

XV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXX Jornadas de Investigación. XIX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. V Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional V Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2023.

# **Cursar con discapacidad: reflexiones sobre enseñanza, problemáticas epistemológicas y desempeño profesional.**

Jofre, Cristian Martín.

Cita:

Jofre, Cristian Martín (2023). *Cursar con discapacidad: reflexiones sobre enseñanza, problemáticas epistemológicas y desempeño profesional*. XV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXX Jornadas de Investigación. XIX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. V Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional V Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-009/53>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ebes/Xua>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# CURSAR CON DISCAPACIDAD: REFLEXIONES SOBRE ENSEÑANZA, PROBLEMÁTICAS EPISTEMOLÓGICAS Y DESEMPEÑO PROFESIONAL

Jofre, Cristian Martín

Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

El trabajo aborda algunas líneas de reflexión respecto de la función formativa de la universidad, la producción de conocimientos y el futuro desempeño de los profesionales teniendo como eje central la discapacidad. Se analiza el caso de un estudiante de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires y de un grupo de docentes que, a partir de encuentros realizados sobre accesibilidad de los materiales de estudios, surgen interrogantes que interpelan las dimensiones mencionadas. El tema surge en función de problemáticas reales en contextos educativos, y aborda la función formativa de la universidad con relación al perfil del profesional esperable; la producción de los conocimientos propios de un área disciplinar, específicamente para el diagnóstico y la evaluación psicológica; y por último el futuro desempeño del profesional con discapacidad, quién recibe una formación sesgada, incompleta y no inclusiva respecto de áreas centrales de su ejercicio profesional.

## Palabras clave

Discapacidad - Educación superior - Prácticas de enseñanza - Formación profesional

## ABSTRACT

LEARNING WITH A DISABILITY: REFLECTIONS ON TEACHING, EPISTEMOLOGICAL ISSUES AND PROFESSIONAL PERFORMANCE  
The paper addresses some lines of reflection on the educational function of the university, the production of knowledge and the future performance of professionals with disability as a central theme. It analyses the case of a student from the Faculty of Psychology at the University of Buenos Aires and a group of teachers who, from meetings held on the accessibility of study materials, raise questions that challenge the aforementioned dimensions. The issue arises from real problems in educational contexts and addresses the formative function of the university in relation to the profile of the expected professional; the production of knowledge in a disciplinary area, specifically for diagnosis and psychological assessment; and finally, the future performance of the professional with disabilities, who receives a biased, incomplete, and non-inclusive training with respect to central areas of their professional practice.

## Keywords

Disability - Higher education - Teaching practices - Professional training

## 1. Introducción

En este trabajo se abordarán algunas líneas de reflexión respecto de la función formativa de la universidad, la producción de conocimientos y el futuro desempeño de los profesionales teniendo como eje central la discapacidad. En este sentido, se intentarán delimitar algunas cuestiones específicas a partir del análisis de un caso de un estudiante de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires y de un grupo de docentes que, a partir de encuentros realizados sobre accesibilidad de los materiales de estudio, surgen interrogantes que interpelan los ejes anteriormente mencionados.

Es interesante remarcar que los temas surgen a partir de problemáticas reales en contextos educativos, pero también ponen en discusión cuestiones que no se suelen profundizar o divulgar con frecuencia en el área de la discapacidad.

Puntualmente se abordará: a) la función formativa de la universidad en relación al perfil del profesional esperable (esperable desde lo delineado por el plan de estudios de la carrera en cuestión y de la propuesta didáctica); b) la producción de los conocimientos propios de un área disciplinar, específicamente una asignatura central para el diagnóstico y la evaluación psicológica, cuya estructura deja al descubierto el sesgo subyacente en términos de inclusión y accesibilidad en la generación de procesos diagnósticos; y por último, c) el futuro desempeño del profesional con discapacidad, quién recibió una formación sesgada y no inclusiva respecto de áreas centrales de su ejercicio profesional y de sus incumbencias específicas.

## 2. Análisis de un caso

Previo al abordaje de las líneas de reflexión, se caracterizará el caso de un estudiante con discapacidad de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, con el fin de delinear conceptos centrales en la temática y dar cuenta de las particularidades que se dan en el entorno universitario y profesional.

El caso nos presenta a Mariano (*Nombre ficticio para preservar la identidad de el estudiante*), una persona que ronda los 50 años, con título de profesor y que finalizó la Licenciatura en

Psicología durante el año 2022.

Mariano nació con una patología visual grave y progresiva. Sin embargo, en los primeros años de la escuela primaria y secundaria, esta condición no le trajo inconvenientes que pudieran afectar sus actividades cotidianas de manera significativa. Supuso simplemente controles periódicos, cuidados extra en sus actividades escolares y el uso de diversos lentes.

No obstante, luego de la adolescencia y habiéndose recibido de profesor y trabajado en diversos lugares, promediando sus 30 años atraviesa una hemorragia en uno de sus ojos que como consecuencia deja una pérdida de la visión nítida de manera permanente e irreversible. Luego de unos años, a pesar de los rigurosos cuidados y controles, vuelve a ocurrir una hemorragia en el otro ojo. Actualmente y como secuelas de ambos hechos, el estudiante ha perdido prácticamente la totalidad de la visión, y según refiere, sólo puede ver grandes sombras sin nitidez y con muy poco contraste. Esta condición fluctúa dependiendo las condiciones lumínicas, es decir puede ver mejor o peor los contornos de las figuras, pero sin ningún tipo de nitidez.

En lo atinente al ámbito educativo, la consecuencia más importante que relata es que luego de su segunda hemorragia, no pudo volver a reconocer las letras, con lo cual la lectura y la escritura quedaron como posibilidades truncas tanto en su ámbito laboral como también en el campo de sus propios estudios.

### **2.1 Adecuación curricular**

A partir de la problemática referida en el apartado anterior, se postula la necesidad de realizar un seguimiento y acompañamiento al estudiante en pos de lograr las adecuaciones curriculares pertinentes. En esa dirección, el área de Discapacidad de la Facultad se encargó del seguimiento, facilitación de los trámites y comunicación con las cátedras donde cursó el estudiante, procurando informar sobre la asistencia de este y la previsión de aspectos de acceso.

Por otro lado, desde el área de Educación a Distancia, se determinó que se realizarían cuestiones relativas a la accesibilidad de los materiales de estudio (dado que el área poseía el know how requerido). En otras palabras, se advirtió la necesidad de cambiar el soporte de los recursos por aquellos que fueran manejables por el cursante. Esto se tradujo en la sustitución de todas las fotocopias y libros utilizadas en las asignaturas, por materiales digitales (documentos de textos, presentaciones, PDF, etc.). Esto se realizó en la medida de las posibilidades, con antelación al inicio de la cursada. No solo implicó la conversión de materiales tangibles en materiales digitales, sino con el agregado de tener que cumplimentar condiciones de accesibilidad digital para que pudieran ser soportados por los lectores de pantalla que se utilizan. Todo este proceso supuso además, la articulación de diferentes áreas y la construcción de buenas prácticas inclusivas en el ámbito de la educación superior (Fernández et al., 2016; Fernández Zalazar y Jofre, 2019).

Respecto de la carrera de Licenciatura en Psicología, la misma posee un perfil eminentemente teórico, cuyas prácticas de estudio y evaluación se fundamentan en gran cantidad de materiales de lectura y evaluaciones en su gran mayoría, escritas. Por lo tanto, dicho contexto hacía inviable una conversión de todas las asignaturas y sus respectivos recursos para el estudio de una sola vez y de manera simultánea. Por ello, se optó por digitalizar y accesibilizar de manera progresiva y a demanda de los estudiantes, en función de las cursadas que llevan a cabo. Si bien el proceso fue lento, en la medida de las implementaciones cada vez más adecuadas y de la coordinación de diferentes actores institucionales, se fue estandarizando un protocolo de procedimientos que estableció un circuito de accesibilidad de los recursos.

Consiste en los siguientes pasos:

#### **1. Coordinación de asignaturas y búsqueda del material.**

La búsqueda del material se realiza procurando incorporar la versión más reciente y completa del documento. Se realiza una coordinación entre el Área de Discapacidad, la Subsecretaría de Educación a Distancia y las respectivas cátedras a fin de obtener el material requerido.

#### **2. Evaluación de la calidad del material.**

Se realiza una evaluación de la calidad de los materiales obtenidos. En caso de que el documento presente problemas para la legibilidad (alteraciones en el formato textual: tachaduras, enmiendas, faltantes, etc.), se prosigue digitalizando un documento en mejores condiciones físicas para el posterior procesamiento vía software.

#### **3. Procesamiento por software.**

Se somete el documento digitalizado a un proceso de reconocimiento óptico de caracteres mediante software específico. El software convierte el documento escaneado en un documento editable que posibilita su modificación posterior.

#### **4. Comprobación visual exhaustiva.**

A continuación, se realiza una lectura y comprobación visual del documento para corregir los errores de reconocimiento que efectúa el software. Se realiza también, una evaluación de la estructura sintáctica del mismo.

#### **5. Interpretación, significación y reelaboración de elementos no lingüísticos.**

En este punto se realiza un proceso de atribución de metadatos, a elementos como imágenes, tablas, cuadros conceptuales, ecuaciones matemáticas y/o estadísticos, etc. Asegurándose de este modo, que aquellas personas con discapacidad visual puedan acceder a las propiedades de todos los elementos que contenga el mismo. El mismo requiere de una persona con conocimiento en la disciplina, ya que determinados elementos gráficos sólo pueden ser interpretados de manera correcta por alguien formado en el área y ser transcritos en un formato comprensible de manera auditiva.

### **6. Estructuración del documento.**

Se organiza el documento teniendo en cuenta la secuenciación correcta de lectura que realiza el software destinado a tal fin, el tamaño de los elementos, contraste adecuado y propiedades generales del documento optimizadas para cualquier uso, haciendo hincapié en que el trabajo realizado contemple principios del diseño para todos. Finalmente, se lo publica en doble formato para maximizar la compatibilidad en diferentes dispositivos.

### **7. Evaluación final.**

Se realiza la prueba con software de lectura de pantalla y también la prueba de usuario, lo que nos devuelve la posibilidad de corregir alguna dificultad aún existente para su correcta lectura.

## **2.2 Sensibilización y formación técnica en el área de accesibilidad**

Luego de haber afinado los procedimientos de accesibilidad de los materiales y haber logrado un background técnico en el área, se consideró apropiado realizar un proceso de sensibilización que promoviera un cambio de perspectiva, por parte de los docentes, al momento de crear nuevos documentos y recursos para su utilización en las cátedras. Esto supuso la creación de cursos orientados a profesores para trabajar sobre lineamientos básicos en la creación de documentos accesibles.

Dentro del ámbito de estos encuentros aparece una preocupación legítima que será abordada posteriormente como eje de reflexión. Uno de los docentes concurrentes, perteneciente a una materia cuyo núcleo consiste en la realización de técnicas gráficas con finalidad diagnóstica, se manifiesta preocupado. Ya que el mismo se interroga, si una persona que posee una discapacidad visual podría realizar el diagnóstico apropiado sin tener la “visión” como elemento privilegiado para este tipo de análisis, y que configura una adecuada base diagnóstica en pos de una posterior intervención eficaz.

Ahondando más en los detalles de su asignatura, explica que la adecuada formación se realiza “observando” en los dibujos las partes, los detalles, las omisiones, el trazo, la presión, la longitud, las tachaduras, las continuidades y discontinuidades, la dirección y demás elementos que hacen a la precisión del diagnóstico. Bajo esta perspectiva, una descripción sencilla en forma audible de los dibujos no sería suficiente, ya que podría incurrir en errores diagnósticos y a la vez dependería de un otro que pueda “interpretar” lo que ve y transmitirlo de una forma muy precisa.

## **3. Ejes de Reflexión**

Habiendo realizado un recorrido que describe la situación de un estudiante que tiene una discapacidad visual, y de una asignatura predominantemente “visual” se está en condiciones de articular algunas líneas de reflexión y de su entrecruzamiento con aspectos epistemológicos y curriculares de la institución universitaria.

## **3.1 La función formativa de la universidad en relación con el perfil del estudiante esperable.**

Respecto de este primer eje, cabe señalar algunas cuestiones relacionadas con las funciones principales de la Universidad. En este sentido, y en líneas generales la Universidad ha tenido históricamente dos funciones principales: la docencia y la investigación, a la cual más tarde se agregaría la extensión con una impronta dada por el estrecho vínculo que tendrían las instituciones con la sociedad en los estados modernos.

La función de la docencia es una de las más consolidadas y reconocidas en la trayectoria histórica de la institución. Las universidades más antiguas formaron en sus inicios, centros de aprendizaje para la formación en profesiones típicas de la época: el derecho, el sacerdocio, la medicina, la educación, etc. (Altbach, 2008). De esta manera si bien el núcleo de la enseñanza se ha mantenido, las profesiones a las que se ha abocado han ido variando con el devenir histórico de la sociedad. En el contexto actual las universidades forman en una gran mayoría, a todas las profesiones liberales, profesiones ligadas al Estado, cargos jerárquicos, profesiones ligadas a la economía y la industria, etc.

Por otro lado, la evolución en su función de investigación no siempre ha sido uniforme. En los primeros siglos, la investigación no se relacionaba directamente con la categoría de “investigación científica” actual, sino que acorde a la cosmovisión medieval, gran cantidad de la labor investigativa estaba ligada a concepciones filosóficas y teológicas sobre la realidad. A principios del siglo XIX en Alemania, Wilhelm von Humboldt propone un nuevo modelo de universidad que integra la función de la docencia con la investigación, organizada mediante disciplinas especializadas (Marco, 2012). A partir de este modelo se producen cambios en las universidades medievales y se incorporan disciplinas del área de las ciencias al currículum de estas. Esto modifica sustancialmente el enfoque de investigación y a partir de allí, se propicia el desarrollo del conocimiento científico puro con base empírica, y transmitido mediante la formación, la publicación y, secundariamente, mediante la divulgación (Beraza Garmendia, y Rodríguez Castellanos, 2007).

Por último, la función de extensión se consolida en Latinoamérica, y especialmente en Argentina, con la Reforma Universitaria de 1918 (Tünnennann Bernheim, 1998). Aunque no hay un único enfoque, se asume que la misma apunta a un mayor diálogo con sectores de la sociedad que no han tenido participación e interacción sustancial con el ámbito académico. Desde esta perspectiva se espera que la universidad pueda construir agendas de enseñanza e investigación directamente relacionadas y coproducidas con los actores sociales que conforman la comunidad donde se inserta la institución (Abate et al., 2019).

Retomando entonces el primer eje, la función formativa de la universidad se delinea a través de estas tres funciones principales, enseñanza, investigación y extensión. Cada una de ellas tiene

diferente grado de incidencia en la conformación del “perfil profesional”. Y a su vez, el perfil profesional emerge como producto del curriculum de la carrera en cuestión, de su vínculo dialéctico con la sociedad y del futuro campo de inserción profesional.

Por tal razón, aunque parezca complejo poder dilucidar las multitudeterminaciones que inciden en la formación de un profesional universitario, hay elementos que contribuyen a delinear de manera típica un “profesional esperable”.

Para el caso puntual de la Facultad de Psicología de la UBA, hay barreras claras que impiden la integración plena de un conjunto de estudiantes con discapacidades, y que a su vez, funcionan como “analizadores” al estilo del Socioanálisis de Lourau (1975). En esta línea, los analizadores mismos manifiestan la realidad social, develando las contradicciones internas, y delineando la estructura que los sostiene.

De esta forma, la carrera de Psicología exhibe a grandes rasgos (y sin pretensiones de ser exhaustivos y detallados), una enseñanza de tipo fundamentalmente expositiva, clases magistrales, masivas, verbalista, basada en una tradición enciclopedista (el 90% de las materias tenía, previo a la pandemia, gran cantidad de material de lectura impreso en condiciones casi ilegibles), con un uso escaso de tecnología (Fernández Zalazar, Jofre, Pisani, 2015), pocas prácticas profesionales (según el plan de estudios vigente solo se pueden cursar dos o tres prácticas como máximo, que escasamente permiten la participación del estudiante en intervenciones reales, y mayoritariamente son observaciones) y con una carga horaria muy alta en términos de asistencia a la universidad (Un estudiante que trabaja, puede con mucho esfuerzo y privación de otras actividades, realizar dos materias simultáneamente).

*¿Qué tipo de perfil profesional delinean estas prácticas de enseñanza y aprendizaje?*

En este caso puntual, el estudiante se ubica en un lugar de consumidor de conocimientos que le vienen dados por el “docente especialista” quien transmite verbalmente sus experiencias profesionales (Fernández Zalazar et al, 2016). El alumno, deviene en sujeto de aprendizaje pasivo quien espera que sea el docente quien ordene y valide los conocimientos, tiene destrezas en la lectura de grandes cantidades de material, pero dificultades en el pensamiento crítico o creativo (Fernández Zalazar y Jofre, 2020), siendo eminentemente teórico y estructurado en sus concepciones sobre la psicología.

Pero por otro lado y respecto de la discapacidad, *¿Qué tipo de estudiante se espera a partir de las interacciones y dinámicas que se proponen?*

Las condiciones materiales de cursada y la naturaleza de las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación, esbozan un tipo de estudiante “capacitado”, simbólicamente hablando. En otras palabras, no hay demasiado lugar para las “dis-capacidades”, especialmente aquellas relacionadas con la visión y la audición. Las propuestas didáctico-pedagógicas privilegian un enfoque eminentemente visual y auditivo. El proceso de con-

vertirse de estudiante a profesional pasa por atravesar estas instancias: leyendo gran cantidad de libros impresos, observando los pizarrones y escuchando las clases magistrales. Pocas veces “hablando”.

Las prácticas profesionales siguen la misma lógica: son formativas si se puede “ver” lo que sucede y “escuchar” lo que se dice. Observar y escuchar al profesional-docente para luego observar y escuchar al futuro paciente. Podemos decir que la función formativa de la universidad se cumple, siempre y cuando, el alumno sea el esperable, sobre el cual implícitamente se diseña la propuesta educativa.

### **3.2 La producción de los conocimientos propios de un área disciplinar.**

El segundo eje que se anticipó corresponde a la producción de conocimientos de un área disciplinar y su consideración respecto de las diferentes discapacidades que pueden presentarse entre la población estudiantil. El problema no solo sitúa una cuestión epistemológica de fondo, sino también una problemática sobre el ejercicio profesional idóneo en un área sensible.

Este eje de discusión surge a partir de uno de los encuentros de formación en accesibilidad de los materiales, llevados a cabo en la Facultad de Psicología. El planteo proviene de un docente que se desempeña en una asignatura central en la carrera, que a su vez provee herramientas para el diagnóstico y la evaluación psicológica basado en técnicas gráficas. El docente reflexiona acerca de las posibilidades efectivas de que una persona con discapacidad visual pueda llevar a cabo correctamente un buen proceso psicodiagnóstico.

Conviene aclarar de antemano el objeto de estudio de la asignatura y la naturaleza de las herramientas que se utilizan. Dicha materia se inserta en el ciclo de formación general aproximadamente en el tercer año y tiene como correlatividad una materia anual de segundo año y que a su vez ésta última, tiene como correlativa una materia anual de primer año. Por lo cual, aunque no se menciona explícitamente, carga con una ponderación muy fuerte sobre los conocimientos construidos en dichas distintas instancias previas del plan de estudios.

El objeto de estudio de la materia son las Técnicas Proyectivas: todas aquellas técnicas y recursos sistematizados, de enfoque psicoanalítico, que tienen como fin contribuir a la realización de un diagnóstico adecuado frente a cualquier intervención psicológica.

La naturaleza de las técnicas es principalmente gráfica, ya sea dibujando u observando láminas por parte del entrevistado y observando los detalles de las producciones gráficas e interpretando las verbalizaciones en torno a las imágenes o consignas por parte del psicólogo. De 10 técnicas que se enseñan de manera obligatoria para el área clínica, solo 2 son verbales. Las restantes son a través de producciones gráficas y observaciones de láminas.

La estructura de la materia y del recorrido propuesto deja al

descubierto el sesgo implicado en términos de inclusión y accesibilidad en el proceso de producción de conocimientos diagnósticos. Tanto para el paciente como para el profesional, la vía privilegiada de conocimiento es la “visual”. En otras palabras, el psicodiagnóstico es conceptualizado como un proceso de obtención de información y de toma de decisiones. Sin embargo, éste camino privilegia una vía por sobre otras y no se atiende necesariamente a la diversidad de personas y sus características. Aquí es cuando se presenta con más claridad la cuestión epistemológica de fondo: *¿Es posible realizar un adecuado proceso diagnóstico cuando su modalidad privilegia una vía perceptiva casi exclusiva?*

*¿La naturaleza del psiquismo humano solo se expresa adecuadamente mediante formas visuales y por lo tanto eso explicaría la primacía de las técnicas gráficas? ¿Es adecuado un instrumento cuya utilización deriva de lo que bien podría ser un sesgo de época?*

Es decir, no considerar a personas con discapacidad en la conformación y consolidación teórica de una disciplina, podría haber dejado de lado aspectos sustanciales para la exploración psicodiagnóstica, sin ofrecer diferentes formas de aproximación al fenómeno. En este punto, la apoyatura en lo visual-gráfico podría deberse a la consideración de una mayoría hegemónica que invisibilizó de forma incidental otras formas de producción de conocimiento diagnóstico y no tanto a cuestiones subyacentes al modelo teórico y epistemológico utilizado.

### **3.3 El futuro desempeño del profesional con discapacidad.**

El último eje aborda una de las cuestiones más complejas al momento de pensar la discapacidad y la futura inserción profesional del estudiante. El ejercicio profesional ya nos sitúa fuera del ámbito de la universidad. Sin embargo la formación y sobre todo la aplicación de los conocimientos obtenidos en el curso de aprendizaje, ahora recaen directamente en la comunidad y cualquier individuo que sea objeto de sus prácticas.

Por esta razón, la universidad configura la totalidad de sus prácticas en un enfoque prospectivo, siempre teniendo como horizonte el campo de la práctica profesional futura y la justificación del aprendizaje de un corpus de conocimientos en función de estas coordenadas.

Por esta razón son recurrentes las preocupaciones acerca de posibles desviaciones de este “estudiante esperable” ahora convertido en profesional. Y en este salto cualitativo, las representaciones subyacentes siguen siendo las mismas: un paciente no “espera” ser atendido por un médico con ceguera parcial, no espera un contador con sordera, o un psicólogo con disminución visual severa... Este fue un interrogante emergente en las reuniones mencionadas al inicio del escrito. ¿Cómo puede un profesional con discapacidad basar su diagnóstico psicológico en técnicas que el mismo no puede interpretar de manera “correcta”? O a la inversa, ¿Cómo puede un psicólogo sin ningún tipo de discapacidad o disminución en sus funciones, trabajar y

diagnosticar apropiadamente a poblaciones con discapacidad para las cuales no fue instruido en su formación general?

Esta situación no es menor ya que tiene consecuencias directas sobre los alcances de la profesión y particularmente sobre sus incumbencias.

Como se mencionó anteriormente, la evaluación psicológica constituye una herramienta central en el diagnóstico y la posterior intervención del psicólogo. Para que la misma sea eficaz, deben darse condiciones de recolección de datos fiables. Esto sitúa a los errores en la administración de técnicas y su interpretación en un lugar muy sensible, dado que estos dos aspectos, están privilegiados por la observación visual y no hay forma de modificarlos sobre la marcha sin afectar la validez y confiabilidad del instrumento.

Pero agregado a lo dicho, las decisiones que se toman a partir del diagnóstico en diversos campos pueden tener consecuencias drásticas y de enorme peso en los implicados. En áreas como la educativa, un psicodiagnóstico mal realizado podría significar la repitencia de un año lectivo, el traslado a otra institución, el acompañamiento de otros profesionales, etc. En el ámbito judicial podría significar la reinserción social o no de un recluso, la tenencia de un padre o madre, la imputabilidad o no en un delito... En el área laboral, el ingreso o no a determinado puesto de trabajo, la posibilidad del ascenso en función de un determinado perfil, el abordaje de cuestiones patológicas relacionados al empleo, etc.

Como se observa, la cuestión no es menor y afecta en diferentes ámbitos a multiplicidad de actores. Por esta razón cabe preguntarse nuevamente acerca del futuro profesional con discapacidad y como se integra a este entramado complejo y multideterminado.

### **4. Conclusiones.**

Para finalizar el recorrido propuesto al inicio del trabajo, se volvieron algunas cuestiones teóricas relacionadas a los ejes de reflexión que permiten profundizar los interrogantes desplegados. Respecto de la función formativa de la universidad y en relación con el perfil del profesional esperado, se observó un sesgo muy vinculado a un proceso de marginación en discapacidad (Maldonado, 2013; Hernández Ríos, 2015). A través de las propuestas del plan de estudios (circunscripto en este caso, a la Facultad de Psicología de la UBA) y del encuadre pedagógico-didáctico, se “espera implícitamente” un estudiante sin discapacidad ni limitaciones de ningún tipo. Al existir barreras de tipo edilicio, de formación en el plantel docente y no docente, en la concepción del aprendizaje y las interacciones pedagógicas propuestas, y por otro lado, al no existir facilitadores en todo el proceso educativo, la marginación o exclusión es un decurso casi típico para aquellos con discapacidad que ingresan a la universidad (García y Sánchez, 2004). Las limitaciones en las actividades y la escasa participación propuesta para la diversidad de la población estudiantil, condicionan fuertemente la integración y la inclusión

plena en el proceso formativo.

En esta línea, y en relación con la carrera de psicología, el profesional esperado es el que “ve y escucha”, significantes profundamente arraigados a la naturaleza de la carrera. Lo que no puede integrarse a dichos imperativos institucionales, se convierte en una “anomalía”... Aunque devengan en estudiantes legítimos desde el marco normativo, no lo hacen desde el plano simbólico, sino que son vistos como quienes divergen de esas expectativas tan profundamente ancladas a la fantasía comparada (Heredia, 2012).

Por otro lado, los conocimientos propios de un área disciplinar quedan significativamente influidos por el escenario simbólico construido, replicando y reforzando el modelo subyacente compartido. Así, los conocimientos, habilidades, instrumentos e incumbencias profesionales se erigen en medios perpetuadores de una situación instituida y legitimada, invisibilizando por otro lado, a las personas “atípicas” que más se alejan de las “expectativas” abrigadas. Por lo cual, toda producción y modo de abordaje de una disciplina, queda teñida en su dimensión teórica y epistemológica por estos sesgos institucionales circulantes.

Por último, el futuro desempeño del profesional con discapacidad es una preocupación latente para una institución que tiende a la normalización y a la seguridad que otorgan los marcos de lo mayoritario. No sólo porque el “egresado” está teñido de los ideales, discursos y expectativas que le fueron dando forma, sino porque las prácticas del profesional ahora convertido en “autónomo”, quedan por fuera del control institucional.

Ahora bien, esto plantea interrogantes interesantes para profundizar esta discusión, ya que el derecho a la educación se ha institucionalizado y legitimado de forma unánime en todo tipo de documentos normativos y legales (Fernández Zalazar y Jofre, 2019). Se reconocen el peso y la importancia de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, e incluso las normativas nacionales que tienden a la protección e inclusión de las personas con discapacidad en el ámbito educativo. No obstante, hay muchas controversias en las interpretaciones para el nivel de educación superior y más aún, en el ejercicio profesional de una persona con discapacidad (Seda, 2017). Esto deriva de la heterogeneidad y naturaleza de las discapacidades, de los alcances de cada una, y por otro lado de la formación profesional y las incumbencias a las que habilita cada profesión. Se debe reconocer que hay discapacidades que podrían afectar algunas incumbencias profesionales y cuestionar seriamente su ejecución (Sin omitir la confiabilidad de estas), pero hay otras que podríamos afirmar con un grado bastante alto de certeza, que no experimentarían ningún tipo de dificultad.

A modo de conclusión, el campo de la educación superior en torno a la discapacidad no se encuentra exento de contradicciones y dificultades en relación con la comunidad donde se inserta. Este trabajo no pretende ser exhaustivo sobre las tensiones que se manifiestan en relación con las funciones de la universidad, las formas de enseñanza y aprendizaje que propone, los modos de producción teórica, las concepciones epistemológicas subyacentes, ni el campo de inserción profesional. Aun así, se intenta poner de relieve que existen dificultades de complejidad y gran alcance que merecen ser repensadas en función de cómo pensamos la diversidad de la sociedad, las personas, las interacciones que llevamos a cabo, y las instituciones que nos median en todo este complejo proceso. Sin olvidar por ello, que la Universidad debe posibilitar y garantizar el acceso a una educación superior de calidad, independientemente de las características particulares de las personas.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Abate, S. M., Lyons, S., y Orellano, V. (2019). Temas transversales en el curriculum universitario: Abriendo posibilidades. *Miradas en conversación. Archivos de Ciencias de la Educación*, 13(15).
- Altbach, P. G. (2008). *Funciones complejas de las universidades en la era de la globalización*. Link
- Beraza Garmendia, J. M., y Rodríguez Castellanos, A. (2007). La evolución de la misión de la universidad. *Revista de Dirección y Administración de Empresas*. 14, 25-56.
- Fernández, G., Fernández Zalazar, D. y Jofre, C. (2016). Diseño universal: ¿Una inscripción posible en la cultura institucional? Congreso Educar para incluir, IX Jornadas Nacionales Universidad y Discapacidad, Universidad Nacional del Nordeste. Corrientes, Argentina
- Fernández Zalazar, D. C., Jofre, C. M., y Pisani, P. (2015). Prácticas de enseñanza y nuevos contextos. In VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Fernández Zalazar, D., Jofre, C., y Soto, R. (2016). Prácticas docentes y TIC en el nivel superior. *Anuario de investigaciones*, 23(1), 105-113.
- Fernández Zalazar, D. F. y Jofre, C. M. (2019). Sociedad del Conocimiento y accesibilidad para la educación inclusiva. *Iberoamérica Social: Revista-red de estudios sociales*, 7(12), 97-117.
- Fernández Zalazar, D. F. y Jofre, C. M. (2020). Las TIC en contextos habituales y excepcionales en las prácticas docentes. *Anuario de Investigaciones*, 27, 421-430.
- García, C. E., y Sánchez, A. S. (2004). Visión y modelos conceptuales de la discapacidad. *Polibea*, 73, 29-42.
- Heredia N. (2012). En Almeida, M. E., y Angelino, M. A. Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina. Argentina: UNER.
- Hernández Ríos, M. I. (2015). El concepto de discapacidad: de la enfermedad al enfoque de derechos. *Revista CES Derecho*, 6(2), 46-59.
- Lourau, R., y De Labrune, N. F. (1975). El análisis institucional. Buenos Aires: Amorrotu.



- Marco, M. R. M. (2012). *Wilhelm von Humboldt y la creación del sistema universitario moderno*. Verbum Editorial.
- Seda, J.A. (2017). *Discapacidad y derechos: impacto de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Jusbares.
- Tünnennann Bernheim, C. (1998). La reforma universitaria de Córdoba. *Educación Superior*, 9(1), 103-127.