



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)  
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Inclusión educativa y políticas inclusivas en la carrera de Psicología de la UNC  
Carmen Clark, Vanina Zurita, Morena González Rivero y Flavia Villegas  
Orientación y Sociedad N.º 22 (2), e053, Avances de investigación, 2022  
ISSN 1851-8893 | <https://doi.org/10.24215/18518893e053>  
<https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad>  
Facultad de Psicología | Universidad Nacional de La Plata  
La Plata | Buenos Aires | Argentina

## Inclusión educativa y políticas inclusivas en la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba

*Educational inclusion and inclusive policies in the Psychology career of the National  
University of Córdoba*

Carmen Clark, [carmenclark@unc.edu.ar](mailto:carmenclark@unc.edu.ar) \*

Vanina Zurita, [vaninazurita@unc.edu.ar](mailto:vaninazurita@unc.edu.ar) \*\*

Morena González Rivero, [morena.gonzalez@mi.unc.edu.ar](mailto:morena.gonzalez@mi.unc.edu.ar) \*\*\*

Flavia Villegas, [flavia.villegas@unc.edu.ar](mailto:flavia.villegas@unc.edu.ar) \*\*\*\*

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Recibido 2/10/2022- Aceptado 31/10/2022

---

\* Especialista en adolescencias, profesora adjunta de la cátedra de Orientación Vocacional y coordinadora del Espacio para el Fortalecimiento de Políticas en Discapacidad y Accesibilidad (Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba —UNC—).

\*\* Licenciada en Psicología, integrante del Espacio para el Fortalecimiento de Políticas en Discapacidad y Accesibilidad (Facultad de Psicología, UNC).

\*\*\* Licenciada en Psicología, adscripta a la cátedra de Orientación Vocacional de la Facultad de Psicología, UNC.

\*\*\*\* Licenciada en Psicología, adscripta a la cátedra de Orientación Vocacional de la Facultad de Psicología, UNC.

## Resumen

En este escrito se comparten avances del proyecto “Itinerarios vitales y acceso a la Educación Superior en estudiantes con discapacidad de la Facultad de Psicología, de la Universidad Nacional de Córdoba”, avalado por SECYT-UNC. Se reflexiona acerca del proceso de inclusión educativa y accesibilidad de las carreras de Psicología en el ciclo lectivo 2020-2021, analizando específicamente una sección de la dimensión B “Elaborar políticas inclusivas”. El estudio es de tipo mixto, descriptivo, exploratorio, transversal y se aplicó como instrumento el Índice de Inclusión adaptado al ámbito de la educación superior, que permite evaluar culturas, políticas y prácticas inclusivas de la institución (en Salceda Mesa e Ibáñez García, 2015), previa solicitud del consentimiento informado a cada participante (N=59, el 65,6 % estudiantes; media de edad 29,42; género: femenino 88,1 %, no binario 1,7 %, masculino 10,2 %; el 15,3 % declara su discapacidad). Debido a que no existe una puntuación normalizada de la escala, la puntuación se dividió en tres rangos: bajo, medio y alto. La percepción de las políticas de inclusión obedece a puntuaciones medias en su gran mayoría, lo que podría indicar la existencia de estrategias reguladoras y de direccionamiento de las prácticas de inclusión en la institución.

## Palabras clave

orientación, discapacidad, políticas inclusivas, accesibilidad.

## Abstract

In this writing, advances of the project “Vital itineraries and access to higher education in students with disabilities of Universidad Nacional de Córdoba’s Facultad de Psicología”, endorsed by SECYT-UNC, are shared. This reflects on the process of educational inclusion and accessibility of Psychology careers for the 2020-2021 school year. A section of dimension B “Develop inclusive policies” is specifically analysed. The study is mixed, descriptive, exploratory, cross-sectional and the Inclusion Index was applied as an instrument to the field of higher education; it allows evaluating inclusive cultures, policies and practices of the institution (Booth and Ainscow, 2002, adapted by Salceda Mesa and Ibáñez García, 2015), after requesting the informed consent of each participant (N=59, 65.6 % students; mean age 29.42; gender: female 88.1 %, non-binary 1.7 %, male 10.2 %; 15.3% declared their disability). Since there is no standardized scale score, the score was divided into three ranges: low, medium, and high. The perception of inclusion policies is mostly due to average scores, which could indicate the existence of regulatory and directing strategies for inclusion practices in the institution.

## Keywords

orientation, disability, inclusive policies, accessibility.

El presente escrito es un avance de investigación en el marco del proyecto de investigación titulado “Itinerarios vitales y acceso a la Educación Superior en estudiantes con discapacidad de la Facultad de Psicología, de la Universidad Nacional de Córdoba”, desde el cual se reflexiona acerca del proceso de inclusión educativa y accesibilidad en las carreras de Psicología en el ciclo lectivo 2020/2021.

Uno de los ejes centrales de la investigación es recuperar la orientación vocacional desde la inclusión educativa, con el fin de ampliar la mirada desde una perspectiva de la complejidad en relación con factores contextuales, sociales e individuales que se entrecruzan e interseccionan en la conformación de los proyectos vitales. En este sentido, acordamos con Rascovan (2013a), quien acentúa que “en nuestras sociedades cada ser humano es libre de gestionar su propia vida, aunque es sabido que las condiciones materiales en que se nace son severamente determinantes del itinerario vital ulterior.” (p. 53). Por ello, es necesario considerar el valor decisivo de las políticas de Estado para que se puedan ofrecer nuevas oportunidades enriquecedoras de las trayectorias y garantías de los derechos primordiales.

En este marco, consideramos al *paradigma complejo*, crítico y transdisciplinario, como aquel que propone confrontar con las concepciones de orientación que se presentan “neutras” desde el punto de vista ideológico y alejado de toda reflexión social. Es decir, el paradigma complejo invita a pensar y operar en los atravesamientos entre lo singular y lo colectivo, reconociendo la multidimensionalidad de los fenómenos en general y los humanos en particular.

### **Trayectorias educativas e itinerarios**

Los itinerarios vitales son entendidos por Rascovan (2013b) como aquellos recorridos marcados por “trayectos educativos, laborales y moldeados por los rasgos de época, que

se configuran de acuerdo a las maneras singulares de transitarlos” (p. 247), ya que suponen trayectorias subjetivas que constituyen un plus con respecto a los recorridos institucionales formalizados.

En los contextos actuales, tales itinerarios vitales han adquirido características de autogestión, individualización, discontinuidad, fragmentación y vulnerabilidad.

En tal línea, resulta clave tomar como categoría teórica que sostiene el presente trabajo la noción de trayectorias educativas, con especial énfasis en lo planteado por Terigi (2007) al referirse a las trayectorias educativas teóricas como aquellos recorridos diseñados por las instituciones en los que se contempla a un único estudiante desde una concepción homogénea, ideal y lineal.

En contraposición, explicita la autora, las trayectorias reales son aquellas que conciben recorridos dinámicos y flexibles en la articulación entre el modo en que cada sujeto en particular las transita y cómo la institución las favorece u obstaculiza. Así, suponen el proceso educativo que efectivamente realizan las y los estudiantes, atravesado por múltiples dimensiones, tales como la dimensión educacional, la social, la familiar, la económica, entre otras.

Al respecto, Casal y Lofeudo (2011) destacan que el concepto de trayectorias implica tener presente al menos tres cuestiones. En primer lugar, que son el producto o resultado de la confluencia entre las biografías personales de las y los estudiantes y las posibilidades y/o barreras que les presenta la institución educativa. Por ello, resulta necesario centrar la reflexión en ambos aspectos, para lograr capturar la complejidad del fenómeno. En segundo lugar, que ese resultado interviene en las decisiones de las y los estudiantes y en las expectativas acerca de los beneficios de la formación. Por último, se debe considerar que las trayectorias son plurales, dado que las instituciones educativas y las y los otros/as significativos/as intervienen en ese resultado.

Habiendo expuesto cómo concebimos los itinerarios vitales y las trayectorias educativas, reafirmamos la importancia de que estos recorridos de vida y de aprendizajes sean articulados, acompañados, historizados y contextualizados.

### **Inclusión, políticas públicas y normativas**

En este contexto, es pertinente recordar, siguiendo a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005) que “la inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados, por diferentes razones” (en Blanco, 2007, p. 5).

Desde dicha perspectiva, se enfatiza en la prioridad que cobran las políticas públicas para propiciar igualdad de oportunidades y condiciones. En correlato, siguiendo a Ainscow (2003) y Carro-Olvera et al. (2014) se reitera que la inclusión educativa debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad y aceptar las diferencias.

Desde esta base teórica, se abordan los itinerarios vitales y el acceso a la educación superior en estudiantes con discapacidad de la Facultad de Psicología con sustento en los principales antecedentes internacionales y nacionales que ponen en evidencia que la inclusión educativa de personas con discapacidad en la educación superior está garantizada por un conjunto de leyes, reglamentaciones y tratados que se focalizan en el derecho a la educación y son el horizonte a alcanzar en el desarrollo de políticas públicas.

Por lo tanto, es indispensable sostenerse en los marcos normativos que se han conquistado a lo largo del tiempo en materia de discapacidad.

A nivel internacional, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Resolución 61/2006 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, 2006, aprobada en nuestro país a partir de la Ley Nacional N° 26378 en 2008 y con jerarquía constitucional a través de la Ley 27044 en 2014), señala que los valores que promueve el paradigma de la inclusión se basan en el reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos de derecho y establece la implementación de ajustes razonables, es decir, aquellas modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con los demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. En lo que respecta al nivel nacional, las garantías para las personas con discapacidad se encuentran también en normativas como la Ley Nacional N° 25573 de 2002 — modificatoria de la Ley de Educación Superior N° 24521 de 1995 — y la Ley Nacional de Salud Mental N° 26657, sancionada en el año 2010.

### **Barreras al acceso y la participación**

Cabe explicitar y señalar que esta investigación se enmarca en el modelo social de la discapacidad, es decir, se considera que las causas que originan la discapacidad no son religiosas ni científicas, sino que son, en gran medida, sociales (Palacios, 2008). Por lo tanto, resulta imprescindible un abordaje que se posicione desde el enfoque de derechos humanos y los aportes del modelo social de la discapacidad (Abberley, 1998). A diferencia de enfoques biologicistas y/o de modelos clínicos, los cuales ponen el foco en la persona y conciben la discapacidad como una enfermedad y un problema individual, los abordajes a partir de los derechos humanos y el modelo social entienden a la discapacidad como una categoría social y política.

Se sostiene que avanzar hacia la inclusión supone superar “las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje, con especial atención a los estudiantes más vulnerables o desfavorecidos, por ser los que están expuestos a mayores situaciones de exclusión” (Echeita Sarrionandia y Duk Homad, 2008, p. 1).

Sobre este último punto, Katz y Larroca (2012) plantean que uno de los mayores obstáculos que enfrenta una persona con discapacidad para acceder, permanecer y egresar de la educación superior está relacionado con las barreras actitudinales y la percepción social de la discapacidad, dado que aún existen graves prejuicios relacionados con la discapacidad que suscitan conflictos en las relaciones interpersonales.

Las barreras sociales, académicas, comunicacionales, físicas, legales, entre otras, impiden la plena participación de las personas con discapacidad en la comunidad (Palacios, 2008). En esta línea, Asig Roig (2005) menciona que las barreras determinan “ámbitos de accesibilidad entre los que destacan, la movilidad, comunicación e información, acceso a bienes y servicios, y actitudes negativas hacia la discapacidad” (en Corrales Huenul et al. 2016, p. 3).

Cuando los estudiantes encuentran barreras se impide el acceso, la participación y el aprendizaje. Esto puede ocurrir en la interacción con algún aspecto del centro educativo: sus edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre estudiantes y adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado. Las barreras también se pueden encontrar fuera de los límites de la institución educativa, en las familias o en las comunidades y, por supuesto, en

las políticas y circunstancias nacionales e internacionales. (Booth y Ainscow, 2011/2015, p. 44)

En cuanto a barreras políticas se pueden identificar aquellos aspectos que guardan relación con la normatividad y legislación que rigen la vida educativa de las instituciones, tanto en cuanto al cumplimiento de las disposiciones como a la necesidad de implementación de nuevos mecanismos para favorecer la inclusión y atención a la diversidad. Esto abarca no solo la organización de la institución educativa, sino también aspectos de orden superior como las autoridades administrativas, los procesos de gestión y la organización del sistema educativo.

Como parte de estas barreras se pueden identificar los procesos de profesionalización docente, ya que compete a las instancias gubernamentales brindar los espacios de capacitación y actualización en materia de inclusión.

## **Materiales y métodos**

El estudio es de tipo mixto, descriptivo, exploratorio, transversal y se aplicó como instrumento el Índice de Inclusión adaptado al ámbito de la educación superior, que permite evaluar culturas, políticas y prácticas inclusivas de la institución (Booth y Ainscow, 2002, adaptado por Salceda Mesa e Ibáñez García, 2015), previa solicitud del consentimiento informado a cada participante (N=59).

Para esta presentación se seleccionó la dimensión B “Elaborar políticas inclusivas”. La misma propone que la inclusión sea el centro del desarrollo en la Universidad, atravesando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de la población estudiantil (Booth, y Ainscow 2002). En concreto, se tomaron la sección B.1 “Desarrollar una Universidad para todas las personas” y el indicador B.1.2 “La Facultad es accesible para todas las personas”.



## Resultados

La muestra seleccionada (N=59) se corresponde con el 65,6 % del claustro de estudiantes; con una media de edad de 29,42, con un 88,12 % de género femenino, un 1,7 % no binario y un 10,2 %, masculino; el 15,3 % presenta alguna situación de discapacidad, principalmente discapacidad visual.

Cabe señalar que debido a que no existe una puntuación normalizada de la escala, la misma se dividió en tres rangos: bajo, medio y alto. Respecto a la relación encontrada entre las tres dimensiones del instrumento, se observó que existe un vínculo estrecho entre las tres, lo cual muestra que estas se complementan.

Del análisis del total de dimensiones, los datos arrojan que el 44,1 % de las personas encuestadas se agrupan en una puntuación media, con una tendencia hacia las puntuaciones altas. En tanto, en lo que atañe a la dimensión B, los resultados reflejan que un 72,9 % de la muestra percibe buenas políticas de inclusión en la institución. Se encontró que la percepción de las políticas de inclusión se corresponde con puntuaciones medias en su gran mayoría, lo que podría indicar la existencia de estrategias reguladoras y de direccionamiento de las prácticas de inclusión en la institución.

Se debe tener presente que la dimensión B hace referencia a los apoyos que se brindan en la institución, remitiendo a todas las actividades que posibilitan dar respuesta a la diversidad del estudiantado con criterio de accesibilidad para la participación y el aprendizaje. Si bien puede atribuirse tales responsabilidades solo a los equipos coordinadores de apoyo, debe considerarse que para lograr una institución inclusiva toda la comunidad educativa debería estar involucrada.

Ante lo anteriormente expuesto, se reitera que las dimensiones de análisis se encuentran en estrecha relación, dado que los cambios deben sucederse tanto en la cultura

institucional como en la elaboración de sus políticas y, por ende, en las prácticas que se lleven a cabo. A su vez, analizar cada una de las dimensiones y secciones nos posibilita identificar mediante los indicadores aspectos concretos que puede ser necesario abordar y/o trabajar al interior de la institución con diferentes grados de urgencia, según lo que están observando sus miembros.

Al respecto, en la sección B1, indicador B.1.2 y tal como se observa en la Tabla N°1 (se considera para dicho análisis tanto la sección B1 como la B2, pero a los fines de esta presentación ahondaremos solo en la sección B1), se identifica que un porcentaje importante de participantes mencionan necesitar más información para tomar una posición en relación con la accesibilidad de la institución o bien están en desacuerdo. Si tal información la analizamos por claustros (ver Tabla 2), identificamos que tales respuestas corresponden a los claustros de estudiantes, de graduados/as y en trayecto docente (ayudantes y adscriptas/os).

Por un lado, esta información pone en evidencia la mínima participación en la investigación, hasta el momento, de los claustros docentes, no docentes y de los directivos. A su vez, será necesario a futuro profundizar sobre las características contextuales e históricas de las trayectorias educativas del claustro de graduados/as, ya que se identifican como parte de cohortes de los últimos 20 años.

Finalmente, hay que considerar si estos aspectos serán contemplados como criterio de selección para las próximas etapas de la investigación, ya sea sobre quienes serán entrevistadas/os o acerca de los ejes a profundizar.

**Tabla 1**

*Respuestas al indicador B. 1.2 según grado de acuerdo*

<b>Grado de acuerdo</b>	<b>Cantidad de respuestas</b>
Completamente de acuerdo	11
De acuerdo	12
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	11
En desacuerdo	22
Falta información	3

**Tabla 2**

*Respuestas al indicador B. 1.2 según claustro*

<b>Claustro</b>	<b>Completamente de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Falta información</b>
Estudiantes	10	9	9	9	2
Ayudantes alumnos/as	0	0	0	3	0
Docentes	0	2	1	0	0
Graduados/as	0	0	1	5	1
Adscriptos/as	1	1	0	5	0

Nota: La cantidad de respuestas por claustro no representa un mismo porcentaje.

## Consideraciones finales

A modo de cierre de este escrito nos gustaría recuperar la importancia de emprender investigaciones en torno a la institución que habitamos, siendo fundamental el análisis contextual y poblacional que nos permita relevar, analizar e inferir en relación con la inclusión educativa, así como considerar los múltiples desafíos a los que se enfrentan quienes investigan la educación inclusiva, partiendo de la propia polisemia del concepto.

Los avances presentados hasta el momento son parciales, pero reflejan un esfuerzo de parte de este equipo de investigación por fortalecer una línea de trabajo poco desarrollado en el campo de la orientación vocacional, que, a su vez, considere las voces y experiencias de sus actores.

El proceso de inclusión y accesibilidad en la institución implica un compromiso social de todos/as los/as actores/as de la comunidad, en la medida que conlleva la realización de profundos cambios en la vida cotidiana y en nuestro quehacer para sostener una actitud de respeto por las diferencias en la construcción de ciudadanía universitaria.

Entendemos que solo de esta manera es posible generar prácticas inclusivas, visibilizar avances, crear nuevas políticas públicas y sostener una cultura inclusiva con el fin de propiciar la plena participación de cada una de las personas que integran la Facultad.

## Referencias

Abberley, P. (1998). Trabajo, utopía e insuficiencia. En L. Barton (Comp.),

*Discapacidad y sociedad* (pp.77-96). Morata.

Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos* [ponencia]. San Sebastián, España.

Blanco, R. (2007). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación

- y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning participation in school*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011/2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3ª ed. adaptada, G. Echeita, Y. Muñoz, C. Simón y M. Sandoval, Trads.). Fuhem y Organización de Estados Iberoamericanos.
- Carro-Olvera, A., Lima-Gutiérrez, J. A., Hernández Hernández, F. y León-González, A. (2014). Educar sin excluir. Una experiencia de educación inclusiva en el estado de Tlaxcala, México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7(1), 140-162.
- Casal, V. y Loufedo, S. (2011). *Trayectorias escolares* (Documento de trabajo n°2). Dirección de Educación Especial, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Recuperado el 22 de junio de 2022 de <https://docer.com.ar/doc/818xs1c>
- Corrales Huenul, A., Soto Hernández, V. y Villafañe Hormazabal, G. (2016). Barreras de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una universidad chilena. Demandas estudiantiles-desafíos institucionales. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3).
- Echeita Sarrionandia, G. y Duk Homad, C. (2008). Inclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8.
- Katz, S. L. y Larroca, D. (2012). Políticas públicas y derechos en discapacidad: lógicas y problemáticas. Comisión Universitaria sobre Discapacidad, UNLP, Argentina.

- En M. E. Almeida y M. A. Angelino, (Comps.), *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina* (pp. 116-127). Universidad Nacional de Entre Ríos, Facultad de Trabajo Social. <https://acortar.link/fH1P4k>
- Ley 25573 de 2002. Modificación de la Ley Nro. 24.521. 11 de abril de 2002 (Argentina).
- Ley 26657 de 2010. Derecho a la Protección de la Salud Mental. 2 de diciembre de 2010 (Argentina).
- Ley 27044 de 2014. Otórgase Jerarquía Constitucional a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. 11 de diciembre de 2014 (Argentina).
- Ley Nacional 26378 de 2008. Apruébase la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo aprobados mediante resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas del 13 de diciembre de 2006. 6 de junio de 2008 (Argentina).
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CINCA.
- Rascovan, S. (2013a). Orientación vocacional, las tensiones vigentes. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 10(25), 47-54. <https://acortar.link/t4NfGd>
- Rascovan, S. (2013b). Los caminos de la vida en D. Korinfeld, D. Levy y S. Rascovan (Coords.). *Entre adolescentes y adultos en la escuela: puntuaciones de época*. (pp. 241-267). Paidós.
- Resolución 61/106 de 2006 [Asamblea General de las Naciones Unidas]. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. 13 de diciembre de 2006.
- Salceda Mesa, M. e Ibáñez García, A. (2015). Adaptación del Index for Inclusion al

ámbito de la educación superior: estudio preliminar. *Intangible Capital*, 11(3), 508-545.

Terigi, F. (28-30 de mayo de 2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares* [presentación]. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y Docentes. La Escuela Secundaria en el Mundo de hoy, Buenos Aires, Argentina.  
<https://acortar.link/ZBm5wJ>