vuelta ellos

me ayudaban a mi, yo los ayudaba a ellos en lo que podía. Entonces, viste no siento que estuve excluido en algún momento de la formación.

-¿Cómo fueron tus prácticas en la formación docente?

Te puedo comentar que cuando hice la práctica en el nivel inicial en un principio los profesores de práctica arreglaron para ver como me manejaba durante una clase, pero me habían puesto una pareja pedagógica. Fuimos de a tres, una compañera y un compañero. En un principio nos íbamos a turnar para que sea una clase uno y la otra clase la otro mi pareja pedagógica, lo hicimos la primer clase y la segunda, no me acuerdo bien, pero después nos dimos cuenta de que me manejaba con total naturalidad, con los errores típicos de principiante, pero no, en ningún momento creo que fue un obstáculo tanto para mi formación, como para la formación de los chicos a los que les estaba dando la práctica el tema de la discapacidad.

-¿Y cómo son ahora, ya recibido ?

Y bueno, me pasa ahora ya en las escuelas, que no necesito mucha ayuda a la hora de dar una clase. Si, por ejemplo, no sé, para colgar una red de vóley, para mover algunas de las jirafas, los aros de básquet, para eso lógicamente si necesito ayuda, pero bueno siempre está el personal auxiliar o, la misma maestra que siempre dan una mano. No veo mucho la dificultad en cuanto mi discapacidad.

Te cuento, el otro día hice un curso en el CIIE de Giles y me hicieron la misma pregunta que vos, si tenía alguna dificultad en cuanto a mí práctica, y yo le decía que la única dificultad era, por ejemplo, poner los postes de la red de vóley, y ahí salta una profesora me dice, pero eso no es ninguna dificultad por tu discapacidad, porque yo tampoco lo puedo hacer, porque es pesado y yo tampoco tengo fuerza. Entonces ahí me di cuenta de que no se, son por ahí cosas que no me pasan a mí por mí discapacidad, sino que le pasa a un montón de gente.

Y bueno, qué dificultades y ventajas crees que puedes llegar a tener los futuros profes de Educación Física. En base a mi experiencia, yo creo, que ventajas no sé no sé si hay alguna ventaja, más que nada por ahí la ventaja al principio es que, como uno no tiene incorporado que una persona con discapacidad vaya a dar una clase de física, creo

que para el chico hablando en la escuela, les llama la atención y nos prestan atención, que eso está bueno en un principio porque nos facilita un montón de cosas la comprensión del contexto en que vive, en cómo se maneja el grupo y bueno todas las demás cuestiones que por ahí al principio hasta que nos demos cuenta de muchas cosas que pasan, o sea nos da ese tiempo como para ver y poder planificar bien el ciclo lectivo esa sería la única ventaja. Porque después si nos ponemos a analizar, no necesitamos o no queremos ven-tajas, sino queremos no tener dificultades, para hacer lo que nos gusta, entendés. En cuanto la dificultad, bueno la edilia el tema de la rampa, los accesos, el tema que muchas veces los materiales nuestros no están al alcance. Después y muy poco, a mí particular-mente no me pasó, pero si me enterado, el tema del prejuicio a ver qué puede hacer este en una silla de ruedas y no puede mostrar una vertical.

-¿Cuál consideras que son las ventajas y desventajas de tu práctica docente actualmente?

Yo creo que esa por ahí es una desventaja, [el prejuicio] que te vuelvo a repetir a mí la verdad que no me pasó por suerte, pero si me entere que a otra persona le ha pasado.

-¿Qué pansas acerca de la titulación?

Con respecto al último ítem, sí considero que una vez graduado debo recibir el mismo título que el resto de los compañeros. Sí la verdad que sí, porque si nos ponemos a analizar todos tenemos derecho a estudiar lo que queremos, de laburar de lo que quere-mos, y un requisito para laburar de lo que queremos es tener el título. Entonces sí consi-dero que es necesario.

Y después cómo llegas a obtener el título, ahí lo podemos debatir, porque bueno por ahí puede sonar hasta a veces injusto que yo no haga unas cosas que mis compañeros tienen que hacer. Por ejemplo, una vertical, un rol, una medialuna, un bloqueo en vóley, un suspendido en hándbol todo eso lleva tiempo de práctica, cosa que a nosotros no, por una cuestión que no lo podemos hacer. Eso puede llegar a sonar injusto que ese tiempo, yo lo puedo usar para estudiar o estar con mis amigos y ellos tienen que dar ese tiempo a practicarlo.

Te sigo ampliando la respuesta anterior, porque se me había trabado la lengua. Si suena injusto a veces, pero dependiendo de la adecuación curricular, si la institución llega

a una adaptación curricular en la cual no haya muchos desfasajes entre lo que pueda la persona con discapacidad, y los que no tienen, yo creo que ahí en ese momento podríamos ya ni debatir que si nos merecemos el título o no.

Con respecto [a] si alguna vez alguna autoridad me planteó el tema de la titulación. Sí cuando entré en [el] profesorado me dijeron que hasta ese momento no se me podía garantizar el título. Pero qué bueno, íbamos a tener 4 años para hacer todas las averiguaciones, y bueno dicho y hecho. Entre '[y] firme un acta en el que me informaban ellos que hasta ese momento no me lo podían garantizar -el título-, [...] yo estaba de acuerdo en ingresar en acreditar materias pero, [había] incertidumbre que la teníamos todos la verdad, pero bueno a lo largo de los cuatro años la verdad movieron cielo y tierra para que yo pueda conseguir el título [...] en cuarto año ,a mitad de año más o menos me crucé [al regente] me acuerdo, yo estaba volviendo del baño, [...] y fue que me dió la noticia de que ya estaba todo acordado, que habían hablado y bueno que me iban a dar el título como a uno más.

-¿Hacia donde piensas orientar tu carrera?

-¿Estás trabajando actualmente?

La última pregunta te la puedo responder un poco como alumno y un poco ya profe recibido. Un poco como alumno porque la verdad es que me recibí hace poco, pero tengo bien claro lo que quiero, pero bueno, todavía estoy viendo que hago primero que hago después. Me gustaría desempeñarme en la escuela, después me gustaría ir al tema de salud, actividad física y salud para personas con obesidad, personas con problemas cardíacos, respiratorios, gente con diabetes. Bueno más que nada a esa población, y después no tanto me gustan los gimnasios ni recreación, pero si alguna vez se da la posibilidad o la necesidad de laburar en esos lados lo voy a hacer, porque no voy a rechazar.[trabajo]

La última pregunta, actualmente estoy trabajando en una escuela, una escuela de campo, después eso es en lo formal. Después lo informal, tengo una escuelita de atletismo con un compañero profesorado que hicimos un proyecto en un club, y después tenemos con otro profe una escuelita de fútbol en un club en la ciudad donde vivo que estamos hace dos años, la verdad nos va bastante bien, esas son las áreas en la que actualmente estoy trabajando.

Entrevistado: profesor de Educación Física con discapacidad motora<sup>43</sup>

En el año 2000 cursaba el 3º año del Prof. de Ed física en Avellaneda, en el receso invernal estaba practicando gimnasia deportiva en un club de la zona sur del conurbano bonaerense y -haciendo una salida llamada dislocadas atrás- una de las anillas se partió a la mitad cayendo de cabeza en la colchoneta y quedando instantáneamente cuadriplé-jico. (lesión C6-C7)

- ¿Cómo decidiste estudiar Educación Física? ¿Por qué?

Decidí estudiar EF. porque quería ser todo lo opuesto al profesor de la misma que había tenido desde la primaria hasta la secundaria -es decir, quería ser un excelente profesor-y además amaba la docencia.

- ¿Por qué elegiste esta institución? ¿Tuviste paso por otra?

Comencé en Avellaneda y terminé mi carrera en una Universidad de CABA donde hice, primero la Licenciatura y luego, el Profesorado Universitario.

- ¿Conoces o tenés otros compañeros con discapacidad motora que hayan querido o es-tán estudiando Educación Física. ¿que paso con ellos? No, no conozco.

- ¿Al ingresar al profesorado, te sentiste apoyado o acompañado por tus compañeros? No especialmente, algunos quizá.

- ¿Al ingresar al profesorado, te sentiste apoyado o acompañado por tus profesores? No necesariamente.

- ¿Al ingresar al profesorado, te sentiste apoyado o acompañado por tus autoridades? Si, totalmente. Sobre todo, el Rector de la Facultad de ese momento, Lic. Jorge Gómez.

- ¿Alguna vez, algún profesor hizo algún ajuste o adecuación en su práctica para que vos puedas participar ella? (ej.: en la evaluación, en la forma de enseñar alguna cuestión práctica, etc.)

No lo creo.

- ¿Alguna vez te sentiste excluido en tu formación por tu situación de discapacidad? No.

<sup>43</sup> De acuerdo con Noreña, Moreno, Rojas y Rebolledo-Malpica (2012), se ha aplicado a esta entrevista criterios de ética y confidencialidad, por lo cual se omite el nombre de los entrevistado y de las instituciones a las que hace referencia.

Teniendo en cuenta que la dificultad motora de este entrevistado, también afecta su forma de expresión oral, ya que se fatiga al hablar se optó, por enviarle un cuestionario definido. Aun así, se considera que sus respuestas son valiosas y aportan al campo de investigación.

- ¿Podrías describir cómo es una clase “práctica” tuya en el profesorado?

No las tuve porque me las homologaron con las que ya había aprobado en el Profesorado antes del accidente. Solamente tuve que hacer las prácticas de enseñanza, pero no resultaron mayor dificultad.

- ¿Podrías describir cómo es una clase “práctica” en tu hacer actual profesional?

Probablemente muy parecida a la de cualquier otro profesor de ef. No tengo presión en la mano y se me dificultan algunas barreras arquitectónicas, pero cuando estoy en el patio, con los alumnos, no encuentro mayor dificultad.

¿Qué dificultades y ventajas crees que pueden llegar a tener los futuros docentes con discapacidad

en base a tu experiencia personal como profesor?

Es difícil generalizar porque no hay dos personas con discapacidad iguales -aún teniendo ambas, por ejemplo, la misma altura de lesión medular-.

Lo que, sí puedo decir con toda seguridad y, directamente desde mi experiencia, es que la dificultad más común es la ignorancia de las autoridades de, por ejemplo, alguna escuela en cuanto al rol y/o capacidad del Prof. de EF. y la discapacidad.

- ¿Consideras que una vez graduado debes recibir el mismo título que el resto de tus compañeros?

¡Por supuesto que sí!

- ¿Alguna vez alguna autoridad de la institución se planteó inquietudes respecto a tu futura titulación?

No.

- ¿Una vez graduado, en lugar del campo de la Educación Física te gustaría desempeñarte y por qué? Si ya está graduada, por favor diga donde se desempeña actualmente. En la educación formal de gestión Estatal y en los niveles Primario y Secundario.

También como entrenador de natación.