

# Las lógicas de la política educativa exclusiva: *reacción* de la academia ante una (im)posible democratización del conocimiento<sup>1</sup>

Mauricio Mareño Sempertegui<sup>2</sup>

## Abstract:

El presente trabajo intenta comunicar algunas reflexiones en torno al abordaje de la inclusión educativa de las personas llamadas discapacitadas en las instituciones de educación superior.

Se plantea que el ingreso a la educación superior de grupos minoritarios, interpela y pone en cuestión el “régimen de organización” de las universidades. Particularmente sus modalidades de producir, almacenar, comunicar y disponer el conocimiento, es decir, los modos tradicionales de gestión del conocimiento y la información. En ese sentido, devela la existencia de lo que se denomina *normalidad académica*.

El artículo se organiza en tres apartados. En primer lugar, se aborda el concepto de accesibilidad, y se revisan brevemente algunas interpretaciones que predominan en nuestro medio, y que son insuficientes para comprender su complejidad.

En segundo término, se hace referencia a uno de los principios fundamentales que debe sustentar la formación de políticas educativas inclusivas, se hace alusión a la transversalización de la perspectiva de la accesibilidad. Se plantea que asumir este principio implica el desafío institucional de incorporar las directrices del paradigma del Diseño Universal en la gestión de políticas educativas de nivel superior.

En tercer lugar, se exponen las lógicas que parecen fundamentar el diseño e implementación de políticas en aquellas instituciones que asumieron una posición activa respecto a la inclusión de los denominados “grupos minoritarios”. Se hace alusión a las lógicas *de la adaptación, la especialización y la discriminación positiva*.

Finalmente en las conclusiones, se plantea que las medidas de política educativa asentadas en esas tres lógicas, constituyen una *reacción de la academia* ante el proceso de reforma institucional que supone la gestión e implementación de políticas inclusivas y la democratización del conocimiento. Medidas que difícilmente favorezcan el ejercicio pleno de derechos fundamentales de este sector de la población estudiantil.

---

<sup>1</sup> Ponencia presentada en las *VII Jornadas Nacionales: Universidad y Discapacidad*, organizadas por la Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos y la Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto, Córdoba, 31 de octubre, 1° y 2 de noviembre de 2012.

<sup>2</sup> Lic. en Trabajo Social. Coordinador de la Oficina de Inclusión Educativa de Personas en Situación de Discapacidad. Secretaría de Asuntos Estudiantiles. Universidad Nacional de Córdoba. [mauriciomareno@gmail.com](mailto:mauriciomareno@gmail.com)

### 1. La accesibilidad: clarificando un concepto multívoco.

La accesibilidad es una noción multívoca a la que se le ha asignado diversas interpretaciones, algunas de ellas parciales, ambiguas e incluso erróneas. Estas distintas significaciones han generado una confusión terminológica en torno al concepto, que se expresa tanto en el discurso académico, como en el discurso jurídico y de gestión de políticas públicas sobre la materia. Consideramos que para aproximarnos a su comprensión, inicialmente debemos conocer y entender el paradigma del Diseño Universal.

El Diseño Universal constituye un paradigma del diseño y una concepción filosófica “orientada a alcanzar la *accesibilidad* en los entornos, espacios, servicios, bienes, objetos y dispositivos, de modo que sean utilizables por la mayor cantidad de personas sin necesidad que se adapten o especialicen para sectores poblacionales determinados” (Mace *et al*, 1997). Uno de sus principales referentes es Ronald Mace (1941-1998) fundador del Centro de Diseño Universal de la Universidad de Carolina del Norte (EEUU) en la década de los setenta.

Siguiendo estas consideraciones, la accesibilidad constituye una consecuencia de la aplicación de los principios del Diseño Universal. En ese marco, se entiende por accesibilidad a la cualidad, al requisito fundamental que deben cumplir los espacios, ámbitos, servicios, bienes, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para poder ser utilizables por todas las personas de manera: *autónoma*, es decir, en forma independiente, no subordinada al auxilio de otra; *segura*, o sea, libre de todo peligro o riesgo; *confortable*, es decir, de manera cómoda sin inconvenientes, obstáculos o restricciones en su uso; y *equitativa*, es decir, con equidad entendida como la cualidad que consiste en atribuir a cada persona aquello que le corresponde por derecho.

Ahora bien, parece oportuno revisar brevemente algunas interpretaciones erróneas y reduccionistas sobre la accesibilidad, que han predominado y predominan en nuestro medio, y que son insuficientes para comprender su complejidad:

**Accesibilidad como accesibilidad física:** Usualmente ha sido ligada de manera exclusiva a la dimensión física del acceso, es decir, en referencia a los entornos urbanos y a las edificaciones. Por consiguiente, parece necesaria la superación de esta concepción unidimensional, reduccionista y mono-disciplinar de la accesibilidad.

**Accesibilidad como adjetivo calificativo o como acción:** Frecuentemente se la utiliza como un adjetivo calificativo, es decir, como una cualidad perteneciente a las personas catalogadas como

discapacitadas. Esta confusión genera su individualización, circunscribiéndola en las personas, es decir, la accesibilidad adquiere un status de cualidad individual. En Argentina, el texto de la Ley Nacional N° 24.314 (accesibilidad de personas con movilidad reducida) es un ejemplo de esta concepción. Por otro lado, la accesibilidad también es empleada como una acción, específicamente como sinónimo de “acceso”. Por ejemplo: “accesibilidad al medio físico”, “accesibilidad al transporte”, “accesibilidad a edificaciones”. Ambas confusiones sobre la accesibilidad se observan frecuentemente en el discurso jurídico y de la prensa, así como en el discurso académico sobre la temática.

**Accesibilidad como un beneficio exclusivo para las personas denominadas como discapacitadas:** Como una consecuencia del enfoque del “Diseño Libre de Barreras” (Mace et al, 1997, Mace. Mueller, Story, 1998), esta interpretación restrictiva de la accesibilidad supone que es un beneficio específico para esta población, ya que la supresión de barreras permitiría que puedan transitar y utilizar los espacios, ámbitos e instalaciones. La perspectiva del Diseño sin Barreras, produce una accesibilidad exclusiva y, a veces, excluyente a través de la construcción de espacios “excepcionales” separados de los espacios comunes, promoviendo la segregación espacial e institucional de las personas en los ámbitos de uso común. Nuevamente la “accesibilidad para las personas con movilidad reducida” de la Ley Nacional N° 24.314, constituye un ejemplo significativo que grafica esta interpretación.

En base a lo antes señalado, entendemos que la accesibilidad es:

- Un fenómeno social complejo y multifacético que presenta varias dimensiones: arquitectónica, urbanística, tecnológica, comunicacional, informacional (incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y de la comunicación), cultural, recreativa, jurídica, académica, entre otras.
- Una cualidad de los entornos, bienes, servicios y dispositivos de las instituciones educativas, no una cualidad individual de las personas.
- Una condición institucional que contribuye a la participación de todas las personas independientemente de sus características singulares.
- Un requisito básico que nos permite avanzar y consolidar acciones institucionales de inclusión educativa en las universidades.

En ese sentido, se observa la trascendencia de la accesibilidad en los procesos de gestión de políticas en las instituciones de educación superior. Su incorporación se presenta como uno de los principales

desafíos de las universidades del siglo XXI, si es que estas pretenden revertir o al menos mitigar posibles inequidades en el acceso y participación de algunos sectores minoritarios de la población estudiantil, como por ejemplo los estudiantes nominados como discapacitados.

## **2. La transversalización de la accesibilidad: principio fundamental de la gestión de políticas educativas inclusivas.**

De esta manera, consideramos que la transversalización de la accesibilidad constituye el principio fundamental que debe sustentar la gestión y formación de políticas, programas y proyectos educativos de nivel superior. Principio que a su vez supone un reto, ya que implica un proceso de reflexión y revisión intra-institucional respecto a las modalidades tradicionales y convencionales de gestión de políticas.

La transversalidad en las políticas de educación superior, es el principio en virtud del cual las actuaciones que se desarrollan no se limitan únicamente a planes, programas y acciones específicas, pensados exclusivamente para ciertos sectores de la población estudiantil, sino que comprenden las políticas y líneas de acción de carácter general en cualquiera de los ámbitos de actuación universitaria (LIONDAU 51/2003). Esto supone reconocer, respetar e integrar los requerimientos, experiencias, intereses y derechos de todas las personas en el diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos institucionales, en los procesos de enseñanza - aprendizaje, en las modalidades de producción, circulación y difusión del conocimiento y la información, etc. En ese sentido, es una estrategia orientada a garantizar que los grupos minoritarios de la población estudiantil, se encuentren representados en la gestión de políticas y programas, evitando la perpetuación de desigualdades.

Transversalizar la perspectiva de la accesibilidad implica incorporarla en la gestión y formación de políticas, lo que significa que cualquier tipo de acción de política educativa debe reconocer y respetar la heterogeneidad inherente a la población estudiantil.

Ahora bien, en coherencia con lo expuesto anteriormente, observamos que adoptar este principio supone el desafío institucional de incorporar las directrices del paradigma del Diseño Universal en la gestión de políticas de educación superior.

En ese sentido, la aplicación de los principios de este paradigma permite aproximarnos a la construcción de instituciones educativas más inclusivas, es decir, alcanzar mayores niveles de accesibilidad para que todas las personas independientemente de sus particularidades, sean estas lingüísticas, culturales o bio-físicas, puedan ejercer el derecho a: participar, integrar y apropiarse de los

espacios y ámbitos universitarios de uso común; participar en las actividades académicas; acceder de manera autónoma y oportuna a la información y al conocimiento; usar y disfrutar de los bienes y servicios que complementan la educación superior (por ejemplo: plataformas educativas y entornos virtuales de aprendizaje, repositorios digitales, páginas web institucionales, bibliotecas virtuales, atención a la salud, práctica del deporte, gabinetes de computación, cantinas, etc.), sin necesidad que este cúmulo de actividades, prestaciones, bienes y servicios universitarios se adapten o especialicen para determinadas personas.

Este desafío implica, a su vez, superar tres lógicas tradicionales que actualmente parecen fundamentar el diseño e implementación de políticas educativas en gran parte de las instituciones de educación superior del país y de la Región, que asumieron una toma de posición activa respecto a la inclusión de los denominados grupos minoritarios, entre ellos, la población denominada como discapacitada.

### **3. La normalidad académica y las lógicas de la política educativa exclusiva en las universidades.**

Consideramos que el ingreso a la educación superior de grupos minoritarios, que históricamente no transitaban por sus aulas, entre otros motivos, por las barreras institucionales existentes, interpela y pone en cuestión el “régimen de organización” (Lo Vuolo, 2001) de las instituciones de educación superior. Particularmente sus modalidades de producir, transmitir, organizar, almacenar, comunicar, disponer y usar el conocimiento, es decir, los modos tradicionales y convencionales de gestión del conocimiento y la información.

En ese sentido, devela la existencia de lo que hemos denominado *normalidad académica*, es decir, el conjunto de pautas que regulan la producción, circulación, transmisión y disposición del conocimiento, que se imponen y se consideran naturales debido al uso y la costumbre. Pautas que son resultado de la reproducción y naturalización de los modos tradicionales de gestión del conocimiento, es decir, de los “modos de hacer” convencionales y frecuentes, que por la usanza y la rutina devienen en “modos únicos”, cristalizándose como normas. La aplicación de estas normas excluye a aquellos sectores de la población estudiantil que se alejan del perfil esperado de estudiante (estudiante promedio), convirtiendo a la práctica educativa en una práctica excluyente que vulnera derechos fundamentales. Una práctica incapaz de reconocer la heterogeneidad inherente a la población estudiantil.

En ese marco, gran parte de las universidades de la Región parecen haber adoptado una serie de políticas asentadas en tres lógicas de supuesta “inclusión de la alteridad”. Se hace referencia a las *lógicas de la adaptación, de la especialización y de la discriminación positiva*.

### **3.1. La lógica de la adaptación.**

Históricamente las estructuras académicas, comunicacionales, normativas y edilicias de las instituciones de educación superior han sido y son diseñadas en función de un “perfil medio”, o en base a las formas institucionalizadas de concebir la normalidad. Una consecuencia esperable de ello ha sido la estandarización y homogeneización de sus bienes y servicios educativos y para-educativos, que difícilmente contemplan la heterogeneidad inherente a la población estudiantil, y por ende, a la condición humana.

En ese marco, las modalidades típicas en las que se expresó y expresa la relación entre docente-conocimiento-estudiante, son percibidas y cristalizadas como *únicas* por el uso y la costumbre. Esos modos únicos se establecen como un patrón para todos. Es decir, las experiencias y las modalidades dominantes, convencionales o tradicionales devenidas en únicas se universalizan, y se imponen como norma. Ahora bien, ante la presencia de estudiantes que divergen del perfil deseado y de la supuesta “media”, y que, por ende, ponen en riesgo la efectividad y certeza de aquellos *modos únicos* que conforman la normalidad académica, la estrategia a implementar por el sistema educativo ha sido la adaptación. Lógica que implica el diseño y ejecución de adecuaciones, ajustes, acomodamientos de las modalidades únicas, con el objetivo de compensar lo que se entiende como “dificultades” que presentan estos estudiantes. Las modalidades y prácticas convencionales, concebidas como únicas, no se cuestionan o revisan en pos de su ampliación, permanecen indiscutidas e inalteradas, pese a que algunas de ellas resultan prácticas excluyentes para algunos sectores de la población estudiantil.

### **3.2. La lógica de la especialización.**

Se basa en el supuesto de que algunos sectores de la población estudiantil tienen necesidades específicas o “especiales”. En ese sentido, en el campo educativo tradicionalmente se argumentó -y aún se argumenta- que algunos estudiantes poseen lo que se denomina como “Necesidades Educativas Especiales” (NEE).

El término NEE se difunde y establece en el circuito educativo de occidente desde finales de la década del `70 del siglo XX, a partir de la publicación del llamado “Informe Warnock”. Este Informe

define como personas con NEE a aquellas que probablemente necesiten algún tipo de ayuda adicional, en algún momento de su trayecto educativo, para superar las dificultades educativas o dificultades de aprendizaje (Warnock, 1978).

Consideramos que la preeminencia de este concepto estableció, al menos, dos supuestos actualmente vigentes y de gran consenso en el campo del diseño y ejecución de políticas educativas de nivel superior. Por un lado, que los estudiantes denominados como discapacitados presentan problemas de aprendizaje de manera inherente. Es decir, determinadas características bio-físicas de algunos estudiantes se conciben como causales naturales de dificultades en el aprendizaje. En este supuesto, la mirada se centra en el estudiante y en lo que se entiende como un problema individual, dejándose intactas las estructuras y barreras institucionales, ya sean curriculares, académicas, comunicacionales, pedagógicas, o arquitectónicas. A su vez, se etiqueta a estos estudiantes, “generando muchas veces expectativas más bajas por parte de los docentes” (Booth y Ainscow, 2000). Por otro lado, si este sector de la población estudiantil presenta problemas de aprendizaje debido a su condición, entonces posee NEE y precisa de una gama y variedad de apoyos, recursos y medidas adicionales diseñados e implementados por un colectivo de expertos. Las necesidades especiales no podrían ser resueltas a través de los medios y recursos habituales u ordinarios, por ello se requieren de medidas de carácter extraordinario. En esta lógica, entonces, el tratamiento de esas necesidades especiales y de todo lo referido a la educación de este segmento de la población estudiantil, es terreno exclusivo y “responsabilidad de especialistas” (Booth y Ainscow, 2000).

Ahora bien, siguiendo a Max-Neef (1993) diremos que las necesidades humanas son universales, no existen necesidades específicas, particulares o “especiales”, sino distintos y diversificados modos de satisfacerlas y resolverlas. Es decir, distintos satisfactores. En ese sentido, consideramos que el paradigma de las NEE se sustenta en un error conceptual, en el que se confunden las necesidades con los satisfactores de esas necesidades, que se refleja en acciones de política educativa.

### **3.3. La lógica de la discriminación positiva.**

Las políticas de discriminación positiva, también denominadas de discriminación inversa, proactiva o de acción afirmativa (*affirmative action*) son consideradas como un tipo de medidas de política social que surgen en los EEUU en la década de los '60, para abordar el problema de la discriminación racial en el mercado laboral y en las instituciones; y que posteriormente es adoptado en Europa en la década de los

'70, para abordar la discriminación hacia la mujer también en ámbitos laborales. Por ello, consideramos que su extrapolación al campo de la discriminación hacia otros grupos minoritarios en instituciones educativas, debe ser analizada y no mecánica o espontánea.

Estas medidas suponen intervenciones de carácter *diferenciado/específico*, inclinadas a *compensar* o indemnizar a determinados grupos poblacionales por los perjuicios o desventajas a los que fueron o son sometidos, a partir de un trato *preferencial* en el acceso o distribución de ciertos recursos o servicios así como en el acceso a determinados bienes (Kymlicka, 2003, Young, 2000).

Ahora bien, para el caso de la población estudiantil catalogada como discapacitada, el motivo del resarcimiento parece ser el hecho de que es percibida como un conjunto de víctimas individuales de una desgracia personal. Es decir, poseedoras de lo que el saber médico denominó anomalía, que los sitúa en una posición de inferioridad biológica. Se observa que en este razonamiento subyace la teoría implícita que fundamenta gran parte de los estudios, investigaciones e intervenciones sobre la temática, caracterizada por Oliver (1986) como "la teoría de la tragedia personal de la discapacidad". Esta teoría, como toda teoría culpabilizadora, basada en definiciones biológicas de fenómenos sociales, ha contribuido a la individualización de los problemas relacionados con la discapacidad, dejando indemnes las estructuras culturales, sociales y económicas.

#### **4. Algunas conclusiones**

Como se mencionó anteriormente, se considera que estas tres lógicas fundamentan las modalidades tradicionales de gestión y formación de políticas universitarias orientadas a la inclusión de la alteridad, en este caso, la población catalogada como discapacitada. Se hace alusión a las denominadas "políticas específicas para la discapacidad" o "políticas para población discapacitada". Estas políticas exclusivas basadas en el tratamiento *específico* de la *especificidad* de un grupo poblacional considerado *especial*, promueven e instituyen la construcción de "universos paralelos especiales" (Duncan, 1990), es decir, prácticas segregacionistas y espacios separados, espacios diferenciados de los espacios comunes. En otras palabras, legitiman la segregación espacial, preceptiva e institucional que tradicionalmente se ha impuesto a esta población, vulnerando derechos fundamentales.

Al revisar sucintamente estas tres lógicas se puede observar que promueven:

- Medidas que individualizan y personalizan problemáticas que son institucionales.
- Medidas que inferiorizan y segregan espacial y preceptivamente a algunos sectores de la población estudiantil, vulnerando el derecho a participar e integrarse en los espacios comunes.

- Medidas absolutamente compensatorias que dejan intactas “las reglas de juego” y no ponen en cuestión la naturaleza profunda de las estructuras institucionales generadoras de inequidades profundas e invisibles.

En ese sentido, no objetan los patrones de normalidad académica construidos y establecidos en las instituciones de educación superior a partir de la costumbre y la tradición. Es decir, las modalidades normales de producir, transmitir, evaluar y de relacionarse con el conocimiento.

En esa línea parecen constituir la *reacción de la academia* ante el necesario proceso de transformación y reforma institucional que supone la democratización del conocimiento y el diseño, gestión e implementación de políticas educativas inclusivas.

Es así que consideramos que no favorecen la generación de procesos de inclusión educativa, sino que en tanto reacciones paliativas que se perpetúan en el tiempo, pueden instituir lo que Stiker (1999) denomina un “régimen de excepción y de precariedad permanente” en las universidades, que estimamos difícilmente aporte al ejercicio pleno de derechos fundamentales de este sector de la población estudiantil.

Apartar a esta población por imperativo legal y legítimo, en una red de servicios privativos y exclusivos que conforman lo que Casado Pérez (1991) denomina “un mundo para ellos”, parece constituir una de las más significativas paradojas de las políticas, instituciones y prácticas orientadas a la inclusión.

Por todo ello, asumir el desafío de aplicar los principios del Diseño Universal en la gestión de políticas de educación superior implica superar la perspectiva de las políticas específicas y exclusivas, basadas en la adecuación y ajuste de las modalidades naturalizadas como normales, la generación de espacios especializados y la gestión de prestaciones compensatorias, preferenciales y diferenciadas. Es decir, en las lógicas de la adaptación, la especialización y la discriminación positiva.

## 5. Referencias bibliográficas

- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Universidad Autónoma de Madrid.
- Casado Pérez, D. (1991). *Panorámica de la discapacidad*. Barcelona: INTRESS. Primera Edición.
- Duncan, B. (1990). Una década de cambio. La imagen de las personas con discapacidad en los medios de comunicación durante los años 80. En: *Discapacidad e Información*. Documentos 14/90. (págs. 25-39). Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.
- Kymlicka, W. (2003). *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Ley 51/2003 de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. LIONDAU (2003). Boletín Oficial del Estado Nº 289. España.
- Lo Vuolo, R. (2001). *Alternativas. La economía como cuestión social*. Buenos Aires: Grupo Editor Altamira.
- Mace, R., Jones, M., Mueller, J., Mullick, A., Ostroff, E., Connel, B. R., Sanford, J., Steinfeld, E., Story, M. y Vanderheiden, G. (1997). *Los principios del Diseño Universal. Versión 2.0*. N.C. State University, The Center for Universal Design.
- Mace, R., Mueller, J. y Story, M. (1998). *The Universal Design File. Designing for People for All Ages and Abilities*. NC State University, The Center for Universal Design.
- Max-Neef, M. (1993). *Desarrollo a Escala Humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Montevideo: Editorial Nordan-Comunidad.
- Oliver, M. (1986). Social Policy and Disability: some theoretical issues. *Disability, Handicap & Society*, 1(1), 5 -17.
- Stiker, H.J. (1999). Cuando las personas discapacitadas trastoman las políticas sociales. *Esprit*, (259). Traducción de Diego Fonti para la Revista "Nombres". Córdoba. 2002.
- Warnock, M. (1978). *The Warnock Report. Special Educational Needs*. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: Her Majesty's Stationery Office 1978.
- Young, I. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Ediciones Cátedra.