

**ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: UNA EXPERIENCIA
UNIVERSITARIA CON ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE
DISCAPACIDAD VISUAL**

**ATTENTION TO DIVERSITY: A UNIVERSITY EXPERIENCE
WITH STUDENTS IN A VISUAL DISABILITY SITUATION**

**ATENÇÃO À DIVERSIDADE: UMA EXPERIÊNCIA
UNIVERSITÁRIA COM ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE
DEFICIÊNCIA VISUAL**

Nathalia Muñoz Ballesteros¹
Gloria Elena Aranzazu Borrero²
Johanna Elizabeth Valencia Restrepo³
María del Mar Morales⁴
Viviam Stella Unás Camelo⁵

Resumen

El presente artículo indaga sobre las prácticas académicas experimentadas por dos estudiantes con discapacidad visual y por sus docentes y monitores, en una universidad privada de la ciudad de Cali (Colombia). En un primer momento, se confronta la realidad de practicar la inclusión con respecto al deseo o deber ser planteado por las políticas de la institución; posteriormente, se recogen los hallazgos en las entrevistas a docentes, compañeros, monitores, directores de carrera y a los mismos estudiantes protagonistas de este estudio, para tener múltiples miradas de la experiencia vivida. Luego, se procede con el análisis de los resultados. Aparecen, entonces, las tensiones desde diferentes ángulos: en las

¹Magíster en Políticas Públicas. Investigadora y docente universitaria interesada en temas de educación y transformación social a través de las artes desde un enfoque de derechos. Universidad Icesi, Colombia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4457-8894>. E-mail: munozbnathalia@gmail.com

²Magíster en Educación. Directora de las Licenciaturas en Lenguas extranjeras con Énfasis en Inglés, Ciencias Sociales y Educación Básica Primaria de la Universidad Icesi. Profesora de los departamentos de Pedagogía y Psicología y de la Maestría en Educación mediada por TIC en la Universidad Icesi, Colombia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5961-4379>. E-mail: gearanzazu@icesi.edu.co

³Magíster en Educación. Docente universitaria, interesada en temas de inclusión educativa y divulgación de idiomas por medio de medios digitales. Colombia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4777-7901>. E-mail: johanna.valencia@u.icesi.edu.co

⁴Estudiante de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés de la Universidad Icesi, interesada en temas curriculares e inclusión a la población en situación de discapacidad visual en la educación. Colombia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7464-2602>. E-mail: mariadelmarm91@gmail.com

⁵Doctoranda en Estudios del Ocio, Cultura y Comunicación para el Desarrollo Humano de la Universidad de Deusto. Profesora tiempo completo y Jefa del Departamento de Pedagogía de la Universidad Icesi, Integrante del programa de estudios de género de la Universidad, con investigaciones en sociología del trabajo, la juventud, la condición docente y la experiencia doméstica e íntima. Colombia. Afiliación. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3375-5413>. E-mail: vsunas@icesi.edu.co

relaciones estudiante-docente-contenido; en el uso y manejo del tiempo antes, durante y después de clase, tanto del docente como de los estudiantes; en las relaciones interpersonales; y en la ubicación espacial en el aula de clases. A lo anterior se suman las oportunidades de experimentar, acercarse al otro, desarrollar sensibilidad, proponer y dar voz a todos los actores de esta experiencia. Finalmente, se comparten consideraciones para seguir abordando y celebrando la diversidad en las aulas de clases universitarias.

Palabras clave: Discapacidad visual; educación inclusiva universitaria; prácticas educativas.

Abstract

This paper introduces the inquiry about the academic practices experienced by two students with visual disabilities and by their teachers and monitors, at a private university in Cali (Colombia). At first, the reality of inclusion is confronted with the desire or duty proposed by the policies of the institution; secondly, the findings of the interviews with teachers, classmates, monitors, career directors and the students who are the protagonists of this study are collected to have multiple views of the experienced situation. Then, we proceed with the analysis of the results. Thus, tensions appear from different angles: in student-teacher-content relationships; in the use and management of time before, during and after class by both teachers and students; in interpersonal relationships; and in the location in the classroom space. Added to the above are also the opportunities to experiment, get closer to the other, develop sensitivity, propose and give voice to all the actors in this experience. Finally, considerations are shared to continue addressing and celebrating diversity in university classrooms.

Keywords: Visual disability; inclusive university education; educational practices.

Resumo

Este artigo apresenta a investigação sobre as práticas acadêmicas vivenciadas por dois alunos com deficiência visual e por seus professores e monitores, em uma universidade privada da cidade de Cali (Colômbia). Num primeiro momento, confronta-se a realidade de praticar a inclusão no que diz respeito ao desejo ou dever a ser suscitado pelas políticas da instituição; posteriormente, são coletados os achados das entrevistas com professores, colegas, monitores, diretores de carreira e os alunos que são protagonistas deste estudo para ter múltiplas visões da situação vivenciada. Em seguida, passamos à análise dos resultados. Assim, as tensões aparecem sob diversos ângulos: nas relações aluno-professor-conteúdo, no uso e gestão do tempo antes, durante e depois das aulas tanto por professores quanto por alunos, nas relações interpessoais e na localização no espaço da sala de aula. Somam-se a isso também as oportunidades de experimentar, aproximar-se do outro, desenvolver a sensibilidade, propor e dar voz a todos os atores dessa experiência. Por fim, são compartilhadas considerações para continuar abordando e celebrando a diversidade nas salas de aula universitárias.

Palavras-chave: Deficiência visual; educação universitária inclusiva; práticas educativas.

Introducción

¿Qué es lo que hacemos cuando nos proponemos, como institución educativa, hacer de la inclusión un rasgo característico de nuestra apuesta formativa? ¿Planeamos, disponemos e implementamos una educación inclusiva? En abstracto y desde un deber ser, respondemos sí: “pensamos, luego existimos”, “nos proponemos y luego hacemos”. Seguimos una ruta que nos lleve del deseo a la meta, como en el ideal de la política: identificamos un problema, lo ponemos en la agenda, formulamos alternativas, reglamentamos una propuesta, implementamos acciones y finalmente las evaluamos (Aguilar Villanueva, 2010; Jones, 1970).

¿La educación inclusiva, como otras apuestas políticas por la equidad y el bienestar común, se reducen a la implementación de las acciones enumeradas anteriormente? Aquí la respuesta puede no ser tan concluyente y llevarnos a un plano de lo vivencial: ¿cómo vivimos la inclusión en una institución educativa que se ha formulado este principio orientador?

Atendiendo lo anterior, este artículo se ocupa no solo de la implementación formal de una política de educación inclusiva, sino de la experiencia - abierta, múltiple y discutible - de estudiantes, docentes, directivas y personal administrativo, que han participado del proceso de recibir y acompañar a los dos primeros estudiantes de pregrado con discapacidad visual en una institución educativa universitaria privada, en Santiago de Cali, Colombia⁶.

Con este fin, el estudio aquí descrito se propone retomar las voces de diversos integrantes de la comunidad educativa que han hecho parte de la experiencia de los dos estudiantes en situación de discapacidad visual a partir de un ejercicio etnográfico, además de la perspectiva “nativa”⁷ de una de las estudiantes centro de la reflexión y las de las investigadoras, algunas incluso que vivieron y viven la experiencia como docentes y directivas de la “nativa”.

Las reflexiones como investigadoras que compartimos en este artículo, además de proceder de la vivencia, nos comprometen en cada lugar en el que nos desempeñamos como comunidad académica. Las vivencias fueron recogidas a través de estrategias como el acompañamiento a jornadas académicas e itinerarios cotidianos, conversaciones tipo entrevista semiestructurada y registros de las reuniones como equipo de investigación.

Los lugares de encuentro donde se estudiaron las prácticas adelantadas por y con los estudiantes en situación de discapacidad visual, fueron el hogar de la estudiante, su medio de transporte principal - un servicio de carro contratado exclusivamente para ella y su madre, quien la acompaña a la Universidad -, la Universidad, el restaurante

⁶ El primer estudiante ingresó en el 2018 y un semestre más tarde, lo hizo la otra estudiante.

⁷ La etnografía tradicionalmente se ha planteado una discusión entre las “lecturas” de una realidad o experiencia desde las miradas “externas” o las “nativas” o propias (Peirano, 1995; Guber, 1991), en este caso integradas en todos los momentos de la investigación.

universitario principal, las salas de estudio al aire libre y las aulas de clase. También se adelantaron conversaciones de manera virtual a través de distintas plataformas con servicio de videollamada.

La comunidad educativa a la que haremos referencia en el estudio, se constituye como tal por su relación con la Universidad Icesi, institución de educación superior fundada con el propósito de formar los próximos dirigentes del suroccidente colombiano, desde el fortalecimiento en la gestión y desarrollo empresarial; apuesta que se amplía en los primeros años del siglo XXI, cuando se crean programas en las áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Humanas, y más tarde, en el año 2015, en Educación (Universidad Icesi, n.d.). Las dos últimas son las áreas de formación de los estudiantes de esta investigación.

En la actualidad, la comunidad educativa de estudio atiende la misión de construir un mundo mejor desde el conocimiento y la acción desde valores como el reconocimiento de la dignidad de toda persona y el compromiso con el bienestar de la sociedad y el cuidado del medio ambiente (Universidad Icesi, n.d.). En ese propósito transformador, la Universidad ha delimitado un proyecto que propende por una educación liberadora, centrada en la autonomía y sustentada en un modelo pedagógico de aprendizaje activo (Universidad Icesi. Dirección Académica. Escuela de Ciencias de la Educación, 2017, p.17).

La educación autónoma y activa que se promueve desde la institución se adelanta en su nivel más concreto en el ambiente -como espacios de circulación o esparcimiento, donde se encuentran estudiantes, docentes, personal administrativo, operativo y de logística- y en el aula -que incluye salones, laboratorios y otros espacios alternativos de trabajos de campo según las áreas disciplinares de estudio- (Universidad Icesi. Dirección Académica. Escuela de Ciencias de la Educación, 2017, p.61). Como ocurrió en la educación en general, durante la pandemia por el covid-19, estos límites se expandieron a los hogares de casi todos los actores enunciados previamente, a través de plataformas digitales para la comunicación y la educación remota.

Atendiendo a su proyecto educativo institucional, la Universidad en su compromiso de aportar a la construcción de una sociedad más justa y equitativa, se

propuso desarrollar estrategias orientadas a los grupos más vulnerables de exclusión educativa por sus condiciones socioeconómicas, étnicas, en situación de discapacidad, víctimas del conflicto armado y población migrante, adoptando en el 2020 una política institucional que reconoce, potencie y valore la diversidad (Universidad Icesi. Junta Directiva, 2020).

Prácticas de una experiencia de educación inclusiva para personas en situación de discapacidad

Como investigadoras, docentes y directivas de la Universidad en relación constante con ambos estudiantes en condición de discapacidad visual, nos propusimos formular este proyecto al reconocer los temores, pero también los aprendizajes alcanzados después de acompañar durante más de dos años en su experiencia universitaria. Más tarde, en las conversaciones con la comunidad, encontraríamos que la apertura a la diferencia en relación a las condiciones de discapacidad, fue distinta para cada persona.

Esta disposición estuvo acompañada del temor a lo desconocido, el temor a hablar y atender las condiciones diversas en función de situaciones de discapacidad. La apertura de algunos de los miembros de la comunidad académica no estuvo exenta de tensiones, propias de un escenario plural y participativo, en el que conviven distintas experiencias y sensibilidades. Nos encontramos, entonces, con múltiples miradas: la de los docentes, los monitores⁸ que apoyan a nuestros estudiantes, el personal de vigilancia, el de restaurantes y cafeterías, al igual que directivas y personal administrativo. Estas son las voces que aparecen en nuestra investigación.

En este sentido, esta investigación reconstruye múltiples experiencias, en particular en el artículo, atendemos aquellas que corresponden a los actores relacionados directamente con las prácticas de enseñanza: docentes, estudiantes, monitores,

⁸ En la Universidad donde se desarrolla el caso de estudio, la monitoria estudiantil se entiende como el proceso de contratación a estudiantes en formación para apoyar procesos académicos o administrativos, tanto a departamentos y profesores como a dependencias. En este caso específico, las monitorias estudiantiles fueron un apoyo académico a los estudiantes con discapacidad visual. Los monitores realizaron actividades de transcripción de documentos PDF a Word, descripción de vídeos e imágenes dentro del aula de clase y acompañamiento a los estudiantes para el desarrollo de actividades de aprendizaje.

compañeros y directivos académicos, pero reconociendo que en las vivencias de la educación superior se involucran otros actores, pero que no alcanzan a ser comprendidos en este artículo. Así, abordaremos asuntos como las estrategias didácticas y de evaluación de docentes, preocupados por cómo aproximarse y adelantar ejercicios colaborativos con los estudiantes casos de estudio; las inquietudes de los monitores por ofrecer apoyos pertinentes para estos estudiantes; hasta algún nivel directivo y de personal administrativo, quienes manifestaron su interés por gestionar procesos académicos en condiciones equitativas.

Pero también recoge experiencias como la sensación de orfandad y de limitación de recursos que vivieron algunos docentes; algunas frustraciones de los estudiantes caso de estudio al enfrentarse con restricciones al acceso de recursos tecnológicos en algunas dependencias de la Universidad; al igual que las preocupaciones de ciertos monitores, docentes y directivos por alcanzar mejores resultados de integración.

Cada uno con su propio temor y reto. ¿Cómo lo enfrentaron? Tal y como lo hicimos en el grupo de investigación: preguntando y hablando abiertamente con estos estudiantes, reconociendo su condición de invidencia como un factor distintivo y, al mismo tiempo, teniendo presente su potencia y autonomía.

Para ilustrar uno de los temores que enfrentamos durante el proceso, traemos a colación una inquietud manifiesta en nuestra primera reunión como equipo de investigación:

- ¿Cómo quieres que nos refiramos a ti, con qué apelativos te sientes cómoda o incómoda?, porque así podremos saber cómo referirnos a ti.
- La verdad, a mí no me importa cómo me llamen, me pueden decir ciega, invidente o Ana, todo depende es cómo se diga, porque hay personas que utilizan un tono despectivo así utilicen la mejor palabra o la políticamente correcta, entonces lo importante es que me llamen con respeto.
- Está bien, pero de todas formas, ¿cómo prefieres?
- Pues como les dije, realmente no importa, pero podría decir que prefiero que me llamen por mi nombre (Equipo de investigación "Estudio de caso sobre educación inclusiva: la experiencia con estudiantes invidentes", Acta No 1, 5 de agosto de 2021).

Esta fue nuestra primera enseñanza como equipo de investigación, alcanzada sin pretender más que saber cómo relacionarnos, pero promovida por esa incertidumbre y

temor cuando nos enfrentamos por primera vez a personas que identificamos como pertenecientes a grupos diversos: ¿cómo me refiero a ti? Una pregunta que, más allá de identificar cómo llamarle a la otra persona, busca sentar su voz como un principio rector de la relación.

Interpelar es un ejercicio que dentro de las aulas de clase se presenta como una práctica que sirve para evaluar competencias (Piña, 1998), pero en nuestro caso de estudio, además de competencias, se convirtió en una herramienta fundamental en la identificación de sugerencias y recomendaciones de los estudiantes en situación de discapacidad visual sobre sus propias experiencias educativas y de aprendizaje particular, de cómo aprende cada uno de ellos. Así, algunos docentes que tuvieron ocasión de conocer que iban a encontrarse con ellos antes de iniciar clases o en las primeras sesiones, tuvieron la oportunidad de dejarse guiar por nuestros estudiantes invidentes para ajustar o no las didácticas, los materiales y las evaluaciones preparadas con anticipación para sus asignaturas:

La mejor fuente de cómo guiarse y trabajar con una persona con discapacidad visual, es el mismo estudiante en cuestión.... uno le pregunta a él, él da muy buenas pistas, y yo creo que eso es parte de la experiencia de su colegio (FM, comunicación personal, 10 de junio de 2022).

La formulación de preguntas como ejercicio docente para orientar los procesos formativos, no solamente de una asignatura, sino de una apuesta institucional⁹ por la autonomía -el ejercicio de responsabilidad de cada estudiante-, se ha convertido en una práctica que favorece el propósito de la participación activa como carácter -general- de la inclusión (Senn, 2000) y condición -particular- de la educación inclusiva (Ministerio de Educación Nacional, 2013), que en este caso, se aplicó solamente a los estudiantes en situación de discapacidad visual.

El acercamiento previo o inicial a los estudiantes en situación de discapacidad visual para conocer sus formas de aprendizaje, se realiza en algún momento durante las sesiones de clase o al final, pero también se ha adoptado, en particular entre una de las

⁹ Entendidas como prácticas educativas por García Cabrero et al., 2008.

directivas académicas de la Universidad, algo que hemos categorizado como una “práctica administrativa de inclusión”, que consiste en organizar una reunión de docentes actuales y previos de la estudiante invidente, más la presencia de una “experta” en temas de inclusión, para que entre ellos mismos compartan aprendizajes, expectativas y alternativas pedagógicas.

Para dar cuenta de cuál ha sido el accionar de la comunidad educativa de la Universidad Icesi, en diálogo con nuestros dos estudiantes en situación de discapacidad visual sobre su experiencia educativa, identificamos tres tipos de prácticas: de enseñanza, formativas y administrativas. Sin embargo, en este artículo daremos cuenta particular de las primeras, sin dejar de lado las otras dos, ya que como acabamos de atender en el párrafo anterior, hay veces es complejo trazar límites entre un tipo de prácticas y otras y no queremos perder la ocasión de presentar esa interrelación.

Prácticas de enseñanza

En las prácticas de enseñanza recogemos el quehacer docente para dar cumplimiento a las metas educativas propias del curso y la institución educativa (Gómez, 2008), ampliadas en nuestro caso de estudio a las acciones tanto de docentes, como de monitores y los mismos estudiantes en situación de discapacidad visual, para adquirir conocimientos disciplinares.

Dar(nos) tiempo... y espacio. El tiempo suele entenderse como recurso de la educación cuando se planifican asuntos como la cantidad de semanas en el semestre, las horas de cátedra y trabajo por fuera de aula de una asignatura, tanto para el docente como para el estudiante. En términos administrativos, hablamos del tiempo como recurso cuando calculamos las horas a pagar a un docente o los gastos de servicios públicos por hora de clase.

Consideramos el tiempo cuando programamos nuestras intervenciones educativas. Nos hacemos preguntas como: ¿por qué decidí estudiar esta carrera o matricular esta asignatura?, ¿qué entiendo por educación y aprendizaje?, ¿cómo voy a apoyar en mi monitoría la labor docente?, ¿qué estrategias y recursos requiero para cumplir mis objetivos? El tiempo aparece, entonces, en todas las expectativas que nos

generamos frente a la educación desde el lugar docente, de monitor o estudiante (Colomina et al., 2001).

Estimamos el tiempo y el espacio cuando ya nos encontramos en la clase y en la monitoría, en la interacción entre actores (Zabala, 2000) y con los contenidos, las estrategias y los materiales pedagógicos (Coll y Solé, 2002). El tiempo persiste cuando “salimos” del espacio de intervención, después de experimentar nuestras experiencias formativas y reflexionar sobre sus alcances -como cuando resulta una investigación de este tipo, por ejemplo-.

El tiempo y el espacio en la educación no dejan de hacer presencia, sin embargo, cuando nos encontramos con la experiencia de los estudiantes en situación de discapacidad visual estos se convierten en valores extendidos a prácticas como la disposición de clases y asesorías particulares para atender tareas operativas, como la conversión de una lectura en formato de imagen a texto, la ampliación de una lección o explicación de clase, la preparación de un trabajo parcial, o cualquier actividad que demanden estudiantes, docentes y monitores.

Es importante mencionar que el apoyo de la universidad para fortalecer la construcción de conocimientos se ofrece a todos los estudiantes, en las áreas de matemáticas, de lectura, escritura y oralidad, tanto en español como en inglés, sin considerar cualquier carácter relacionados con categorías como “diverso” o “vulnerable”. Sin embargo, como circunstancias particulares, en nuestro caso los docentes tienen la opción de solicitar el apoyo de monitores para dedicación exclusiva con los estudiantes invidentes.

Así, la práctica de monitoría no es implementada por todos los docentes de nuestros dos estudiantes caso de estudio, sino que se presenta como opción de apoyo individual, relacionada con las necesidades de adaptación o no de estrategias y recursos didácticos. Los docentes son quienes definen las actividades y alcances de acompañamiento de cada monitoría, así como los espacios: aula de clase o por fuera de ella; y en este último caso, entre los estudiantes en situación de discapacidad y monitores definen el escenario: espacios de estudio al aire libre; instalaciones de los

centros de apoyo en Inglés, Matemáticas o Lectoescritura y Oralidad; u otros, según su comodidad, necesidades y disposición de espacio.

La decisión de convertirse en monitor es exclusiva de los estudiantes y atiende a sus intereses personales y profesionales inmediatos y futuros, identificando en el apoyo a los estudiantes invidentes, una oportunidad de ampliar sus competencias para la enseñanza. Esto sucede particularmente entre los estudiantes de los programas de educación, quienes buscan enriquecer sus prácticas docentes diseñando o rastreando materiales de apoyo, sonoros o táctiles, que faciliten la transmisión de contenidos visuales a otros lenguajes.

Por ejemplo, en temas de aprendizaje de competencias en Lógica, los monitores, de la mano de los docentes, buscaron hacer representaciones físicas de los conectores y figuras geométricas con recursos provistos por la ludoteca que hace parte del Laboratorio de Experimentación Pedagógica de la Universidad. Al diseño de materiales didácticos por parte de los monitores, se suma el planteamiento de “pruebas” para evaluar la apropiación de contenidos.

La concesión de tiempo como práctica que acompaña las experiencias educativas de los estudiantes en situación de discapacidad visual no sólo se adelanta entre ellos y otras personas, sino que se relaciona como lo señalan Coll y Solé (2002) con herramientas como lecturas, talleres y ejercicios, los cuales son compartidos por docentes y monitores con los estudiantes, al menos con una semana de anticipación a su uso durante la sesión de clase.

A través de la observación, logramos identificar lo diversa que es la noción del tiempo, los ritmos de aprendizaje y de lectura de nuestros estudiantes caso de estudio, quienes deben utilizar su oído como herramienta de lectura textual y gráfica, misma que utilizan para escuchar las consignas del docente y relacionarse con sus compañeros. Este aprendizaje nos demostró que el ejercicio de compartir los materiales con anterioridad es una gran oportunidad.

Contar con el sentido de la escucha como instrumento base de mediación en el proceso de construcción de conocimientos se presenta como condición particular de nuestros casos de estudio: personas jóvenes que han sido socializadas, especialmente en

los espacios educativos, a través de dispositivos electrónicos que convierten el texto a sonido, desplazando la apropiación y confianza con otras posibilidades como el Braille a través del tacto y que puede facilitar la distribución de sentidos para la recepción de consignas en clase.

Esto no significa que nuestros dos estudiantes caso de estudio no lean en Braille, porque sí lo hacen, pero no es su recurso primario. Para ellos, su uso como recurso de lectura y escritura requiere de más tiempo que el que invierten en la escucha, lo que no les permite estar al “mismo ritmo” del grupo de compañeros de clase mientras se dicta alguna consigna, lo que los “deja atrás” y los “distancia”.

[...] estamos leyendo un texto a 10 voces, entonces párrafo, párrafo, párrafo, oración, oración, oración. En el momento en que te toca encontrar la tuya (se refiere a Ana) estás perdido, porque apenas vas en la primera, no has terminado de escuchar al compañero (MM, comunicación personal, 25 de abril de 2022).

Encontramos que se han adoptado prácticas para que docentes, monitores y estudiantes nos demos tiempo y espacio para prepararnos, atender y reflexionar sobre las estrategias concretas para facilitar las condiciones de apropiación de conocimientos, y esto no es exclusivo para los dos estudiantes en situación de discapacidad visual, pero para ellos se amplían recursos como contar con un monitor exclusivo, el trabajo con monitores “durante” clase o la destinación de materiales para preparación de material didáctico.

Por otro lado, en la identificación de recursos y prácticas de enseñanza, de manera coherente con la escucha que se mencionaba previamente, está la oralidad como una de las herramientas más extendidas y tradicionales en las aulas como mediación docente-estudiantes-contenidos, pero que en el caso de nuestros estudiantes en situación de discapacidad visual, reemplaza la retroalimentación escrita con la que los demás estudiantes deben atender evaluaciones y trabajos que apoyan el desarrollo de competencias.

En particular, para nuestra estudiante de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés, las competencias de oralidad y escucha, en su proceso de

aprendizaje de competencias, se han privilegiado sobre las de lectura y escritura, encontrando posiciones divididas sobre el alcance de cada una de estas competencias:

En ocasiones, he sentido que muchos docentes han optado por la evaluación oral como la “más fácil” o la que menos les retos implica, pero no siento que esa sea la opción más equitativa (Equipo de investigación "Estudio de caso sobre educación inclusiva: la experiencia con estudiantes invidentes", Acta No 3, 19 de agosto de 2021).

Las posturas diferenciadas, referidas anteriormente, ese encuentro de posiciones sobre las preferencias de la oralidad como práctica para la construcción y valoración de los aprendizajes, es un debate abierto que nuestra comunidad académica relaciona con la calidad de su educación y la equidad para garantizar su acceso y permanencia en el sistema educativo. Esto no es algo que alcancemos a atender en este artículo; sin embargo, queda como uno de los interrogantes por atender desde una educación que procura la inclusión.

Integrar(nos) / Colaborar(nos). El darse tiempo es una práctica que los estudiantes en situación de discapacidad, sus docentes y compañeros ha representando oportunidades y retos en el proceso educativo, pero no ha sido la única experiencia que representa una tensión entre oportunidades y barreras en este proceso de inclusión. El trabajo con otros, bien sea a manera de integración - entendida por nosotras como suma de estudiantes trabajando juntos - o de colaboración - asumida como complemento de aportes entre estudiantes -, también ha dado cuenta de una dualidad.

Con el propósito de fortalecer el desarrollo de habilidades blandas y atender a los objetivos de aprendizaje de las asignaturas matriculadas por los estudiantes en situación de discapacidad, algunos docentes han implementado estrategias de trabajo grupal o colaborativo. En algunos casos se podría decir que los propósitos de enseñanza no-cognitiva y aquella que persigue específicamente el desarrollo de competencias académicas es equilibrada, es decir, hay un interés equiparable entre un propósito y otro; pero en otros casos, los docentes optaron por prácticas de integración o colaboración entre estudiantes, como un medio para facilitar el relacionamiento de todo el grupo de estudiantes.

La intención de promover la integración o colaboración académica surgió de la necesidad de atender situaciones que se expresan en comentarios como: “no sabemos cómo acercarnos o qué decirle”, evidencia de la existencia de una especie de barrera invisible entre los estudiantes en situación de discapacidad con quienes no enfrentan esta situación, ubicando al docente como una figura integral que no sólo atiende procesos de enseñanza académica, sino formativa, intercediendo en la promoción de ampliación y fortalecimiento de relaciones sociales.

La iniciativa de los docentes no siempre fue fructífera, de ahí que el docente no sólo se ha dispuesto a “ponerlos a trabajar juntos”, sino que ha tenido que propiciar el espacio y el tiempo para que en la juntanza se facilite la interacción. Este encuentro ha sido de corte formativo, en el que se intenta encontrar estrategias pertinentes para entablar una conversación con una persona en situación de discapacidad visual; o bien, de corte experiencial-académico, en la que el profesor diseña una actividad donde los estudiantes deben desarrollar un diálogo a partir de un contenido o asignación específica.

En este ejercicio de integración/colaboración, además de tener en cuenta el contenido e intención de la misma, los docentes han considerado las condiciones de desplazamiento y disposición del espacio tanto de los estudiantes en situación de discapacidad, como de sus compañeros. Por ejemplo, para el caso de uno de nuestros estudiantes, cuando el docente pronunciaba la consigna de trabajo en grupo, él tenía el hábito de quedarse en su lugar, sin ninguna intención de acercarse a sus compañeros. El profesor, al identificar la situación, se acercó a preguntarle por qué no se desplazaba en la búsqueda de otros y éste le indicó que no tenía sentido hacerlo, pues sus compañeros eran quienes debían acercarse a él.

Una segunda consideración atendida por los docentes, es la posibilidad de facilitar la alternancia y reconfiguración de grupos de trabajo, situación que se permitió con estudiantes en cualquier condición y no solamente con los dos referentes de este estudio. Esta posibilidad dio paso a la “incomodidad” de trabajar con la “novedad” que traen compañeros con los que usualmente no se integran/colaboran los estudiantes usualmente.

Se evidencia entonces que la integración/colaboración como práctica de enseñanza de competencias académicas a la luz de la educación inclusiva, no solamente atiende asuntos como la construcción colaborativa de conocimiento o la construcción de escenarios de respeto y tolerancia entre saberes, sino que amplía su objeto al de facilitación de interrelaciones personales, movilización de disposiciones tanto en el espacio como en la de darse la posibilidad de encontrarse con un otro distinto, a ceder en la comodidad y seguridad tanto para los docentes como para todos los estudiantes.

Ilustrar (sin imágenes). Una tercera práctica identificada y quizás la más extendida como recurso en la facilitación de la enseñanza de competencias académicas para los estudiantes en situación de discapacidad visual en nuestro caso de estudio, fueron la “ilustración oral” y un poco menos, la “ilustración táctil”, ampliando los recursos del lenguaje.

Una de las labores que se le encarga a los monitores cuando se solicita su acompañamiento dentro del aula de clase consiste en ubicarse muy próximos a los estudiantes en situación de discapacidad para que puedan leerles al oído todo aquel contenido visual, cinético y de disposición espacial que sucede en la clase, tratando de interrumpir en lo mínimo el diálogo general entre el docente con todo el grupo.

A Carlos lo acompañé en una clase... estaban hablando de Dalí. Entonces todo lo que se estaba explicando en la clase, se basaba en la pintura y la obra de Dalí, que de por sí ya es un reto comprender cómo lo que Dalí hace ¿sí? porque, pues es muy surrealista, digamos que ya juega con lo que uno puede entender, no es tan fácil decirle “lo que estamos viendo es como una planta”, no, sino que es una planta porque tiene no sé qué. Entonces recuerdo que yo me hacía al lado de él y le describía lo que iba sucediendo en el tablero, mientras el profe explicaba. Era la clase normal y yo estaba al lado de Carlos, él tenía su grabadora y él ponía la cosita (sic.) a grabar la clase y mientras tanto yo le decía: acabamos de cambiar de diapositiva, se está exponiendo, y pues lo que se alcanza a distinguir es esto. Trataba de ser muy descriptivo, sí, igual también pensaba en términos de utilidad cuando era descriptivo, porque yo trataba de marginar a veces descripciones que no tenían sentido, hay cosas que son difíciles de describir y yo ya me hacía a la idea de para dónde iba el profe... Es muy difícil, porque uno tiene que pensar todo esto y luego ponerlo en palabras y expresarlo (CM, comunicación personal, 26 de mayo de 2022).

La tarea de detallar de manera oral el contenido y la dinámica del aula de clase tiene un doble proceso, pues no se trata sólo de “convertir” las imágenes o movimientos

en palabras orales, sino de filtrar y sintetizar información, ejercicio que pasa por las competencias cognitivas del monitor, además de su valoración sobre lo que consideran relevante compartir para atender al propósito académico de las asignaturas en las que acompañan a los estudiantes en situación de discapacidad visual. Se trata, entonces, de una comunicación mediada por la interpretación ajena.

Al reto de filtro se le suma el de las propias competencias comunicativas del monitor para transmitir información visual a oral, al tiempo que debe identificar qué información traducir de un lenguaje a otro. Estas competencias, que atraviesan el conocimiento académico y, por qué no, pedagógico del monitor, para identificar qué y cómo decirlo, le convierten en un mediador de la enseñanza y de la relación docente-estudiante.

Continuando con la práctica ilustrativa, ésta también fue adoptada por los docentes que acompañan los procesos de enseñanza de los dos estudiantes referentes de este estudio que no optaron por el apoyo de los monitores en el aula de clase. Se entiende que, en este caso, el docente decide adoptar la descripción como parte de los recursos pedagógicos del aula de clase. Cuando se opta por esta alternativa, algunos docentes hacen el ejercicio de recordarle permanentemente, en voz alta y frente a sus compañeros de clase, a los dos estudiantes en situación de discapacidad, que por favor se extiendan en detalles sobre las explicaciones y contenidos de la clase, promocionando un ejercicio de participación activa en ellos.

Cuando se promueve este tipo de participación, el lugar de conocimiento se extiende y no se queda sólo en el docente, además de promover su desarrollo autónomo y responsable en su propio aprendizaje. Esta situación motiva a que todos los estudiantes -y no sólo quién se encuentra en situación de discapacidad visual- a transformar su rol en la clase, para participar de manera más activa en su proceso de aprendizaje y cambiar el “no entiendo, puede volver a explicar” por un “necesito más información porque no está completa”.

Algunos docentes señalan que la apropiación de esta estrategia fue tan exitosa en algunas ocasiones, que no requería que fuera el estudiante en situación de discapacidad visual el que recordara pormenorizar sus explicaciones y presentaciones gráficas, sino

que eran los compañeros de clase quienes se encargaban de rememorar la ampliación de detalles. Así como esta práctica tuvo sus momentos de éxito, se reconoce también entre docentes y compañeros que no siempre funcionó o no con todos los grupos se alcanzó a desarrollar el nivel de compromiso y conciencia para convertirse en “alertas al detalle”, de manera que docentes, compañeros y hasta los mismos estudiantes en situación de discapacidad, desatendían su oportunidad de “pedir más”, de ir “más allá” en detalles.

Entre las prácticas de ilustración, encontramos un ejercicio que, aunque técnico, ha resultado fundamental en la construcción de unas condiciones equitativas de acceso al material didáctico que cada docente asigna para cada programa de clase y es el cambio de formato de los documentos de texto en PDF a Word o a las versiones de PDF que facilitan la búsqueda de texto.

De esta manera, dentro de las diferentes actividades que los profesores y monitores debían pensarse para sus clases y espacios de apoyo, se encontraba el proceso de “convertir” el texto de ciertos formatos de documento a unos compatibles con apoyos tecnológicos de software especializado en el paso de “texto escrito” a “texto oral”, el cual es el formato de lectura cotidiano de nuestros dos estudiantes en situación de discapacidad visual. En algunos casos, se encontró que el material dispuesto originalmente por los docentes tenía un formato de imagen, implicando que el ejercicio de conversión a texto fuera más complejo y las monitorías, entonces, se atendían transcribiendo palabra por palabra o imágenes a palabras.

Por otro lado, en términos de “apoyo” ilustrativo, algunos profesores hicieron uso del lenguaje táctil o sensorial, para ejemplificar figuras y espacios a los estudiantes en situación de discapacidad visual. Muchos de ellos acogieron la práctica de tomar la mano del estudiante y en su palma, modelar la figura o especificar espacios de objetos y personas.

Para casi todos los docentes, el encuentro con nuestros dos estudiantes en situación de discapacidad se convirtió en su primera experiencia de enseñanza en esta condición. Por esa razón, para atender a sus inquietudes, temores y expectativas, algunos tomaron la decisión de desarrollar las clases con terceros o lecciones

autodidactas para aprender elementos mínimos de lectura y escritura en Braille, competencias básicas que les permitieran ampliar los recursos de comunicación.

Ubicar(se) en el espacio. Finalmente, entre las prácticas de enseñanza identificadas en el proceso de formación profesional de dos estudiantes en situación de discapacidad visual, encontramos la ubicación espacial, bien para atender a situaciones técnicas o como factor clave en la enseñanza desde dónde y cómo se ubican frente a otros cuando de aprehender competencias académicas se trata.

Previamente se señaló cómo el uso de software especializado en la conversión de texto escrito-visual a oral, es una práctica atendida por docentes y monitores para facilitar el acceso de nuestros estudiantes de referencia a material de estudio. Como apoyo, estos softwares también son requeridos por los estudiantes en situación de discapacidad mientras se encuentran en clase, para recordar el contenido del material o las notas que sobre él hayan tomado, de manera que disponen de equipos electrónicos para uso permanente en el aula.

Para nuestros estudiantes, particularmente para una, el computador se ha convertido en un instrumento de apoyo indispensable para el desarrollo de sus actividades académicas y por tanto, requiere disponer de un tomacorriente cercano en todo momento, lo que limita el lugar donde se ubica dentro del salón y su disposición física frente a su aprendizaje: atrás o en los laterales, que es donde usualmente se ubican estos dispositivos en nuestra Universidad. En general, muchos de los salones tienen una configuración “tradicional”: rectangular o cuadrada, con sillas dispuestas en filas frente a un tablero y entre éstos, un espacio para la circulación de estudiantes y docente.

Pero cuando no es el computador el que se convierte en apoyo tecnológico, lo es una grabadora, que es el medio de registro habitual de nuestro otro estudiante referente de estudio, ante lo cual también se depende de la ubicación de los dispositivos de recarga de energía para garantizar su funcionamiento. Lo que encontramos entonces es un condicionamiento técnico que podría estar teniendo implicaciones en los procesos de aprendizaje, que además los limita a ubicarse al final o al extremo del salón de clase, a diferencia de cualquier otro estudiante, que puede ubicarse donde desee, pues no dependen de recursos tecnológicos particulares para registrar información.

Ubicarse como parte del ejercicio de aprendizaje no atiende solamente a asuntos técnicos o a la disposición espacial de los estudiantes en situación de discapacidad visual, sino también a cómo el espacio configura las maneras de relacionarse y de comunicarse:

[...] me acuerdo que en la clase de escritura y oralidad, con ambos fue un reto, porque la oralidad tiene muchos asuntos más allá de la expresión oral, no es sólo hablar, sino también el manejo del espacio, las expresiones que uno maneja, la forma en la que modula la voz, el tono, la energía, todas esas cosas. Fue un trabajo interesante porque yo tenía que, de alguna manera, entender todo esto desde la posición de ellos, y la posición de ellos era que el espacio lo entendían de forma distinta, eso fue, por ejemplo, algo que me pareció loquísimo (WL, comunicación personal, 13 de mayo de 2022).

La labor de los monitores, en este caso, además de representar con lenguaje oral lo que se comunica a través de otros lenguajes presentes en el aula, es la de “poner en situación”, apoyar a los estudiantes en situación de discapacidad a ubicarse frente al espacio y frente a sus otros compañeros, de manera que cuando ellos o el docente están interviniendo en clase, les sirven de apoyo para asegurarse de que también ubiquen de dónde surgen sus palabras y hacia dónde o quién las dirigen.

El espacio y su ubicación se configura como un signo que se interpreta, además de un canal de comunicación entre distintos planos y, por consiguiente, la manera como se disponen docentes, compañeros y los dos estudiantes de referencia para relacionarse entre sí. Aprender a “leer” el espacio, no sólo permite a nuestros estudiantes ubicar dónde conectar sus dispositivos de apoyo en el aula, sino contar con un sentimiento de confianza para aprender y relacionarse con otros.

Consideraciones finales

En primera instancia, en el recuento de vivencias en torno a la enseñanza a personas en situación de discapacidad en educación superior, encontramos que aparecen emociones diversas: apertura, interés, pero también temor o recelo. A pesar de las tensiones que pueden surgir al atender la diferencia, enfrentamos el reto, tomamos acciones frente a él y lo hacemos parte de nuestro día a día; bien sea para negarnos a la transformación, o para hacer de ella una oportunidad más de aprendizaje para toda la

comunidad educativa. Todas las personas que se relacionaron en un espacio académico con nuestros estudiantes referentes, se hicieron nuevas preguntas, indagaron estrategias distintas y, de alguna manera, aprendieron.

Por otro lado, descubrimos que la atención a lo diverso es tan heterogénea como la diversidad misma. Aunque este estudio pretendió aproximarse a los estudiantes en situación de discapacidad desde sus particularidades, el discurso político o filosófico de la inclusión tiene a homogeneizar e, inevitablemente, se proponen rutas de atención o estrategias estandarizadas según una “condición diferencial” que no necesariamente atiende a la individualidad de los estudiantes, la cual no puede negarse en las vivencias de enseñanza-aprendizaje.

Entre las consideraciones, tenemos aprendizajes particulares como la oportunidad que tiene el tiempo y el espacio, disponer de ellos, reconocerlos, pero en especial, saber cómo utilizarlos y ese saber lo construyo, reconociendo que comparto ese tiempo y espacio con un otro que es y aprende muy diferente a como yo lo hago. Pero también en la oportunidad de juntarnos, de establecer relaciones de confianza para poder construir conocimiento y que para ello es fundamental reconocer la cantidad de opciones de lenguaje; el reconocimiento de los saberes del otro, el interés por ampliar las opciones de comunicación.

Aprendimos, también, que las figuras de apoyo académico no tienen un solo destinatario ni un único origen. Aunque en términos de funciones administrativas así parezca, en una comunidad educativa, todas las personas: estudiantes, docentes, administrativos, colaboradores, estamos aprendiendo y nos apoyamos para desarrollar competencias, pero también para formarnos como personas y ciudadanos. La contribución a la equidad proviene y es responsabilidad, entonces, de toda la comunidad.

Finalmente, queremos dejar constancia de que las vivencias de nuestra comunidad educativa en torno a la inclusión no alcanzan a exponerse en este artículo. También encontramos prácticas que no atienden al desarrollo de competencias académicas y que fueron identificadas como formativas: procesos de transformación personal y profesional que suceden en una institución de educación superior. Además,

identificamos prácticas administrativas: todas aquellas que facilitan los procesos de enseñanza que tienen lugar en la Universidad. Aunque estos hallazgos no alcanzaron a ser abordados en este artículo, serán recogidos en futuras investigaciones.

Referencias

- Aguilar Villanueva, L. F. (2010). Introducción. In *Política Pública* (1era ed., pp. 17-60). Luis F. Aguilar Villanueva. Recuperado de: http://data.evalua.cdmx.gob.mx/docs/estudios/i_pp_eap.pdf
- Coll, C., & Solé, I. (2002). Enseñar y aprender en el contexto del aula. In *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 357 - 386). Alianza. Recuperado de: https://www.academia.edu/43352606/Desarrollo_psicol%C3%B3gico_y_educaci%C3%B3n_2_Psicolog%C3%ADa_de_la_educaci%C3%B3n
- Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. In *Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 437 - 458). Alianza.
- García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J., & Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-15. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/155/15511127006.pdf>
- Gómez López, L. F. (2008, julio - septiembre). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades*, (38), 29-39. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/373/37303804.pdf>
- Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano*. Legasa.
- Jones, C. O. (1970). *An introduction to the study of Public Policy*. Duxbury press.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Lineamientos de política de educación superior inclusiva*. Dirección de Fomento para la Educación Superior.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. UNESCO. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa
- Peirano, M. (1995). *A favor da etnografia*. Dumará Distribuidora de Puplicacoes Ltda. Recuperado de: http://www.marizapeirano.com.br/livros/a_favor_da_etnografia.pdf
- Piña Osorio, J. M. (1998). *Vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Senn, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta.

Universidad Icesi. (n.d.). *La Universidad Icesi a Otro Nivel*. Universidad Icesi. Retrieved September 28, 2022. Recuperado de: <https://www.icesi.edu.co/launiversidad/>

Universidad Icesi. Dirección Académica. Escuela de Ciencias de la Educación. (2017). *Proyecto Educativo Institucional*. Universidad Icesi. Recuperado de: <https://es.calameo.com/read/000021490b305a81151f7>

Universidad Icesi. Junta Directiva. (2020, septiembre 22). *Resolución No 81. "Por la cual se aprueba la Política de Educación Inclusiva de la Universidad Icesi"*. Recuperado de: https://www.icesi.edu.co/images/La_universidad/estautos_reglamentos/No_81-POLITICA_EDUCACION_INCLUSIVA.pdf

Zabala Vidiella, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Grao.

Recebido: 24/10/2022

Aceito: 22/11/2022

Publicado: 30/06/2023

NOTA:

As autoras foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.