

## **La práctica docente para la Inclusión Educativa en el aula universitaria: La experiencia de educación especial frente al desafío del desgranamiento en el primer año.**

### **Teaching Practice for Inclusive Education in the University Classroom: the Experience of Special Education and the Challenge of Student Dropout in First Year.**

Pahud, María Fernanda (1); Martínez Ponce, María Soledad (2); Reveco Chilla, Cristian(3); Villagrán, Sandra Paola(4) (fernandapahud@gmail.com) Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. San Luis. Argentina

#### **Resumen**

La inclusión educativa en el nivel superior en la Argentina está legalmente reconocida (Ley de Educación Superior N°24.521), sin embargo, en este ámbito tradicionalmente elitista y refractario a las tendencias igualitarias (Chiroleu, A., 2009) es aún una declaración de principios que dista de ser una práctica concreta.

El presente trabajo da cuenta de la experiencia del equipo docente de la materia *Educación Especial* del primer año, primer cuatrimestre, de la Carrera de Profesorado de Educación Especial de la Universidad Nacional de San Luis, que aborda esta tensión inicialmente planteada.

En este sentido buscamos dar respuesta a una de las problemáticas de la enseñanza universitaria de los primeros años, el desgranamiento estudiantil, a partir de la incorporación de una serie de innovaciones, apoyos y planificaciones centradas en la contención de un alumnado masivo, heterogéneo, caracterizado por ser trabajadores, madres, recursantes y estudiantes que acaban de terminar el secundario bajo sus distintas formas.

Nuestro trabajo se sustenta en el socio-constructivismo, la inclusión educativa y la enseñanza para la comprensión (EpC), desde los cuáles se plantean estrategias diversificadas tendientes a dar respuesta a las necesidades y niveles de desempeños que presentan nuestros alumnos.

**Palabras Claves:** Educación Universitaria – Inclusión Educativa – Diversidad –

#### **Abstract**

Inclusive Education at university level in Argentina is legally recognized (University Education Law N°24.521); however, in this context, traditionally elitist and opposite to equalitarian tendencies (Chiroleu, A., 2009), this inclusion is only a declaration of principles which is far from a concrete practice. The present work accounts for an experience of the teaching team of the first-year, first-semester subject Special Education, of the Special Education Teaching Program at the National University of San Luis, which deals with the tension mentioned before. In this sense we attempt to focus on one of the problematic issues in the university in the first years, student dropout, considering the incorporation of a series of innovations, support and planning centered in holding a massive heterogeneous student group formed by workers, mothers,

students who take the course for the second time and students who have just finished high school under different forms. Our work is based on socio-constructivism, inclusive education and teaching for comprehension, from which diversified strategies are proposed in order to meet needs and levels of development which our students have.

**Key Words:** University Education – Inclusive Education –Diversity -

## 1- Introducción

*“El oficio de educar nos convoca a interrogar el acto de educar,  
para no caer en la frágil trampa de educar de oficio”*

Bixio, Cecilia

Diferentes marcos normativos dan encuadre legal a la inclusión educativa en el nivel superior en la Argentina (Constitución Nacional, Ley de Educación Superior N°24.521 y su modificatoria Ley 25.573), sin embargo, en este ámbito tradicionalmente elitista y refractario a las tendencias igualitarias (Chiroleu, 2009), ésta es aún una declaración de principios que dista de ser una práctica concreta.

En este sentido, las experiencias de inclusión educativa en el nivel superior parten del ideario basado en las creencias, por un lado, que el concepto de inclusión es sinónimo de integración y, por otro, que ambos están asociados a la educación de personas con discapacidad en espacios educativos comunes u ordinarios. Desde nuestra perspectiva, entendemos que la inclusión en las aulas de cualquier nivel educativo, trasciende a la condición de las personas con discapacidad, y tiene que ver con la capacidad de crear un espacio educativo que dé respuesta a las diferentes demandas y necesidades de los alumnos, poniendo a disposición de éstos los apoyos que requieran para acceder equitativamente a una “educación de calidad”.

El presente trabajo es producto de nuestra praxis y de las reflexiones que de la mano de ésta se generan al interior del equipo de cátedra “Educación Especial” del Profesorado de Educación Especial. Buscando hacer práctica concreta la concepción antes mencionada con lxs estudiantes de primer año, primer cuatrimestre de este profesorado, nos encontramos con alumnxs con características diferentes a las del estudiante que tradicionalmente ingresó a las aulas universitarias. Hoy, muchos de lxs alumnxs ingresantes pertenecen a sectores de escasos recursos y con nuevos perfiles como trabajadores y padres o madres.

En pos de abordar la contradicción entre los requerimientos académicos y la condición de lxs estudiantes, compartimos el planteo de Ezcurra quien sostiene que se debe *“desarrollar una enseñanza crítica, que parta de la existencia de una desigualdad cultural socialmente condicionada. En otros términos, son responsables (las instituciones universitarias) de atenuar u obtener la brecha entre el capital cultural de los alumnos y las demandas académicas del establecimiento”* (Ezcurra, A. 2007: 10).

¿Cómo se desarrolla este problema en la singularidad de la enseñanza de la Educación Especial, dentro de la formación de formadores? Como equipo de cátedra, ¿cómo abordamos este problema?, haciéndonos cargo de las amenazas que supone el saber *“que se excluye, se margina también por omisión: al no hacer, no oponer, al seguir y asumir sin más el engranaje impuesto”* (Susinos, T. y Parrilla, A. 2013: 23).

Sostenemos que la enseñanza en la formación del profesorado de Educación Especial, se torna una práctica donde se genera la ilusión de la inclusión de la mano de la enseñanza del campo desde un ejercicio pedagógico, que muchas veces, reproduce prácticas segregadoras. Estas prácticas se cristalizan cuando se piensa en los estándares en torno a desempeños propios de la academia, en factores como una infraestructura hostil a un encuentro pedagógico, o la configuración de los horarios de cursado, que no se disponen como bloques completos, sino que se distribuyen de forma aleatoria durante el día y semana.

El equipo de Educación Especial, visualiza esta problemática y asume el compromiso por la atenuación de esta contradicción.

## **2- Visibilización de la diversidad como relación**

Abordamos la singularidad del problema de la exclusión desde nuestra propia praxis, buscando distanciarnos de los peligros de la omisión que indican Susinos y Parrilla. En este sentido, nos apoyamos en Carlos Skliar cuando plantea un giro *“desde una fórmula plagada de condiciones -por lo general atribuidas a ciertas características de las regulaciones legales, de los alumnos y sus familias- hacia una noción emparentada con la atención, la disponibilidad, la receptividad, en fin, la hospitalidad”* (Skliar, C. 2014: 154).

La valoración de este giro, se ilustra en palabras del autor, afirmando que *“este cambio de percepción es trascendente, no sólo porque remite a una ética singular e institucional -que consiste en hospedar a todo otro, a otro cualquiera-, sino además porque involucra una responsabilidad, una respuesta, y no simplemente el establecimiento de una virtud personal o la existencia de una práctica pedagógica mecanicista”* (Skliar, C. op. cit.: 155).

En función de este cambio de mirada, elaboramos nuevas preguntas y posibles respuestas para abarcar la diversidad en nuestro contexto pedagógico. Este trabajo sintetiza los procesos diagnósticos, reflexivos y de acción asumidos por el equipo de cátedra, donde *“la diferencia no es un sujeto sino una relación”* (Skliar, C. op. cit.: 154).

## 2.1. Nuestros estudiantes

A continuación presentamos una somera caracterización de nuestros estudiantes. Esta descripción es ilustrativa y desarrollada en función del trabajo cualitativo cuando pensamos el tipo de relación que decidimos establecer con ellos.

La cantidad de alumnos que conforman el grupo ronda entre los 120 y 130, siendo en su gran mayoría, mujeres; pertenecientes a sectores medios o populares; muchas de ellas trabajadoras (cada año, en un porcentaje más alto) y madres; cuyas edades oscilan entre los 17 y los 30 años.

Lxs alumnxs llegan a partir de diferentes recorridos por la educación formal: adeudando materias del secundario, con planes de terminalidad del nivel medio mediante diversos planes provinciales o nacionales (a distancia, Plan 20-30, FINES)<sup>(5)</sup> o con el nivel medio incompleto (mayores de 25 años)<sup>(6)</sup> entre los de mayor incidencia.

En relación al aprendizaje encontramos que la gran mayoría de lxs estudiantes tienen hábitos de aprendizaje memorístico o, por el contrario, al momento de estudiar plantean una “versión propia” de la temática, no pudiendo conceptualizar, quedándose en la opinión personal y en lo anecdótico del tema, no evidenciándose procesos de análisis y reflexión sobre diferentes perspectivas acerca del mismo.

Con respecto a la relación que los alumnos establecen con los textos académicos los instala en un registro superficial de los mismos, traduciéndose en una interpretación lineal, unidireccional, secuencial en contraposición a lo esperable en un alumno universitario: una lectura analítica que permita una mirada compleja, multicausal y multideterminada de hechos, procesos y conceptos.

La singularidad del estudiantado está condicionada, a su vez, por aspectos institucionales como el espacio físico (clases en anfiteatros), la masividad del grupo, un equipo de cátedra reducido que dificulta la posibilidad de generar un vínculo más personalizado con lxs alumnxs y los posiciona –a la mayoría- en un lugar de pasividad, de oyentes, con poca posibilidad de interacción e intercambio activo con pares y docentes.

## 3.- Acerca de cómo intentamos dar respuesta a la diversidad presente en las aulas

En aras a dar respuesta a la diversidad de nuestro alumnado, el equipo de cátedra partió de considerar la importancia de reestructurar la experiencia académica en las aulas, en acuerdo con *“Vincent Tinto quien estableció la idea que las prácticas docentes en el aula son una llave cardinal para los esfuerzos por fortalecer la retención estudiantil”* (Ezcurra, A. 2007:18). En base a esta idea, se fueron implementando variadas estrategias tendientes a abordar la problemática del desgranamiento en primer año. A los fines de este trabajo las reunimos en tres grupos de acuerdo a la intencionalidad principal que se buscó con ellas.

### **3.1. Estrategias destinadas a dar respuestas a las diferentes condiciones y necesidades personales de los alumnos.**

Este grupo de estrategias apuntan a ofrecer alternativas para los alumnos que reúnen ciertas condiciones (trabajadores, madres o padres de familia, alumnos recursantes) y necesidades (enfermedades, circunstancias familiares excepcionales, etc.).

#### **3.1.1 Seguimiento grupal con profesor tutor**

Esta propuesta tiene como finalidad el establecimiento de vínculos más cercanos entre los miembros del equipo de cátedra y los pequeños grupos, buscando afianzar una relación pedagógica más personalizada, alejados de la masividad y anonimato que implica la clase en espacios tan amplios y poblados como los anfiteatros.

Partimos de considerar que *“el vínculo pedagógico es esencialmente subjetivo. Lo que se pone en juego en cada vínculo es el afecto, el respeto, la credibilidad, la confianza”* (Giordano, M.; Cometa, aa.; Guyot, V.; Cerizola, M. y Bentolila, S. 1991: 19). En este sentido, entendemos que este acompañamiento en grupos pequeños, nos brinda la posibilidad de visualizar las problemáticas, las dificultades y los logros individuales de cada uno de los integrantes de los grupos.

Este seguimiento, sirvió como una instancia de evaluación más, relacionado a un proceso de monitoreo. A través de una noción de evaluación que considere procesos más que hitos determinados, se buscó tener en cuenta diversos aspectos del proceso de aprendizaje del alumno. Es así que el seguimiento por parte de profesores tutores, permitió llevar a la práctica una definición de evaluación entendida como *“un continuo proceso de reflexión acerca de la construcción de los aprendizajes y de la calidad de la enseñanza. Evaluar implica una actitud de investigación, por parte de los docentes y alumnos, que permite retroalimentar la acción educativa”* (De Vicenzi, A. y De Angeliz, P., 2008: 17).

### 3.1.2 Alumnos monitores

En pos de fomentar la participación de los alumnos recursantes desde un posicionamiento diferente, se implementó esta estrategia situándolos en el lugar de referentes para sus compañeros. Se buscó recuperar los conocimientos y experiencias de su tránsito por la carrera, sacándolos de ese lugar estigmatizante de quien “no pudo regularizar/aprobar” la materia, para posicionarlos en un lugar de quien tiene saberes que son enriquecedores para sus pares.

Se fomentó el aprendizaje colaborativo, donde hay un par “más especializado” que tiende el puente entre los diversos saberes del grupo total, permitiendo que todos los integrantes trabajen mancomunadamente para alcanzar una meta en común.

Los beneficiados en este proceso fueron todos los estudiantes, tanto los monitores como los ingresantes, ya que implicó que mutuamente se ayudaran, compartiendo ideas, recursos, planificando qué y cómo estudiar, asumiendo responsablemente los compromisos con el grupo.

El valor pedagógico de esta propuesta radica en que cada miembro es igualmente importante y valioso para el desarrollo de las tareas, lo cual contribuye a elevar la autoestima de los alumnos, elemento fundamental en esta apuesta por un proyecto de futuro como lo es una carrera universitaria.

### 3.1.3. Clases de apoyo en contraturno

Una de las demandas de nuestros estudiantes fue la disposición de un horario, que considere las condiciones que los atraviesan, y que no se relacionan directamente con el perfil del estudiante ideal, que cuenta con disponibilidad de tiempo completa, una comodidad y estabilidad económica que permita definirlo sólo en su rol de alumno.

Si bien una de las solicitudes de los estudiantes, en el caso de la UNSL, se dirigen al establecimiento de horarios en bloques (sólo cursar en la mañana o la tarde), la Universidad aún no puede satisfacer estas demandas. El equipo de cátedra considerando la realidad de sus estudiantes/trabajadores, estudiantes/madres o padres, estableció el desdoblamiento de horario para este grupo de alumnos.

Se ofreció, entonces, una instancia de cátedra en un horario que fue negociado entre estudiantes y profesores. Estos encuentros ofrecieron la misma estructura, consignas y recursos que tuvo el resto de la clase que asistió a la clase presencial. Sin limitarse a la adaptación horaria, se conformaron equipos de trabajo entre las estudiantes, plazos de resolución de consignas y diversas tareas desde su singularidad. Creemos que no basta, entonces, con reformular el horario sino que es necesario estructurar una experiencia de aprendizaje desde su condición de trabajador/a/madre/padre.

### **3.1.4. Aula virtual**

La implementación del aula virtual en la asignatura como estrategia de enseñanza y de aprendizaje tuvo la intencionalidad de favorecer los procesos de comunicación y de aprendizaje mediados por las TIC. Considerando que las nuevas tecnologías son recursos que están cada día más presentes en la vida cotidiana y también en el aula, entendemos que aquellos quienes se están preparando para ser docentes deben formarse de manera de aprender a utilizarlas en un sentido pedagógico.

El espacio del aula virtual permitió un encuentro diferido de los alumnos que por diferentes razones no pueden asistir a clases en tiempo real. Allí encontraron las noticias importantes de la asignatura (fechas de entregas, avisos, eventos, etc.); una vía de comunicación con profesores y pares; un repositorio con la bibliografía obligatoria y los trabajos prácticos con sus correspondientes criterios de evaluación y un espacio para “colgar” sus tareas de clase y trabajos prácticos, evaluarse y evaluar la producción de otros.

El aparente desequilibrio entre la cultura de las redes sociales y la típica imagen que se tiene de la Universidad como casa de altos estudios, intentamos atenuarlo por parte del equipo de docente. Es así que se buscó prolongar el momento de la clase, instalando dinámicas en las cuales nuestrxs estudiantes se situaron como expertxs: la cultura del post, un foro para interactuar y resolver consultas. El espacio de Aula Virtual entonces fue visto como un espacio que no sólo fue soporte de información, sino que se articuló como un “aula extendida”, focalizada en la experiencia educativa de lxs estudiantes de la materia de Educación Especial.

### **3.2. Estrategias que apuntan a acompañar la construcción de la cultura académica.**

Sobre la base de un proceso de evaluación, que proviene de revisar los desempeños de los estudiantes a partir del trabajo del Programa de Ingreso y Permanencia de los Estudiantes (PIPE 2014, FCH, UNSL) y en las primeras clases de Educación Especial, a partir de la información recogida, pudimos observar que la mayoría de lxs estudiantes, conocen y se desenvuelven en torno a habilidades relacionadas a la reproducción de la información y una comprensión superficial de textos escritos.

La formación universitaria en nuestro caso, se presenta como un quiebre en torno a la relación que los estudiantes han establecido durante sus trayectos educativos, especialmente con los contenidos y habilidades. Romper una matriz de aprendizaje caracterizada por las escasas posibilidades para el desarrollo de habilidades vinculadas al análisis y reflexión, supone no sólo comenzar a instalar este tipo de desempeños. Es necesario, centrar la atención en la

enseñanza y el aprendizaje sistemático de los desempeños asociados a la formación universitaria, junto con contextualizarlos en el contenido específico de la materia y pensar en su transferencia a otras instancias curriculares.

Asumimos entonces que *“el aprendizaje centrado exclusivamente en la adquisición de contenidos específicos (...) sin la enseñanza asociada y explícita de estrategias de aprendizaje conduce a un conocimiento inerte que no puede emplearse de manera funcional”* (Monereo, C. 1999: 24). Es así que uno de los objetivos del equipo de cátedra fue *“enseñar estrategias de aprendizaje en función de los contenidos específicos”* (Monereo, op. cit.: 24). Este objetivo se elabora sobre el supuesto que una enseñanza que promueva la comprensión, necesariamente debe considerar la enseñanza de estrategias.

### **3.2.1. Programación didáctica de las unidades de la asignatura**

La programación didáctica abordada desde el marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) es una herramienta que nos permitió guiar el aprendizaje de los alumnos, señalando las metas, las tareas y estrategias a través de las cuales que pretendemos que los estudiantes las alcancen. Esta estrategia operaba de “hoja de ruta” que orientando la cursada, marcando el material bibliográfico a ser utilizado en cada clase, los principales desempeños a través de los cuales proponíamos acercarnos a las metas, los trabajos prácticos, las sugerencias de estudio o de abordaje de los textos, así como las formas en las que cada uno de los alumnos podía darse cuenta de sus propios aprendizajes (autoevaluación) y poder comunicarlos a los otros.

A su vez, se comenzó a proponer dentro de los diferentes desempeños (actividades propuestas) el uso de “rutinas de pensamiento” que son herramientas que permiten hacer el “pensamiento visible”. Son estructuras simples, que usadas de forma continua, permiten que los alumnos individualmente o en forma grupal, busquen, exploren, desarrollen, justifiquen su pensamiento dentro del aula, de manera de que vayan tomando conciencia de sus propias ideas y procesos de pensamiento, de manera de hacerlo más consciente.

### **3.2.2. Textos “puente” a la cultura académica**

Al identificar las dificultades que manifestaban los alumnos ingresantes en la lectura de textos académicos propios de la disciplina, al interior del equipo docente visualizamos la necesidad de la elaboración de escritos específicos para los estudiantes, de modo que funcionen como puente y facilitadores de la difícil transición que se plantea entre el ser estudiante de nivel medio y de nivel superior, a la vez que permite una progresiva adaptación al vocabulario específico del campo de conocimiento.



Los textos que se reescribieron son los dos primeros utilizados en el cursado de la asignatura. La particularidad en este caso, se concentró en la construcción de un texto que reconstruyera los recorridos históricos de la Educación Especial, en el marco de la Historia Universal. Una de las matrices de aprendizaje que poseen lxs estudiantes es la concepción de la historia como lineal y perfectible, concentrándose el trabajo, más que en interpretaciones o visiones acerca de la escritura de la Historia, en un relato cercano al cronológico.

Es así que el texto puente plantea un primer acercamiento al desarrollo histórico del campo disciplinar para, posteriormente y a través de las clases y consultas, ir construyendo una visión más compleja de la historia del campo, en cuanto a la multicausalidad, la existencia de distintos tiempos y el porqué de acercarse al pasado como sujeta instalado en un presente determinado.

### **3.2.3. Trabajo con la información desde multicanales**

En los encuentros presenciales o clases, siempre los distintos desempeños propuestos se plantean a partir del uso de diferentes canales para la presentación de la información (canal auditivo y visual) y recurriendo al uso de distintos lenguajes: escrito, oral, tecnológico y artístico. Esta decisión la sostenemos en la concepción de que la entrada al conocimiento no se da en todas las personas de la misma manera ni al mismo tiempo, de hecho las personas aprenden, representan y utilizan el saber de muchos y diferentes modos.

En este sentido, los diferentes conocimientos desarrollados en clase fueron apoyados fuertemente en el uso de soportes visuales a la información: uso de presentaciones power-point, prezzi, pown-toown, movie-maker entre otros, donde se combinó texto escrito con gráficos, esquemas, redes conceptuales, etc. buscando dar diferentes soportes que favorezcan la comprensión de las temáticas planteadas.

### **3.2.4. Trabajo con los procesos de pensamiento vinculados a los conocimientos teóricos desarrollados**

Con el fin de desarrollar estos procesos, planteamos diversas actividades trabajadas sistemáticamente, las cuales fueron favorecedoras para la construcción del aprendizaje, destacando ciertos procesos básicos del pensamiento como ampliar, clarificar, organizar, reorganizar la percepción y la experiencia, desarrollar sistemas y esquemas para procesar información. Creemos que hacer foco en las habilidades de pensamiento en el aula implica enseñar a los alumnos a ser críticos, reflexivos, a pensar, intentando que aprendan significativamente.

## **3.3. Estrategias destinadas a presentar el campo de la Educación Especial desde sus actores.**

Las propuestas aquí agrupadas fueron implementadas con el objetivo de implicarlos desde las primeras experiencias dentro del aula universitaria, con las problemáticas y realidades del campo de la Educación Especial, a fin de que puedan tener una visión compleja y multideterminada de la carrera que eligieron, en palabras de Perkins (2010), permitirles “*jugar el juego completo*”.

### **3.3.1. Paneles con profesionales del medio**

Esta iniciativa se desarrolló a partir de la convocatoria de diferentes profesionales del medio, que se encuentran en actividad en distintos ámbitos de la Educación Especial. Esta estrategia posibilitó a los estudiantes acercarse a la realidad del campo, desde una relación teoría-práctica que supere una lectura mecánica y la búsqueda de ejemplos descontextualizados.

A partir de los relatos de los actores, se pudo conocer la realidad compleja del campo profesional: el rol del docente, las múltiples dimensiones que abarca el contexto (familia, institución, normativas, condiciones singulares de los sujetos, entre otras). Esta experiencia permitió un acercamiento a las vicisitudes, marchas y contramarchas de la Educación Especial en la realidad local, concreta y cercana para lxs estudiantes.

### **3.3.2. Trabajo en terreno de recuperación de concepciones sociales**

La indagación de concepciones acerca de la persona con discapacidad en diferentes contextos sociales y grupos etarios, les permitió visualizar las imágenes que socialmente circulan acerca de este grupo de personas. El trabajo en terreno ha sido recuperado por los estudiantes como “muy valioso” para poder entender las representaciones sociales que se tienen actualmente sobre las personas con discapacidad, pudiendo darle un sentido a la historia de la Educación Especial en un camino de ida y vuelta entre el pasado y el presente, buscando establecer rupturas y continuidades a las concepciones que coexisten en torno a este grupo.

Esta indagación mediante la realización de encuestas, creemos que fue una instancia importante en tanto contempla el protagonismo de lxs estudiantes en la construcción de su propio conocimiento. Una actividad vinculada al saber/hacer, programada como uno de los primeros momentos de convivencia con el saber universitario, se ofreció como una actividad que, mediante el empoderamiento de su propio proceso, resultó una propuesta significativa por la particularidad de la indagación y de las propias decisiones tomadas para llevar a cabo los desempeños solicitados.

### **3.3.3. Análisis de casos**

Esta estrategia se abordó a partir de la presentación de casos de inclusión de personas con discapacidad a los diferentes niveles educativos. Esta propuesta posibilitó abordar

conceptos teóricos complejos de manera espiralada haciendo una articulación entre teoría y práctica, lo que favoreció la comprensión de las temáticas planteadas. A su vez, permitió visualizar algunos ámbitos y desempeños del rol del profesor de Educación Especial, posicionándolos como futuros profesionales del campo.

#### **4- Conclusión: Reflexiones finales**

La experiencia que hemos desarrollado y sistematizado en esta oportunidad, ha intentado dar respuesta a una pregunta genuina formulada por el equipo docente de la asignatura Educación Especial, que nace de la reflexión de la praxis concreta dentro del campo específico, otorgando visibilidad al colectivo de estudiantes de primer año. La pregunta que abordamos y retomamos al momento del cierre, cuestiona lo siguiente: *¿Cómo se desarrolla el problema de la enseñanza universitaria en el primer año, en la singularidad de la enseñanza de la Educación Especial, en una Universidad Pública?*

Una de las metáforas que logra dirigir la voluntad por la disminución del desgranamiento, hacia un trabajo sistemático ejecutado durante todo un cuatrimestre, fue la utilizada por Vincent Tinto que retoma Mariana Zoe *“para muchos estudiantes de bajos ingresos la universidad se ha convertido en una puerta giratoria ya que, así como entran, salen”* (Zoe, M. 2014: 65).

En este sentido, creemos que las prácticas docentes de quienes estamos en la educación universitaria, especialmente de aquellos que estamos en el primer año –aunque no exclusivamente-, deben basarse en la *“hospitalidad”* a quienes llegan con diversidad de desempeños y experiencias vinculadas con el conocimiento, acompañándolos no sólo con los conocimientos propios del campo sino también con estrategias intencionalmente dirigidas a ofrecer las herramientas necesarias para apropiarse del capital cultural necesario para construir lo que eligieron como proyecto de vida.

Este trabajo buscamos dar cuenta de cómo abordamos la contradicción planteada entre la inclusión legalmente planteada y la que efectivamente se da en los hechos. Entendemos que este es un recorrido, un camino en el que no tenemos punto de llegada sino que colectivamente y anualmente vamos, en función de la diversidad que nos interpela, ir construyendo alternativas de *“relación”* en el aula.

Obviamente, quedan desafíos pendientes, por ejemplo la construcción colectiva de las instancias de evaluación y sus criterios; crear espacios que nos acerquen como docentes y alumnos, no permitiendo que la masividad y la anonimidad de un grupo tan numeroso sea un velo donde se ocultan los que más necesitan ser visualizados para, este modo, aportar hacia la

democratización del conocimiento y que la inclusión educativa deje de ser una declaración de principios y se transforme en práctica concreta.

#### Notas

1.- María Fernanda Pahud. Especialista en Educación Superior. Lic. en Gestión de la Educación Especial. Prof. En Enseñanza Diferenciada con Orientación en niños sordos. Intérprete de Lengua de Señas. Profesor Adjunta Efectiva Exclusiva, responsable de la asignatura Educación Especial del Profesorado de Educación Especial. Facultad Ciencias Humanas Universidad Nacional de San Luis. Correo electrónico: fernandapahud@gmail.com

2.- María Soledad Martínez Ponce. Prof. de Enseñanza Pre-Primaria. Prof. de Enseñanza Diferenciada en Problemas de Aprendizaje. Auxiliar docente exclusiva de la asignatura Educación Especial del Profesorado de Educación Especial. Facultad Ciencias Humanas Universidad Nacional de San Luis. Correo electrónico: soledadmartinezponce@gmail.com

3.- Cristian Reveco Chilla. Lic. En Educación. Lic. en Historia con mención en Ciencia Política. Prof. De Historia y Geografía. Jefe de Trabajos Prácticos exclusivo de la asignatura Educación Especial del Profesorado de Educación Especial. Facultad Ciencias Humanas Universidad Nacional de San Luis. Correo electrónico: cristian.rch@gmail.com

4.- Sandra Paola Villagrán. Lic. en Educación Especial. Prof. en Enseñanza Diferenciada con orientación en Débiles Mentales. Coordinadora del gabinete de Apoyo Pedagógico Especial de la Escuela Cristiana Evangélica. Pasante graduado de la asignatura Educación Especial del Profesorado de Educación Especial. Facultad Ciencias Humanas Universidad Nacional de San Luis. Correo electrónico: [spvo@live.com.ar](mailto:spvo@live.com.ar)

5.- El Plan 20/30 es un programa de terminalidad educativa destinado a jóvenes sanluiseños de entre 20 y 30 años, con sus estudios primarios completos y que no hayan concluido sus estudios secundarios. El Plan FINES (Nacional): el plan de Finalización de Estudios primarios y secundarios, está específicamente diseñado para brindar a jóvenes y adultos que no han podido terminar su escolaridad el apoyo y las herramientas necesarias para culminar sus estudios.

6.- Ley Nacional de Educación Superior 24.521, Art. 7

#### Bibliografía:

Chiroleu, Adriana. (2009) *Políticas públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil*. Disponible en <http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n2/v20n2a10.pdf> Consultado 12 de mayo de 2016.

De Vicenzi, Ariana; De Angeliz, Patricia (2008) *La evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Orientaciones para el diseño de instrumentos de evaluación*. En Revista de Educación y Desarrollo; Universidad de Guadalajara; No. 8; abril-junio 2008.

Ezcurra, A. (2007) "Los estudiantes de nuevo ingreso: Democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias". Disponible en línea en [http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/ana\\_maria\\_scurra\\_caderno\\_2.pdf](http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/ana_maria_scurra_caderno_2.pdf) Consultado 30 de mayo de 2016.

Giordano, María; Cometta, Analía; Guyot, Violeta; Cerizola; Norma & Bentolila, Saada (1991) "Enseñar y aprender Ciencias Naturales. Reflexión y Práctica en la escuela media". Troquel Educación. Buenos Aires.

Monereo, Carles (coord.) (2010) Castelló Montserrat, Clariana; Mercè, Palma Montserrat, Perkins, David. *El aprendizaje a pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Paidós. Voces de la Educación. Buenos Aires Argentina.

Pogré, Paula; Lombardi, Graciela (2004) *Escuelas que enseñan a pensar. Enseñanza para la Comprensión (EpC). Un marco teórico para la acción*. Paper Editoriales; Buenos Aires, Argentina.

Sklar, Carlos (2014) *La cuestión de las diferencias en educación: tensiones entre inclusión y alteridad*. En Revista de Investigaciones; Universidad Católica de Manizales; Vol 14, Edición 24. Septiembre 2014.

Susinos, Teresa y Parrilla, Ángeles (2013); *Investigación inclusiva en tiempos difíciles certezas provisionales y debates pendientes*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación - Volumen 11, Número 2.

Zoe, Mariana (2014) *Problematizaciones semiótico-etnográficas para un análisis de género situado. ¿Qué nociones para qué análisis?* En: Miranda Medina, Carlos Federico; Pattaro, Fernanda; González María Nohemí (comp.); Género y Ciencias Sociales. Fronteras Flexibles y Fluidas; Ediciones Universidad Simón Bolívar; Colombia.