



FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

SEDE ACADEMICA ARGENTINA

MAESTRIA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN  
EDUCACIÓN

TITULO DE LA TESIS: Estudio de espacios específicos sobre discapacidad en la  
Universidad de Buenos Aires en las últimas dos décadas. Ser para dejar de ser

AUTORA: Verónica Rusler

DIRECTORA: Dra. Carolina Ferrante

FECHA: 8 de octubre de 2020

## **Resumen**

La tesis recorre la labor de los espacios específicos orientados a trabajar sobre discapacidad que, con diferentes modalidades de trabajo, conformación de equipos e inserción institucional, se crearon y desarrollaron en la Universidad de Buenos Aires a lo largo de las dos últimas décadas. Se analiza cómo esta presencia aislada e invisibilizada fue atravesando diferentes procesos de institucionalización a través de diferentes dimensiones como la visibilización, la transversalización y la curricularización desde una lectura que propone identificar movimientos de inclusión- exclusión y la participación en ellos de las personas con discapacidad. Se retoman producciones y debates iberoamericanos con énfasis en las perspectivas latinoamericanas y los ámbitos de trabajo interuniversitario que dan cuenta de la creciente producción de las universidades y trazar itinerarios de las principales preocupaciones, temas de interés y dispositivos que se desarrollan. La investigación propone algunas tensiones que se identificaron en estos procesos y que pueden contribuir a analizar estas experiencias en el nivel superior universitario y algunos desafíos para seguir pensando y acompañando estos recorridos.

## **Summary**

The thesis covers the work of the specific spaces oriented to work with disabilities that, with different work modalities, team formation and institutional insertion, were created and developed at the University of Buenos Aires over the last two decades. It is analyzed how this isolated and invisible presence went through different processes of institutionalization through different dimensions such as visibility, multitask approach and curricularization from a reading that proposes to identify inclusion-exclusion movements and the participation in them of people with disabilities. Ibero-American productions and debates are retaken with an emphasis on Latin American perspectives and interuniversity work areas that account for the growing production of universities and trace itineraries of the main concerns, topics of interest and devices that are developed. The research proposes some tensions that were identified in these processes and that may contribute to the analysis of these experiences at the higher university level and some challenges to continue thinking and accompanying these journeys.

## **Gratitud, reconocimiento y recuerdo**

A todos mis maestros y profesores artífices de mi educación, nombro simbólicamente algunos, Jorge, Rosa, Marisa, Carme, Joan, Manel, Elisenda, Montserrat, Ma. Rosa, Germán.

A mis alumnos y alumnas promotores y hacedores de tantas lecciones.

A mis maestras en la profesión Élide Asso y Zulema Rosenbaum, indispensables entonces y ahora.

A mis compañeros y compañeras de la Escuela PROA una cuna de experiencia y formación.

Al equipo del Programa de Orientación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA un espacio que posibilita la amorosidad en la universidad.

Al equipo del Programa Discapacidad y Accesibilidad de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA a quienes admiro profundamente y es el lugar donde siempre quiero estar.

A la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil que hace que las cosas que pensamos terminen haciéndose realidad.

Al equipo de la Comisión No a la Violencia de Género de la Facultad de Filosofía y Letras por transmitirme fuerza y confianza.

Al equipo de la cátedra Educación y Discapacidades, Departamento de Educación de la Facultad de Filosofía y Letras por el estímulo a seguir construyendo.

Al grupo que conformamos el Programa Discapacidad y Universidad de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la Universidad de Buenos Aires partícipes necesarios de muchas aventuras entre las que se encuentra esta Tesis.

A todos los compañeros y compañeras que forman parte de los espacios interuniversitarios y que también han participado de este trabajo de investigación.

A todas las organizaciones sociales con las que juntos y juntas aprendemos y trabajamos por un mundo que nos aloje a todos y todas

A las compañeras con las que desde hace treinta años venimos tejiendo un espacio para la psicopedagogía en las Ciencias de la Educación.

A Susana Ortiz y mis colegas de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad de San Martín con quienes podemos viajar por muchas provincias y continuar aprendiendo siempre.

A los equipos del ISP Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández e ISP Normal 6 Vicente López y Planes por abrir sus puertas.

A toda la comunidad de Senderos del Sembrador por todo es *en común*.

A Sandra Ziegler por su apoyo de comienzo a fin y a través suyo a todo el equipo docente y no docente y compañeros y compañeras de la Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación de FLACSO.

A Malena Lenta y Joaquín Fernández Vila por su ayuda precisa.

A Gabriela Pascale por la compañía cercana y por hacer los cuadros lindos y accesibles.

A Susana Underwood por la lectura atenta y por tanto más.

A mi directora Carolina Ferrante por dirigir esta tesis con su sabiduría, su experiencia, su vuelo, su humor, su inmenso don de gente; también por arroparme y no dejarme abatir.

A mis amigos y amigas que, desde Buenos Aires, Paraná, Río de Janeiro, Barcelona, Nueva York, París, Luxemburgo estuvieron atentos y atentas, pendientes, disponibles, expectantes, que incluso rezaron, prendieron velas y fueron una compañía hermosa e indispensable a lo largo de todo este trayecto.

A mis amigas de la Maestría que hicieron posible que siguiera adelante.

A Pete Townshend, John Entwistle, Keith Moon, Roger Daltrey y Zacarías Starsky por el combustible que significan para mí desde hace tantos años.

A mi familia ampliada que siempre está.

A mis abuelos Tuna, Aaron, Fanny y Mauricio que me acompañan siempre.

A mi papá Héctor y mi mamá Nilda que no alcanzan las palabras ni el espacio de estas páginas para decir lo que significan para mí y puntualmente para la escritura de esta tesis.

A mi hermana Julieta por su incondicionalidad.

A mis hijos Ruy, Mar, Teo y Gema y mi marido Guillermo que los amo tanto y que incluso podría decirse que escribieron esta tesis conmigo.



## Índice

1.	Introducción. La universidad que habito no es ninguna pradera.....	1
1.1	Una tesis como parte de una comunidad de ideas y emociones.....	1
1.2	Universidad y discapacidad.....	4
1.3	Propuesta metodológica.....	5
1.4	Investigar a /ante/ bajo/ con/ contra/ de/ desde/ en/ hacia/ hasta/ para/ por/ según/ sin/ sobre/ tras/ mediante/ durante discapacidad.....	8
1.5	Disposición.....	14
2.	Estado del arte. Invisibles en la universidad.....	15
2.1	Se avizoran cambios.....	18
2.2	La mirada puesta en los estudiantes.....	20
2.3	La mirada puesta en los docentes.....	22
2.4	Actitudes, representaciones, percepción y autopercepción.....	25
2.5	La mirada en los estudiantes y más allá.....	26
2.6	Miradas que involucran perspectivas más transversales.....	31
2.7	Discapacidad como objeto complejo.....	35
2.8	Investigar a los que investigan.....	41
2.9	Y finalmente, los estudios específicos sobre espacios específicos.....	45
3.	Una comarca teórica. Problematización de las categorías que componen el tema de investigación y contextualización del caso.....	52
3.1	Estudios en discapacidad.....	53
3.2	De ambivalencias, dialógicas y paradojas.....	60
3.3	Educación superior.....	72
3.3.1	Contar y regular la discapacidad en la Universidad.....	73
3.3.2	Universidad como privilegio, gesta y derecho.....	77
3.4	Universidad y discapacidad. La importancia de auscultar a la vaca.....	83
3.4.1	Mientras tanto en la academia ... ..	86
3.4.2	Transversalidad, integralidad, interseccionalidad.....	89
3.4.3	La universidad, interpelada por la discapacidad, se piensa así misma.....	94
3.5	Escribir un libro, crear un espacio específico y tender redes.....	100
3.5.1	Escribir un libro.....	101

3.5.2	Crear espacios específicos.....	103
3.5.3	Trabajo colaborativo, redes solidarias, alcances insospechados. Nadie puede solo.....	112
3.6	El especialista en su laberinto. El problema de devenir discapacitólogo.....	113
3.7	Participación de las personas con discapacidad. La universidad, salvación, horizonte, perspectiva.....	115
3.8	Accesibilidad. Abarcante y silenciosa.....	117
4.	Análisis. Visible en la UBA.....	120
4.1	Una subsecretaría, dos cátedras, dos comisiones, tres referentes, cinco programas y un centro de investigación.....	124
4.2	Los comienzos. Ella era un programa.....	130
4.3	Recorridos institucionales. “Pasaron 20 años y todo sigue igual” .....	135
4.4	Desarrollo y crecimiento. Ya cuando llega una persona con discapacidad la envían directo al piso 11.....	137
4.5	Un lugar en ese mundo que es la universidad. Pasa a otra Secretaría y se lleva el tema discapacidad para allá.....	144
4.6	La construcción de los espacios específicos. Un espacio para activar otros espacios.....	149
4.6.1	Referentes. Estudio, encuentros, facturas y un malentendido.....	149
4.6.2	¿Hay equipo? Equipo, una palabra maravillosa.....	151
4.6.3	Participación de las personas con discapacidad. “Licenciado ¿usted discapacitado? .... si es muy capaz”.....	153
4.7	Comunicación y visibilidad. Universidad para todos, de todos y con todos.....	157
4.8	Trabajo colaborativo. Nutrirse del trabajo compartido.....	161
4.8.1	Al interior de la Universidad.....	161
4.8.2	Con otros espacios. La Universidad, institución formadora que también aprende.....	163
4.9	Divisar el horizonte. Una universidad a la medida de nuestros sueños”.....	167
5.	Y vamos concluyendo (que es gerundio).....	173

5.1	Varias tensiones.....	174
5.2	Algunos desafíos.....	177
5.3	Y una paradoja.....	179

<b>Bibliografía.....</b>	<b>180</b>
--------------------------	------------

<b>Anexo.....</b>	<b>209</b>
-------------------	------------

i. Navegación web.....	209
------------------------	-----

### **Índice de cuadros**

Cuadro 1.....	126
Cuadro 2.....	133
Cuadro 3.....	139
Cuadro 4.....	144
Cuadro 5.....	154
Cuadro 6.....	158

# Capítulo 1

## INTRODUCCIÓN

### La universidad que habito no es ninguna pradera<sup>1</sup>

*¿No es lo único estable, la persistencia de la inestabilidad? ¿No es tan vanguardia el crepúsculo como la aurora?*

*Juan Sebastián Bach. Saludo Moderno como las olas Antigo como la mar*

*Siempre nunca diferente Pero nunca siempre igual. En una línea el mundo se une, con una línea el mundo se divide, dibujar es hermoso y tremendo. ¿Qué hay detrás de la mar y de mi mirarla?*

*¿Qué hay detrás de la mar y de mi oírla?*

*No vi el viento Vi moverse las nubes. No vi el tiempo Vi caerse las hojas.*

***Eduardo Chillida***

***Discurso de ingreso como Miembro Honorario en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando el 20 de marzo de 1994***

#### 1.1 Una tesis como parte de una comunidad de ideas y emociones

Este trabajo se gesta y anhela ser parte de una comunidad de ideas. En efecto, se trata de un recorrido por ideas, relatos de experiencia, conteos, fuentes y referencias teóricas que dan cuenta de una construcción que se hace colectiva, en tanto conformamos redes, espacios interuniversitarios e interfacultades, comisiones, grupos de trabajo, de investigación, nacionales y regionales, encuentros intersectoriales con organizaciones sociales y agrupaciones. Todos estos espacios construyen una gran comarca de ideas, de fuerzan que confluyen y que también tensionan pero que, de una manera o de otra, aún

---

<sup>1</sup>“El barrio donde habito no es ninguna pradera”, fragmento de *Calle melancolía* de Joaquín Sabina

traccionando hacia las formas más conservadoras y tradicionales de hacer universidad, de pensar la educación, son parte de un trabajo que va nutriendo el conocimiento y orientando nuestras prácticas.

La propia formación constituye un insumo valioso para el análisis. No por autorreferencial sino como parte de un recorrido, de una experiencia vivida en la que confluyen ideas y experiencias en torno a la educación, la discapacidad y la universidad.

Se trata, como propone María Inés Monzani, de *“una amalgama, una composición en cuya hechura se entrelazan una historia personal y académica en las que ciertas preocupaciones han persistido e insistido”* (Monzani, 2016, p. 15).

Patricia Brogna (2012b) caracterizaba hace casi diez años el estudio de la discapacidad en la región como más orientado a los aspectos macrosociales que a los procesos que legitiman o cuestionan la posición a la que son relegados los sujetos con discapacidad. Destacaba cómo en los ámbitos académicos se estaban desarrollando investigaciones desde las humanidades con propuestas no sólo descriptivas sino explicativas de los procesos de construcción de la discapacidad.

El presente estudio se complace en convocar a esta comunidad de ideas en un trabajo que procura diferenciarse de una sistematización de experiencias y busca trazar posibles sendas para pensar la discapacidad en la universidad desde el lugar de los “espacios específicos” que se generaron en los últimos veinte años. Conversar con ellos y escuchar lo que tienen para decir.

Se le adjudica al presidente argentino Juan Domingo Perón la famosa frase *“para que algo no cambie, nada mejor que formar una comisión”*. Y de alguna manera de eso trata este trabajo.

En las últimas dos décadas, y con mayor incidencia en los últimos diez años, se crearon en las universidades espacios a los que se les asignan variadas misiones, funciones y expectativas vinculadas con la discapacidad en la universidad. Se fueron conformando estos espacios con diferentes modalidades de trabajo, conformación de equipos que los integran, adscripción e inserción institucional. Este estudio indaga centralmente los recorridos y la creación de espacios específicos de las universidades nacionales argentinas, más concretamente los que fueron surgiendo en la Universidad de Buenos Aires (UBA).

Casi dos décadas atrás se acordaron las primeras resoluciones del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires en materia de discapacidad que trajeron varias consecuencias en muchos ámbitos de la institución, recorrido que transcurrirá junto con los de otras universidades nacionales. Este trabajo propone indagar, cómo irrumpen, se desarrollan, se instalan espacios específicos vinculados a discapacidad que se van creando, ¿De qué manera se recibe y aloja a las personas con discapacidad, estudiantes, docentes, no docentes desde estos espacios específicos? ¿Cómo pueden visibilizarse los procesos de inclusión-exclusión que se desprenden de las intervenciones de los equipos que integran estos espacios específicos? ¿Cómo se despliegan ideas, recursos, alternativas, formatos con relación a la discapacidad en la universidad? ¿Cómo participan en estos procesos las personas con discapacidad?

Esta presencia aislada e invisibilizada por muchos años atraviesa un proceso de creciente visibilización en dos direcciones complementarias. Por un lado, la visibilidad de las personas con discapacidad en la universidad – estudiantes, trabajadores docentes y no docentes, conocimientos –. Por otro lado, las barreras de las instituciones para recibirlos y alojarlos.

En base a estas preguntas problema, el objetivo general de esta tesis es: analizar experiencias institucionales de espacios específicos sobre discapacidad en la UBA, caracterizarlos, reconstruir sus recorridos institucionales, la participación de las personas con discapacidad y leerlas en clave de procesos de inclusión- exclusión.

En cuanto al alcance, este estudio retoma producciones y debates iberoamericanos con énfasis en las perspectivas latinoamericanas y los ámbitos de trabajo interuniversitarios. En virtud de la circulación transnacional de sentidos en investigación, las perspectivas sajonas se hacen presentes dada su impronta tanto en las luchas de los colectivos de personas con discapacidad como en el ámbito académico especialmente en los estudios críticos de la región.

## 1.2 Universidad y discapacidad

La relación discapacidad- universidad existe probablemente desde el comienzo de la historia de las universidades. No obstante, ha sido en los últimos veinte años que fundamentalmente con el impulso de las organizaciones de personas con discapacidad, la circulación de ideas, la producción de información y un marco regulatorio que desafía a las universidades y a los proyectos de gestión universitaria particularmente, empezaron a promoverse espacios institucionales a los que se les asigna trabajar en torno a la discapacidad y la accesibilidad.

La institución universidad nace como privilegio, constituye una gesta heroica de esfuerzo individual y para algunos sectores cuando se amplía el ingreso es un derecho (Rusler, 2018a). En su encuentro y desencuentro con la discapacidad recorre experiencias de institucionalización que se expresan a través de procesos de visibilización, transversalización y curricularización (Rusler, 2018a; 2018b), algunos con propósitos transformadores y otros solo enmendatorios.

Creada para la formación de élites dirigentes, empieza a hacer partícipe de este *privilegio* a otros sectores de la población. Para las personas con discapacidad acceder a la universidad constituye una *gesta heroica*, valorada más que cualquier otra cosa como un esfuerzo individual y de superación personal que llega, incluso, a ser noticia en la tapa de los diarios por su excepcionalidad. La universidad como *derecho* que se efectiviza a través de políticas públicas concretas es la apertura a una perspectiva más amplia de transformaciones que involucran la extensión, la investigación, la docencia y a todas las personas que habitan el espacio universitario.

Los espacios específicos sobre discapacidad son parte de estas políticas, pero no se presentan de forma homogénea, sino que despliegan diferentes propuestas, recorridos e inserción institucional. No se trata aquí de como los sujetos transitan la experiencia universitaria sino de cómo estas experiencias se expresan en el entramado institucional, más específicamente con relación a estos espacios específicos. Constituyen Programas, Áreas, Comisiones de Discapacidad y Accesibilidad que, alojados en su mayoría en

Secretarías de Bienestar Universitario, trabajan en articulación con distintas áreas y actores institucionales (Méndez, 2019, p. 107).

Es importante señalar que este recorrido teórico pretende ubicar el análisis de estos espacios específicos en el contexto del estudio de la universidad como institución compleja con su historia y sus contradicciones.

Nuria Pérez de Lara devela la mirada que “*con los viejos cristales de la arrogancia pedagógica*” desde la universidad “*(...) donde al tiempo que se expenden certificados de formación y aptitud en educación especial (...) se puede plantear por parte de un jefe de departamento de la Facultad de Psicología, a una mujer que se vale de una silla de ruedas (...) que consiguió la licenciatura en psicología y actualmente se propone realizar su doctorado en el tal departamento, que su proyecto de ser doctora (con una licencia de estudios) es demasiado ambicioso dada su situación ...*” (Pérez, 1998, p. 126- 127).

### **1.3 Propuesta metodológica**

Las preguntas problema que originan y estructuran esta tesis son ¿cómo irrumpen, se desarrollan y se instalan los espacios específicos que asumen la temática de la discapacidad en la UBA?; ¿cómo participan las personas con discapacidad en la UBA?; ¿cómo pueden visibilizarse los procesos de inclusión- exclusión que se desprenden de las intervenciones de los equipos que integran estos espacios específicos, desde su origen hasta la actualidad?

Entre los múltiples modos de abordar estos interrogantes, esta tesis se interesó por privilegiar la recuperación de la perspectiva de los protagonistas que dan vida a estos espacios específicos. La propuesta metodológica se construyó desde un interés por dar palabra a los actores y referentes históricos que crean estos espacios y, a través de sus puntos de vista, reconstruir la complejidad, los logros, las dificultades de estos procesos institucionales, atravesados por el contexto histórico, el clima de época, las transformaciones en las políticas educativas y el activismo de las personas con discapacidad. En este sentido, la situación problemática refleja así la mirada de quienes la piensan, con su oficio y su experiencia (Borsotti, 2010).

El interés por rescatar estas miradas está influido, además, por una motivación personal, asociada a mi propia trayectoria a lo largo de más de treinta años en ámbitos de la educación especial y la preocupación por los circuitos diferenciados, las políticas focalizadas, las prácticas segmentadas que entorpecen, e incluso inhiben, la posibilidad de la conversación, el análisis crítico y la transformación social.

Como podrá verse en el estado del arte, la mayor parte de los estudios que trabajan la relación universidad y discapacidad se centran en el alumnado. Por supuesto las desigualdades no se circunscriben al acceso y a la permanencia a la educación, sino se hacen presentes en el acceso al cuerpo docente y no docente; en los procesos de promoción y ascenso (Duarte y Campderrós, 2014) y en los dispositivos que, como los espacios específicos, constituyen propuestas institucionales con algún objetivo más o menos explícito, más o menos transformador en relación a esas desigualdades.

Investigar el propio ámbito de trabajo puede resultar inquietante y conlleva ciertos riesgos que se asumieron con la expectativa de poder poner en juego la experiencia vivida durante dos décadas en la creación y el desarrollo de estos espacios específicos. También desde el convencimiento de la importancia de promover la reflexividad sobre las propias prácticas y desde un interés político y epistemológico de analizar los procesos de producción de discapacidad, teniendo en cuenta los resguardos éticos y metodológicos.

En función de estos elementos, se optó por adoptar un enfoque cualitativo del proceso de investigación social, el cual es pertinente cuando se desea conocer la construcción social de significados, los puntos de vista de los agentes sociales, o brindar una descripción detallada de la realidad o un proceso social (Sautú, 2011). Específicamente, se trata de un estudio descriptivo y exploratorio. En relación con el recorte temporal, la periodización abarca desde el año 2002, fecha de la primera resolución de la UBA, hasta el año 2019.

El objetivo de investigación fue analizar experiencias institucionales de espacios específicos sobre discapacidad en la UBA.

Los objetivos específicos: caracterizar los espacios del Ciclo Básico Común (CBC) y unidades académicas de la UBA; reconstruir los recorridos institucionales de los espacios específicos sobre discapacidad del CBC y unidades académicas de la UBA; describir la

participación de las personas con discapacidad en los espacios específicos sobre discapacidad del CBC y unidades académicas de la UBA y hacer una lectura de estas experiencias como procesos de inclusión-exclusión.

La unidad de análisis de esta tesis fueron los espacios específicos de la UBA con resolución de creación o representación en el Programa Discapacidad y Universidad de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la UBA. Para abordarla se privilegiaron dos técnicas de construcción de información cualitativa: la entrevista en profundidad y el análisis documental.

La entrevista en profundidad, en tanto técnica que permite acceder a los puntos de vista de los agentes (Scribano, 2008), fue aplicada a una serie de referentes de los espacios específicos sobre discapacidad del CBC y unidades académicas de la UBA. Se trabajó con una muestra por juicio (Scribano, 2008) compuesta por 18 referentes del CBC y de 12 de las 13 facultades de la UBA. El criterio para construir la muestra fue ser “referente” de un espacio institucional asociado a la discapacidad en la UBA, entendiendo por tal, ser una persona con nombramiento, resolución o mandato mediante nota oficial que represente al CBC y/o a las unidades académicas en el Programa Discapacidad y Universidad en calidad de titular o suplente.

Las entrevistas, con guiones semiestructurados, se centraron en reconstruir la creación de los espacios y su funcionamiento a través de la conformación de sus equipos, la generación de normativa, la producción y participación en actividades de docencia, investigación y extensión, la articulación con otros espacios al interior de la institución, interuniversitario, interinstitucional, con organismos del estado y organizaciones sociales, los problemas y desafíos respecto a la inclusión/exclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior.

El análisis documental (Valles, 1997), técnica considerada adecuada para la obtención de un conocimiento amplio de la normativa vigente, políticas públicas e instituciones, fue aplicado para recolectar, sistematizar y analizar documentos asociados a la creación de los espacios específicos sobre discapacidad, producidos por el Rectorado, las unidades académicas y el CBC; normativa generada por la UBA, CBC y las diferentes

unidades académicas sobre discapacidad y accesibilidad; sitios *web* de los espacios específicos en las páginas de las unidades académicas y CBC.

En el diseño y en la validación de instrumentos para la construcción de datos empíricos se priorizó que la palabra de los entrevistados pudiera fluir y reunirse en esta producción que es individual y colectiva a la vez. Donde “(...) *el escenario de intervención opera cómo posibilitador de determinada mirada sobre el tema*” (Danel, 2016, p. 36).

Todos los entrevistados fueron informados de la investigación en curso en el marco de la cual se efectuaban esas conversaciones y se solicitó su consentimiento informado. Las entrevistas se realizaron de manera presencial en su mayoría, a excepción de tres que se realizaron por vía telefónica, y se registraron mediante toma de notas; no se grabaron en soporte de audio con el objetivo de que los entrevistados y entrevistadas pudieran expresarse con mayor libertad y tranquilidad. En el análisis se tomó la decisión de referir a todos los entrevistados como sexogénicamente masculinos con la pretensión de contribuir al anonimato.

#### **1.4 Investigar a /ante/ bajo/ con/ contra/ de/ desde/ en/ hacia/ hasta/ para/ por/ según/ sin/ sobre/ tras/ mediante/ durante discapacidad<sup>2</sup>**

Judith Butler alude al nombre en tanto otorga una posibilidad de existencia social y con ella una vida temporal que va más allá de los propósitos presentes en el momento de empezar a ser nombrado (Butler, 1997): “(...) *el nombre tiene una historicidad, que puede entenderse como la historia que se ha vuelto interna al nombre, para constituir el significado contemporáneo de un nombre: la sedimentación de sus usos se ha convertido en parte de ese nombre*” (Butler, 1997, p. 65). Los términos que integran este texto lo hacen siendo portadores de su historia, de sus diferentes capas de sedimentos en tanto “*la palabra enunciada, puesta a circular posibilita el desarrollo de contiendas, de alianzas, de ratificación de saberes, de interrogaciones*” (Danel, 2016, p. 104).

---

<sup>2</sup> Monzani, 2019

Así, el término “discapacidad”, como la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006), un “paraguas” por su carácter comprensivo (Pantano, 2018), trae consigo una historia de acepciones desde las que expresan la desvalorización y supresión hasta las que enarbolan una perspectiva de derechos humanos.

Este estudio utiliza la denominación “discapacidad” y “persona con discapacidad” que la Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad (ONU, 2008) en el inciso e) del Preámbulo define como “(...) *concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás*”.

A lo largo del texto se explicita aquello que resulta pertinente esclarecer en los términos que se utilizan, sus sedimentos y sus matices. Se observará una convivencia (y connivencia también) de denominaciones que se inscriben en diferentes marcos teóricos y planteos epocales. Se conservan, por supuesto, tanto en estos aportes teóricos como de la información empírica los conceptos originales expresados y, cuando resulta de interés, se incorpora como materia de análisis.

Liliana Pantano (2013) al preguntarse ¿por qué investigar sobre discapacidad? considera que se trata de un campo de estudio necesario, de gran valor epistemológico tanto desde la posibilidad de recopilación de un estado del arte, diferentes tipos de fuentes y experiencias de los diferentes movimientos y procesos, así como valorizar la interdisciplina en la comprensión de un fenómeno complejo y diverso en permanente re-conceptualización. Para Eliseo Guajardo Ramos es necesario contar con más estudios de caso que se divulgan y contribuyan a identificar y comprender los apoyos necesarios: “(...) *o se investiga en la educación superior, o no hay innovación que tenga un valor significativo*” (Guajardo Ramos, 2018, p. 170) ya que no resulta posible construir observables a partir de un registro anecdótico sin un análisis crítico.

La investigación que promueve estudios en contexto, situados, que reflejen la impronta cultural y política con un enfoque emancipador contribuye a develar, visibilizar situaciones poco tenidas en cuenta que impactan en la sociedad y generan cambios. En palabras de Mike Oliver: “*No puede abstraerse la discapacidad del mundo social que la*

*produce; no existe fuera de las estructuras sociales en las que se ubica ni de manera independiente a los significados que se le otorgan*” (Oliver, 2008a, p. 199). En función de esto no puede estar ausente “la voz” de quienes están involucrados directamente (Barrozo, 2017). Mediante entrevistas semi- estructuradas este estudio incorpora las reflexiones y las experiencias de quienes sostienen estos espacios de trabajo en el CBC y unidades académicas de la UBA. Si bien sólo 2 de los 18 entrevistados son personas con discapacidad, se pone de manifiesto que la construcción del espacio de la discapacidad en la UBA fue y es impulsado en gran medida por personas con discapacidad o muy cercanas a ellas por vínculos estrechos familiares y afectivos.

Una arqueología como método para el análisis de las discursividades locales y la genealogía como táctica, propone Michel Foucault (2000a), que a partir de estas discursividades locales ponga en juego los saberes liberados del sometimiento que se desprende de ellas y puedan hacer contrapeso con relación a un discurso “unitario, formal y científico” (p. 25).

Este trabajo se propone contribuir a la producción académica que desde las Ciencias Sociales y Humanas problematiza la discapacidad desde las relaciones sociales que la construyen, las tensiones entre las posiciones de los miembros de la comunidad académica y las personas con discapacidad y sus organizaciones en sus luchas diarias; la inclusión no entendida como el bienestar de determinados individuos o grupos sino de toda la comunidad y las relaciones colaborativas entre equipos y organizaciones (Barton, 2009).

Alejandra Grzona (2012) hace explícita una cuestión que es importante mencionar y se vincula con la vigilancia epistemológica que exige reconocer la propia formación en educación especial desde un modelo biologicista y medicalizado en el que predominan los problemas de investigación centrados en las personas y sus diagnósticos y no en los entornos. Un desafío doble “(...) *por un lado, hacerse cargo de lo por venir y, a la vez, recordar quiénes hemos sido y lo que nos fue dado como herencia. Se trata, en principio, de asumir esa herencia (...) y, en el mismo gesto, poder ser fielmente infiel a ella*” (Monzani, 2019).

Aldo Ocampo González (2016) también da cuenta de los obstáculos en la producción de conocimiento que identifica en las características que adopta la construcción

del campo ético de la educación inclusiva: un sujeto ausente de reciprocidad y definido como víctima, una propuesta inclusiva que se conforma como híbrido desde diferentes tradiciones, incluyendo la educación especial y otras categorías que limitan su estudio y deben ser resignificadas. En una sistematización de las agendas investigativas y formativas sobre educación superior inclusiva identifica que esta caracterización se circunscribe a estudios sobre estudiantes vulnerables, políticas públicas de equidad, programas y sistemas de apoyos para estudiantes en situación de discapacidad y perspectivas de género. Considera necesario orientar la investigación hacia el conocimiento de las explicaciones y el significado de la exclusión, la inclusión, la participación y la opresión que operan en las estructuras de educación universitaria.

María Alfonsina Angelino y María Eugenia Almeida (2012) proponen indisciplinar las disciplinas y debatir en torno a nuestra relación con el conocimiento, los discursos, las teorías, los saberes. Ambas sugieren promover nuevos interrogantes, categorías y nudos analíticos e invitan al diálogo con otros estudios como los de género, de etnicidad, entre otros, que puedan enriquecer y fortalecer la producción de conocimiento crítico en un campo que algunos autores consideran subteorizado desde las ciencias sociales y humanas.<sup>3</sup>

Paula Danel y Sandra Katz definían el “campo de la discapacidad” como “(...) *la porción del espacio social delimitada a partir de una red de relaciones, intrínsecamente conflictivas, entre posiciones ocupadas por agentes sociales que se disputan nominaciones, clasificaciones y acciones sobre la discapacidad*” (Danel y Katz, 2011, p. 80).

Para Patricia Brogna el campo académico de la discapacidad lo constituyen “*las posiciones que “dentro de espacios universitarios y de educación superior” pujan por imponer o resistir no sólo discursos y prácticas sino el sentido mismo del campo*” (Brogna, 2019, p. 25) y propone rescatar acciones colectivas, de movimientos sociales, antecedentes regionales que contribuyan a “*densificar nuevos nodos de sentido sobre la discapacidad, expandir los horizontes en los que toman cuerpo y se articulan con otros marcos*

---

<sup>3</sup> CIRCULAR del Seminario Latinoamericano “Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina” Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos, 1º y 2 de julio de 2011, Paraná Entre Ríos

*epistémicos buscando espacios de encuentro y diálogo con las reflexiones sobre género, negritud, decolonialidad, desigualdad*”(Broyna, 2019, p. 44).

Estas y otras categorías de diferenciación social tienden a constituirse mutuamente; la noción de interseccionalidad orienta al análisis, el estudio de distintas opresiones como un todo, a identificar las desigualdades interconectadas en la educación superior que, como toda interacción entre varias formas de diferencias, siempre se define en un contexto situado histórico determinado (Arana García, 2014).

Mareño Sempertegui (2011; 2012) alerta sobre otro obstáculo epistemológico, la construcción de objetos de conocimiento en ciencias sociales originados por la familiaridad con el universo social, ilusión de la transparencia y tentación del profetismo.

Juan Antonio Seda (2013) se refiere al “compromiso del investigador” cuando existen vínculos e intereses con relación a la institución en la que está trabajando como referente empírico. Considera que esta investigación *es* viable, de lo contrario no habría habido avances en este sentido, aunque reconoce que pueden existir dificultades específicas y que resulta necesario explicitar la posición, la distancia frente al campo empírico en el que se investiga y los resguardos metodológicos.

La pregunta acerca de la propia formación involucra aprendizajes, descubrimientos, encuentros, razonamientos, desarrollo de la riqueza de imágenes que se tiene del mundo, descubrir las propias capacidades y recursos (Ferry, 1997) y se pone en juego en la labor de investigación.

Como ya fue expresado, existe una relación estrecha, una comunión entre este estudio y la historia y el presente de quien escribe: desde las primeras experiencias en el entonces régimen especial a finales de los 80, los primeros proyectos de integración en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires y la participación en la creación de espacios específicos en la UBA. Por eso, abrir los brazos a la posibilidad de extrañeza (Skliar, 2008a; 2012) acerca de un espacio cercano con el deseo de aportar al conocimiento situado que acompañe y converse con otros trabajos de investigación y otras experiencias institucionales.

Nuria Pérez de Lara distingue “(...) *actuar sobre el otro o actuar con el otro, cambiar al otro o cambiar con el otro*” (Pérez, 1998, p. 102) y Nilma Gomes (2014)

realizan esta misma distinción, pero refiriéndose al conocimiento “sobre” y “con” en la generación de saberes y acciones que se orienten a la democratización y transformación de la sociedad y la ciencia desde un compromiso que es académico y es político: “*Las palabras y los conceptos no están separados de la vida, del mundo, de la realidad, de las contradicciones, del sufrimiento humano, de las esperanzas y las desesperanzas*” (Gomes, 2014, p. 418).

La propuesta metodológica distanciándose de una mirada de sobrevuelo y externa que privilegia un saber “sobre”. Esta propuesta se hace eco de este “con” también en algunas de las decisiones tomadas con relación a las preguntas que delinear el problema de investigación y permiten recoger el recorrido de estos espacios específicos tales como la participación de las personas con discapacidad; los obstáculos y las barreras para su participación y la visibilización de procesos inclusión- exclusión que conforman las prácticas cotidianas que son también las propias prácticas.

Foucault (2000a) habla del “acoplamiento entre los saberes enterrados de la erudición y los saberes descalificados por la jerarquía de los conocimientos y las ciencias” (p.21) saberes no conceptuales, insuficientemente elaborados, ingenuos e incluso jerárquicamente inferiores con relación a lo exigido por parte del conocimiento científico. Y de la genealogía como reunión de conocimientos y memorias locales, de las luchas (p. 22-23).

*“la arqueología sería el método propio del análisis de las discursividades locales, y la genealogía, la táctica que, a partir de esas discursividades locales así descritas, pone en juego los saberes liberados del sometimiento que se desprenden de ellas.”*  
(p. 24).

Para Oliver la única forma de llevar a cabo investigaciones no alienantes es a través de un cambio en las relaciones sociales de la producción de investigaciones. Esto demanda el desarrollo de un paradigma emancipador que modifique tanto el lugar del investigador, el sujeto de la investigación como así también la metodología basada en la confianza, el respeto, la participación y la reciprocidad, de manera que el conocimiento producido se ponga al servicio de las personas y los ámbitos estudiados (Oliver, 2008a).

Formas heterogéneas, variables, contingentes, pliegues y múltiples escenarios conforman un complejo entramado (Schwamberger, 2019) en el que se intenta “*encontrar las variaciones de registro (...) ya que son ellas los ámbitos en los que los enunciados disponibles cobran visibilidad*” (Monzani, 2016, p. 258).

### **1.5 Disposición**

La tesis se compone de cuatro capítulos. En su doble acepción del término, como ubicación y como apertura para la conversación, este texto dispone un primer capítulo “*Estado del arte. Invisibles en la universidad*” que procura ir más allá de una compilación de estudios y trazar un recorrido de la producción teórica que ya empiece a delinear algunas zonas fértiles del campo al tiempo que oriente con relación a caminos fructíferos y justos de investigación. El segundo “*Una comarca teórica*” busca problematizar las categorías que componen el tema de investigación y la contextualización del objeto de estudio. El tercero “*Visibles en la UBA*” reúne el análisis de la información empírica orientando ya algunas tensiones que se desarrollan en el último capítulo, “*Y vamos concluyendo*”, que retoma las preguntas de investigación, propone nuevas surgidas del trabajo realizado y presenta algunas las conclusiones/reflexiones finales.

## Capítulo 2

### Estado del arte

#### *Invisibles en la universidad*

*“Este trabajo expone estudios sobre las políticas universitarias relacionadas con la discapacidad, su inserción como tema en los contenidos de diferentes carreras, discriminación a estudiantes discapacitados como forma de invisibilización del “otro”. Se trata del reconocimiento en la práctica de los derechos de los propios estudiantes de la UBA en situaciones discapacitantes y la omisión institucional en el cumplimiento de las normas. Debe consagrarse el derecho a la diferencia a partir de la ética del reconocimiento, consagrando así en el caso concreto la formulación universal de la ética de la justicia. Es importante detectar y afrontar la violencia simbólica que ejerce la institución ante las personas diferentes a patrones regulares. Es el caso de la inaccesibilidad edilicia, el silencio frente al tema y la exclusión de personas diferentes”.*

Carlos Eroles, Juan Antonio Seda y Franco Rinaldi (2004)  
*Estudiantes discapacitados: invisibles en la UBA*  
Jornadas “Te doy mi palabra”  
Secretaría de Extensión Universitaria – Universidad de Buenos Aires

Este “estado del arte” fue creciendo sin poder evitarlo, cobrando un protagonismo que, de a poco, también fue adquiriendo sentido en el marco de esta investigación en curso. El recorrido por la producción académica en materia de discapacidad y universidad es también un camino que nos va llevando desde primeras experiencias pioneras más o menos visibilizadas hacia las más transversales e institucionalizadas. Nos permite también reconocer diferentes dimensiones y áreas en las que se focalizó el trabajo, así como identificar otras de vacancia o menos transitadas.

Otro recorrido posible por este estado de la cuestión permite trazar un itinerario por las denominaciones, las ideas subyacentes a éstas y las principales preocupaciones, temas de interés para los investigadores: los estudios hablan de estudiantes con necesidades especiales, asociadas o no a discapacidad, diversidad de necesidades educativas, personas pertenecientes a grupos poco favorecidos o vulnerables, categorías diagnósticas y estudiantes con discapacidad. Asimismo, una diversidad de espacios y propuestas institucionales como apoyos, servicios de apoyo, equipos interdisciplinarios compuestos por figuras más orientadas a lo pedagógico, a lo tecnológico y a la asistencia más medicalizada y guías, protocolos y recomendaciones de buenas prácticas, de relevamiento de accesibilidad, de recursos, entre otros. Dispositivos que ofrecen variadas iniciativas desde prácticas individualizantes y de buena voluntad, tutorías específicas, medidas basadas en el diseño universal, apoyo multidisciplinario a planteos más vinculados con la participación política de los estudiantes con discapacidad, la curricularización y el trabajo intersectorial e interinstitucional.

Las preocupaciones parten de la invisibilización, la falta de información, la catalogación y clasificación de recursos hacia las concepciones en torno a la discapacidad como concepto complejo, el problema del desplazamiento de las responsabilidades al plano individual, los modelos escolarizantes, estereotipos y representaciones estigmatizantes, la perspectiva interseccional, la falta de articulación y presencia en la planificación estratégica institucional que posibilite la transformación institucional, el rol del estado y su vinculación con las universidades y los cambios estructurales.

A partir de la década del 90 los cambios en un principio en los niveles educativos inicial, primario y secundario, íntimamente vinculados con la lucha del movimiento asociativo por la ampliación y efectivización de derechos, dan cuenta de experiencias inéditas y aisladas que progresivamente se institucionalizaron y fueron resonando en las políticas públicas en materia de educación y discapacidad. Es así que, al irrumpir en relación a esa presencia aún invisibilizada de personas con discapacidad, espacios específicos con la misión de intervenir y darle tratamiento al tema en nivel superior universitario, empiezan a publicarse investigaciones que, inicialmente, procuran indagar en qué situación se encontraban en la materia las propias instituciones.

La producción académica de los 90´expone experiencias dispersas que dan cuenta del arraigo institucional de temas vinculados a la universidad y a la discapacidad eran aún muy débiles, donde puede vislumbrarse el impacto de documentos elaborados por organismos de cooperación internacional como la Declaración Mundial de la Educación para Todos de Jomtien (1990), la Declaración de Salamanca (1994) o la Conferencia y Marco de acción de Dakar (2000).

Los trabajos de los primeros años de la década del 2000 se centran mayoritariamente en los estudiantes con discapacidad desde una perspectiva marcadamente asistencial. Son puntuales las que, iniciando la segunda década del 2000, presentan experiencias más transversales y escasas las que refieren a espacios específicos con perspectiva interclaustró, interactoral e intersectorial. Los estudios avanzan juntamente con las propias trayectorias educativas de los estudiantes y en este período los trabajos refieren sobre todo a guías y recomendaciones de “buenas prácticas”, análisis de las percepciones en torno a los estudiantes con discapacidad en la universidad y, en menor medida, a las barreras para la participación y el aprendizaje. Las propuestas, que se desprenden de estas producciones, son dispositivos de apoyo a los estudiantes con discapacidad desde que inician en el pasaje de la escuela secundaria, vinculadas con la accesibilidad y la sensibilización para mejorar las relaciones con profesores, compañeros y personal administrativo y promover una cultura inclusiva. Siguió políticas de orientación y asesoramiento a los docentes e incorporación de la temática dentro de la malla curricular; convenios de colaboración entre la universidad y organizaciones sociales y menor medida la creación de unidades centrales que coordinen el trabajo y asesoren a estudiantes, docentes y personal administrativo.

Promediando la segunda década del 2000, continúan produciéndose estudios que relevan los procesos de adaptación e inclusión de estudiantes, las características de los vínculos, la participación social, el rendimiento académico, la inserción laboral, la intervención familiar como apoyo relevante, el desconocimiento de la comunidad académica, las barreras edilicias y pedagógico- didácticas.

Asimismo en la segunda década del 2000 se identifican producciones en las que empieza a pensarse desde una perspectiva más transversal con incorporación de diferentes

dimensiones y perspectivas institucionales que involucran además factores macrocontextuales: carácter participativo y de corresponsabilidad, sentido formativo, y trabajo en red, políticas que se constituyen desde las voces de los integrantes del colectivo de personas con discapacidad (estudiantes, docentes, personal administrativo, de biblioteca, de higiene y mantenimiento), importancia de contar con información y divulgación disponible y accesible sobre discapacidad, investigación, acceso, permanencia y egreso de estudiantes, docentes y no docentes. Se problematiza la invisibilización del tema que se relaciona con la escasa articulación entre universidad y estado y la falta un trabajo intersectorial e interinstitucional, el ejercicio de derechos que demanda modificaciones, políticas estructurales y procedimentales que implican un cambio de perspectiva cultural que incide no sólo en la universidad sino en la sociedad en su conjunto. Más recientemente y aún muy puntuales son los estudios que desarrollan la creación y experiencia de servicios y programas especializados.

Transcurridas más de dos décadas este recorrido por la producción académica busca entonces iniciar la reflexión acerca de cómo ha irrumpido, se ha desarrollado y se va instalando la discapacidad en la universidad, cómo participan las personas con discapacidad y cómo pueden visibilizarse los procesos de inclusión- exclusión.

Este estado de la cuestión retoma producción fundamentalmente latinoamericana y del España ya que este último país cuenta con profusa producción, sobre todo de relevamientos y protocolos y una labor más sistemática entre universidades a partir de lo que se problematiza en el espacio europeo.

## **2.1 Se avizoran cambios**

Entre los primeros trabajos pioneros *El Libro Blanco sobre universidad y discapacidad publicado por el Real Patronato sobre Discapacidad en 2007* da cuenta de las primeras acciones en el acceso de las personas con discapacidad a las enseñanzas universitarias y, los primeros datos, que evidencian los altos porcentajes de población con discapacidad que no podía acceder, la profusa legislación orientada a la plena integración y atención específica a las personas con discapacidad que, de manera paulatina, se iba

incorporando a la normativa universitaria, condiciones de accesibilidad, integración del tema a los planes de estudio. Allí se mencionan variados servicios de apoyo, voluntariado y asociacionismo relacionado con la discapacidad que dependen en su mayoría del Vicerrectorado de Alumnos y no cuentan aún con un trabajo mancomunado ni en el conjunto del Estado ni en las áreas de la docencia e investigación. Entonces las propuestas de acción versaban en torno a una atención integral de las personas con discapacidad, incorporación normas expresas y específicas que tuvieran en cuenta tanto a los estudiantes como a los demás miembros de la comunidad universitaria con discapacidad.

Ese mismo año María Ángeles Alcedo Rodríguez, Antonio León Aguado Díaz, Sara Real Castela, Meni González González y Begoña Rueda Ruíz (2007) realizan una revisión actualizada de la situación de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Oviedo analizan legislación, servicios, programas y estudios. Los espacios específicos constituyen asociaciones universitarias de discapacidad, asociaciones no específicas, pero que asumen el tema, asociaciones vinculadas con una discapacidad en concreto y grupos de investigación. En cuanto a la sistematización de la literatura existente dan cuenta de informes de situación, estudios sobre cambio de actitudes base de las campañas de sensibilización, situación de los estudiantes y los servicios, o sobre una discapacidad en particular.

Un poco más atrás en el tiempo en una compilación a propósito de diez años de la Declaración de Salamanca en 1994, Francisco Alcantud Marín (2004) analiza los servicios de apoyo en las universidades públicas españolas que pasan del 4,65% en 1994 al 48% en 2002. Identifica otras medidas de equiparación tales como el desarrollo de normas de permanencia y de exámenes en las que se contemplen las necesidades especiales, la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) teniendo en cuenta que su incorporación no genere nuevas segregaciones tomando en consideración que los cambios deben afectar también a los propios objetivos de la formación universitaria incorporando contenidos en el currículo de manera que los profesionales y ciudadanos del mañana tengan una mejor preparación y mayor sensibilidad hacia la discapacidad.

Rodolfo Lémex, en un trabajo de 2005, da cuenta que en Uruguay existen importantes restricciones que dificultan el acceso, permanencia y egreso de la población

con discapacidad en la educación superior en un contexto de asistematicidad, de ausencia de instancias de planificación y de articulación intra e inter niveles y jurisdicciones y de una política integral relativa a la discapacidad. En este escenario se registra una pérdida de alumnado “por goteo”, imperceptible y equiparable a una versión darwiniana de la “selección natural”, siendo los alumnos con discapacidad quienes primero quedan en el camino.

## **2.2 La mirada puesta en los estudiantes**

Los estudios avanzan juntamente con los estudiantes en sus trayectorias educativas y hacia fines de los 90 y sobre todo en la década del 2000 se produjeron investigaciones que vinculan temáticas de discapacidad en la universidad: la mayor parte se orientan al claustro estudiantil con discapacidad, tema protagónico a lo largo de toda la década. Fundamentalmente refieren a las acciones ya los dispositivos de apoyo, condiciones de accesibilidad, la articulación entre niveles educativos para acompañar sus trayectorias y sus percepciones sobre diferentes actores y aspectos de la educación superior.

Rocío Molina Béjar (2006), desde un trabajo en Colombia, da cuenta de las acciones de apoyo a los estudiantes con discapacidad a través del acompañamiento que se inicia en el ingreso desde la escuela secundaria, propuestas de accesibilidad y programas de sensibilización que contribuyan a mejorar las relaciones con profesores, compañeros y personal administrativo.

Marta Abad Morillas, Pedro Ricardo Álvarez Pérez y Juan Fernando Castro de Paz (2008) desde España, analizan la situación de los servicios de apoyo a los estudiantes con discapacidad dentro del contexto universitario español, europeo y estadounidense. Evidencian una diversidad de actuaciones que requieren la concreción de estándares de calidad, regulación legislativa y desarrollo en acciones de acogida, información, sensibilización, asesoramiento, asistencia, provisión de recursos, investigación, formación, coordinación con otras instituciones universitarias, entre otras. Estas acciones deben estar a cargo, de acuerdo con estos investigadores, de profesionales “experimentados en el campo de la discapacidad como psicopedagogos, pedagogos, psicólogos o educadores” (p. 13).

Diego Jesús Parra y Gemma Rodríguez Infante (2008) desde Málaga (España), a partir de una reflexión psicopedagógica de la situación educativa universitaria del alumnado con discapacidad, circunscriben su propuesta de intervención a un servicio de Apoyo al alumnado con discapacidad.

Pedro Ricardo Álvarez-Pérez, Olga María Alegre de la Rosa y David López-Aguilar (2012) estudian desde Valencia (España), las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad y concluyen en la necesidad de ofrecer una respuesta global para todos los niveles educativos, transformar la cultura, la organización y las prácticas con acciones dirigidas a los docentes, de orientación y programas de tutorías específicos para los estudiantes con discapacidad.

Ingrid Sala Bars, Emilio Sánchez Fuentes, Climent Giné Giné y Emiliano Díez Villoria (2015), pertenecientes a diferentes universidades del España, analizan algunos enfoques del paradigma del diseño universal aplicado a la educación y concluyen que el objetivo común de su implementación es lograr la plena participación de todos los estudiantes, incluyendo a los estudiantes con discapacidad, en los procesos de enseñanza.

Juana Emilia Bert Valsdespino, Lorena Boderó Arízaga y Oscar Machado Álvarez (2015) toman en su estudio tres dimensiones de la inclusión: educativa, social y laboral de los estudiantes con discapacidad en la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil en Ecuador.

Martha Gross Martínez (2016) investiga la accesibilidad en la permanencia de estudiantes con necesidades educativas asociadas o no a discapacidad, en una universidad pública de Costa Rica, que cuenta con un centro de servicios para alumnos con una diversidad de necesidades educativas asociadas o no a una condición de discapacidad, desde la percepción de los estudiantes tomando como dimensiones de la accesibilidad el espacio físico, la información y el proceso educativo y, en este sentido, propone instancias formadoras de docentes y una Guía de Comprobación de Accesibilidad.

Alma Cruz Juárez, Edson Pantaleão, Reginaldo Sobrinho, Célio, Junio Hora y Alexandre Bazilatto (2016), en el marco de un estudio comparado internacional de universidades brasileñas y una mexicana, indagan las vivencias de los estudiantes con discapacidad en el contexto de una universidad pública mexicana en relación a las políticas

de acceso y permanencia de las personas con discapacidad en la enseñanza superior brasileña y mexicana. Focalizan en los significados que estudiantes con discapacidad asignan a su proceso de formación universitaria desde una perspectiva vygorskiana y freireana. Consideran el sentido social de la educación como proceso de reflexión para la participación de estudiantes en los problemas sociales. En virtud de lo investigado concluyen que estos no pueden ser vistos como meros espectadores del proceso social y de las conquistas de derechos inherentes a su propia existencia.

Constanza Herrera Seda (2016) da cuenta de la validación e implementación de dos escalas de percepción de oportunidades de participación y de aprendizaje valorándose especialmente el trabajo mancomunado entre docentes y estudiantes en Chile.

### **2.3 La mirada puesta en los docentes**

Promediando la segunda década del siglo encontramos estudios que empiezan a centrarse en el claustro docente vinculados a sus percepciones, los saberes disponibles y los requerimientos de formación, las relaciones interpersonales.

Un trabajo más temprano de Susana Underwood, realizado en 2005, indaga en torno a la percepción de los docentes acerca de la discapacidad en el marco de la Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UBA evidenciándose interés y apertura junto a otras posturas más cerradas o indiferentes.

Como el de Antonio Sánchez Palomino (2011) quien analiza las perspectivas del personal docente e investigador. Si bien dan cuenta de un alto grado de acuerdo a la aceptación de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias, la mitad de los encuestados manifiesta no ser capaces de darles una respuesta adecuada, lo que contrasta con las ideas y actitudes del profesorado que ha recibido información acerca de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería (España).

Emiliano Díez Villoria y Sergio Sánchez Fuentes (2015), desde Salamanca y Murica (España) respectivamente, plantean la necesidad de formación del profesorado en metodologías que atiendan a la diversidad en la universidad, especialmente el diseño universal para el aprendizaje que podría minimizar la demanda de adaptaciones especiales.

Iliana Fernández Fernández, Vicente Veliz Briones y Ana Isabel Ruiz Cedeño (2016) elaboran un modelo para fomentar la cultura pedagógica inclusiva en el personal docente universitario en una universidad técnica de Ecuador mediante la adquisición de una cultura inclusiva en su interacción con estudiantes con discapacidad que involucra incentivos, actitudes y empatías.

Constanza Herrera-Seda, Claudia Pérez-Salas, desde Chile y Madrid, Gerardo Echeita (2016) investigan las teorías implícitas y las prácticas de enseñanza que promueven la inclusión educativa en la universidad. Concluyen que las prácticas que favorecen la inclusión educativa se relacionaban significativamente con las concepciones sobre las capacidades de aprendizaje de los estudiantes, pero no con las concepciones sobre la responsabilidad de los docentes con el aprendizaje de los alumnos.

Anabel Moriña y Almudena Cotán Fernández (2017), a través de narraciones de tres estudiantes de universidades españolas, dan cuenta de cómo el profesorado ha podido contribuir o no a su inclusión social y educativa. Sostienen que existen más barreras que oportunidades de aprendizaje por parte del profesorado y que el apoyo recibido dependía en su mayoría de la actitud y la voluntad. Si bien consideran que los cambios y transformaciones que se tienen que realizar en las universidades son complejas y profundas, también las hay sencillas como facilitar el material por adelantado, adaptarlo, utilizar recursos que permitan el acceso a la información, permitir las grabaciones de audio en las clases o informar con antelación al profesorado de las necesidades de sus alumnos.

Gonzalo Lorenzo Lledó y Asunción Lledó Carreres (2017) identifican diferencias en las dificultades percibidas por el profesorado universitario en relación a la atención al alumnado con discapacidad en la Universidad de Alicante (España) en función del sexo, rama de conocimiento y años de antigüedad y plantean cuestiones a tener en cuenta para seguir avanzando como la falta de formación del profesorado o el desconocimiento en torno la inclusión educativa y a la realización adaptaciones de contenidos y metodológicas.

Rafael Félix Bell (2017) destaca el papel de los docentes y la participación protagónica del estudiantado para la transformación del ambiente de aprendizaje en Ecuador.

Eddy Paz Maldonado (2018) estudia la formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras a través de la revisión bibliográfica para un análisis descriptivo y crítico sobre la formación del profesorado universitario en el contexto latinoamericano en relación al abordaje a estudiantes en condición de discapacidad, pueblos indígenas, afrodescendientes, diversidad sexual y emigrantes en la educación superior. En la actualidad la inclusión se considera un tema referente al colectivo más visible, el de las personas en situación de discapacidad, propiciando políticas públicas que continúan con la segmentación de este grupo y que no constituyen medidas contundentes para cambiar progresivamente las estructuras tradicionales de los sistemas de educación superior. Concluye que la formación docente es un factor fundamental para entender y atender a la diversidad en la educación superior y que es necesario llevar a cabo procesos de investigación que favorezcan el entendimiento de la diversidad desde otras miradas.

Anabel Moriña y Rafael Carballo (2018) realizan una investigación en la Universidad de Sevilla sobre la formación sobre educación inclusiva y discapacidad del profesorado universitario. Reconoce la necesidad de esta formación y que un profesorado informado no actúa por buena voluntad sino de acuerdo a las regulaciones y a los derechos que tienen los estudiantes con discapacidad destacando que las mejoras orientadas a los estudiantes con discapacidad benefician a todos los estudiantes.

Andrea Wengrowicz (2018) en su tesis de Maestría en Docencia Universitaria de la UBA indaga el uso de la tecnología en la enseñanza de las disciplinas proyectuales considerando las estrategias didácticas que favorecen la educación inclusiva; propuestas de enseñanza del diseño como espacios a ser diseñados conjuntamente entre docentes y estudiantes. Emiliano Naranjo (2019) se orienta a la enseñanza de la educación física. Problematisa la impronta de las matrices tradicionales del campo atravesadas por el modelo médico y las implicancias en la poca gestación que tiene, en algunas instituciones, el marco teórico y normativo más reciente basado en el modelo social de la discapacidad.

#### **2.4. Actitudes, representaciones, percepción y autopercepción**

Es posible identificar también una serie de estudios que se centran en las actitudes, las representaciones, la percepción y la autopercepción de diferentes actores institucionales.

En esta línea Antonio Sánchez y José Carrión (2010) investigan la percepción que tienen los estudiantes con discapacidad sobre su integración educativa y social en la Universidad de Almería para lo cual indagan a toda la comunidad académica (personal docente e investigador, de administración y servicios, estudiantes en general y con discapacidad). Identifican una tendencia hacia la percepción negativa y bajo grado de satisfacción y proponiendo convenios de colaboración con asociaciones e instituciones públicas y/o privadas, la creación de una unidad central que coordine y asesore a estudiantes con discapacidad, al profesorado y al personal de administración y servicios y una normativa específica y de esfuerzos económicos.

Por su parte, Isabel Novo-Corti, Jesús Miguel Muñoz-Cantero y Núria Calvo-Babío (2015) estudian el apoyo a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el entorno universitario en la Universidad de La Coruña donde identifican el género como factor diferenciador. Revelan una mayor implicación de las mujeres que de los hombres para favorecer la inclusión de los compañeros universitarios con discapacidad y proponen políticas activas educativas con perspectiva de género.

Alejandro Rodríguez-Martín y Emilio Álvarez-Arregui (2015) trabajan desde Oviedo la hipótesis según la cual la rama de conocimiento donde se integran profesorado y estudiantes y las experiencias previas de contacto con la discapacidad influyen en las actitudes manifestadas por los participantes. A pesar de poner de relieve que las actitudes y percepciones hacia la discapacidad constituyen uno de los obstáculos más complejos de superar, identifican una actitud general positiva hacia la inclusión de los estudiantes con discapacidad, más alta en el grupo de iguales que en el profesorado concluyendo que el binomio formación/información, el contacto con personas con discapacidad, la información y la formación previa inciden significativamente.

Eugenia González Cortés y Sergio Roses Campos (2016) se interrogan en torno a las “barreras invisibles” que constituyen las actitudes de los estudiantes universitarios ante

sus compañeros con discapacidad en la Universidad de Málaga evidenciándose respuestas favorables y una correlación entre grado de información y actitud más inclusiva, así como la conveniencia de fomentar la convivencia, la incorporación del tema a los planes de estudio, de profesionales con discapacidad y de los propios estudiantes con discapacidad en la representación estudiantil.

Rodolfo Cruz Vadillo (2016) aborda en su Tesis de Doctorado la relación entre discapacidad, educación superior y derechos humanos en una universidad pública mexicana desde el estudio de las representaciones sociales de la comunidad universitaria acerca de los alumnos con discapacidad concluyendo en la necesidad de contar con una estrategia institucional que tenga en cuenta la discapacidad desde una visión de los derechos humanos para lo cual propone partir “de un pleno conocimiento de los alumnos con discapacidad que posee la universidad” (p. 318). Como veremos, este “conocimiento” tiene diferentes aristas: desde los abordajes cuantitativos, censales, de registro a políticas más vinculadas con la visibilidad en términos de participación y reconocimiento de derechos.

Claudia Marcela Castellanos Daza, Andrés David Gutiérrez Torre y Juan Gabriel Castañeda Polanco (2018) miden acciones, intereses y opiniones relacionadas con la educación inclusiva en Colombia de setenta profesores. Concluyen que los de mayor edad y nivel de formación, así como también las mujeres son quienes presentan una mejor actitud hacia la inclusión de sus estudiantes.

## **2.5 La mirada en los estudiantes y más allá**

En la segunda década del 2000 prevalecen los estudios orientados a la población estudiantil, pero ya el enfoque es menos individualizante, más amplio. Se incorporan otras variables como la indagación de los servicios de apoyo y su relación con los usuarios, el conocimiento de estos por parte de la comunidad universitaria, la participación política de los estudiantes con discapacidad y experiencias concretas con grupos específicos.

En este sentido, el estudio de Joaquín Gaírín Sallán y José Luis Muñoz Moreno (2013) analizan las acciones tutoriales realizadas por servicios de atención a los estudiantes

con discapacidad de cuarenta universidades españolas y doce europeas tanto de pre- ingreso como de permanencia y egreso. Para ello toman en cuenta los agentes y los gestores universitarios vinculados a este sector del estudiantado e implicados en dichos servicios, el profesorado, el personal de administración y los propios estudiantes, entendiendo que su implicación, conjuntamente con la participación de los usuarios, las comisiones docentes y de coordinación Pedagógica, los servicios de orientación y del profesorado, lo que permitiría avanzar en la perspectiva de universidades más inclusivas.

Andrea Gaviglio, Andrea Camún, Andrea Perez y Valeria Pagliano (2013) en el marco del proyecto “La discapacidad y la educación a distancia bajo entornos virtuales” de la Universidad Nacional de Quilmes (Buenos Aires, Argentina), indagan sobre la educación superior en entornos virtuales y el acceso a la misma de estudiantes con discapacidad.

Claudio Rama, desde Uruguay, en un estudio con alcance regional, focalizan en la modalidad virtual (2013). Consideran a las personas con discapacidades como los excluidos de la educación superior en la medida que, pese a estar teniendo lugar cambios constitucionales, reconocimiento, políticas públicas, nuevos marcos legales y nuevas tecnologías, las universidades no las están incorporando y no se cuenta en ellas con políticas de apoyo y modalidades pedagógicas adaptadas.

Tania Mara Zancanaro Pieczkowsky (2016) tensiona, en su Tesis de Doctorado, el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior en Brasil en relación a sus efectos en la docencia universitaria en sus prácticas pedagógicas y las formas de concebir la profesión.

Alexander Yarza, Henry Rojas y Jhuranny López (2014) al investigar la participación política de los estudiantes con discapacidad en la reforma a la educación superior en Colombia y los mecanismos que se generaron para propiciar dicha participación, evidencian que las discusiones y propuestas “diferenciales” sobre discapacidad y educación superior tratan superficialmente las problemáticas estructurales del sistema de educación superior, en tanto pese a incorporar discursivamente el concepto de “inclusión”, prevalece una doble lógica de omisiones con conceptos generalizadores que homogenizan e invisibilizan.

Maricela Bermúdez Santana y Nathalia Viviana Lescano Galeas (2015) indagan las políticas de acción afirmativa en el derecho a la educación del estudiantado universitario con discapacidad en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y revelan el desconocimiento de estas ya que deben ser solicitadas a través de un trámite por parte de los estudiantes al Consejo Superior, quien responde con una resolución. Un exponente de que, si bien da cuenta de la burocratización de los derechos, de las relaciones pedagógicas y laborales en la universidad, en contextos institucionales de mucha inequidad, invisibilidad y vulneración puede resultar casi la única vía de intervención.

El estudio de Celso Francisco Tondin, Daiane Nadaletti Nardon y Tania Mara Zancanaro Pieczkowski (2016) se orienta a estudiar las relaciones interpersonales y adaptación de recursos para estudiantes con discapacidad en la universidad brasileña, involucra a este sector del estudiantado, compañeros, docentes y coordinadores académicos. Observan limitaciones en accesibilidad arquitectónica, actitudinal y comunicacional y postulan la necesidad de intensificar la formación continuada para docentes, técnicos administrativos y aprendices

Oskarina Palma, Ximena Soto y otros (2016), al indagar el proceso de adaptación e inclusión de un grupo de estudiantes de educación superior con discapacidad de la Universidad de Magallanes (Chile), toman como variables las relaciones humanas, la participación social, el rendimiento académico, el ambiente y su inserción laboral, identificando como principal facilitador el apoyo familiar. Esto da cuenta también de la vacancia de políticas de acompañamiento institucional, como así también de la visibilidad de estos, algo de lo que dan cuenta numerosos estudios en los que, si bien los apoyos existen, no son conocidos e incorporados por los destinatarios.

Rosalinda Romero, Merlín Rosales, Zaida Durán y Soraya Brunstein (2016) abordan la inclusión de los estudiantes con discapacidad a la Facultad Experimental de Ciencias de la Universidad del Zulia (Venezuela) en relación a las barreras y a los aspectos promotores desde la perspectiva de diferentes actores involucrados: profesores, los propios estudiantes con discapacidad, sus compañeros, familiares y referentes del servicio bibliotecario.

Angélica Aurora Corrales Huenul, Valentina Javiera Soto Hernández y Gabriela Paulina Villafañe Hormazábal (2015) se centran en las barreras para el aprendizaje y la participación de la infraestructura, la enseñanza y el aprendizaje y la gestión institucional en Chile. En esta última dimensión destacan la existencia de dos programas, uno de apoyo multidisciplinario a estudiantes con discapacidad visual y otro interdisciplinario para la inclusión en todos los ámbitos de la vida estudiantil además de alentar su incorporación en la toma de decisiones.

Flavio Fernández-Morales y Julio Duarte (2016), al analizar la universidad pública colombiana, identifican un compromiso institucional con el cumplimiento de la normativa que coexiste con falta de capacitación docente para “manejar” estudiantes con “necesidades educativas especiales” y un desconocimiento de la comunidad académica acerca de sus derechos y su formación integral.

María Leonila García Cedeño, Gustavo Maya Montalván, Isis Pernas Álvarez, Juana Bert Valdespino y Verónica Juárez Ramos (2016) narran la experiencia de tutorías con estudiantes ciegos y “débiles visuales” desde un enfoque humanista y de recursos pedagógicos para mejorar el sistema educativo actual en Ecuador. Manifiestan evidencia de la necesidad de una labor sistemática por parte de los tutores para estimular sus posibilidades de desempeño y la construcción de proyectos de vida, así como de la integración de la familia para su realización e integración.

Isabel Santiesteban Santos, Jessy Verónica Barba Ayala y Denis Fernández Álvarez (2017) se centran en tres procesos claves de los estudiantes de Ecuador a quienes denominan “con necesidades educativas especiales” en educación superior: políticas de inclusión, infraestructura y desarrollo de estrategias docentes. En el orden organizacional proponen la elaboración de un programa educativo institucional que contenga lineamientos para la inclusión que retome las falencias detectadas.

María Denise Pletsch y Francisco Ricardo Lins Vieira (2017) analizan diecinueve universidades federales de Brasil evidenciando barreras y carencias institucionales de diferente índole, lo que consideran debe formar parte del debate en torno a los planes estratégicos de estas universidades.

Catalina Godoy Rodríguez, Javiera Iturra Gómez y Constanza Provoste Sarzosa (2017) indagan la percepción de los estudiantes pertenecientes a un programa de inclusión estudiantil tomando en consideración la infraestructura en la universidad, los apoyos que se brindan, la participación en actividades extraprogramáticas que esta les ofrece y la inclusión percibida en este campus.

Laura Luzmila Jinez Jinez (2018) expone la experiencia de adaptaciones curriculares individuales para estudiantes con discapacidad visual en la Universidad Estatal de Milagro (Ecuador) con profesionales preparados desde el Preuniversitario hasta culminar la carrera.

Elsie Alejandrina Pérez Serrano y Elsa María Hernández Ochoa (2018) dan cuenta de cómo la orientación educativa en las prácticas inclusivas de la educación superior cubana auxilia los procesos formativos mediante la ayuda a los profesores fundamentada en la articulación de la psicología histórico cultural, la pedagogía sobre las necesidades educativas especiales y el modelo social de la discapacidad beneficiando no solo a los alumnos con discapacidad, sino que contribuye a satisfacer las demandas de cada alumno que precisa ayuda.

Alexandra Ayach Anache y Lysa Duarte Cavalcante (2018) analizan las condiciones de permanencia de estudiantes con discapacidad en educación superior en una universidad pública federal de Brasil dando cuenta de lo que aún se presenta de manera desfavorable en infraestructura, formación docente y del personal técnico administrativo, en la burocracia institucional, cuestiones de orden actitudinal por parte de diferentes actores institucionales y escasa participación de las personas con discapacidad. Proponen la construcción de acciones integradas entre enseñanza, investigación y extensión en las que todos los actores puedan ser protagonistas de la vida académica. *“La educación inclusiva es un principio rector de la política institucional y debe estar en la base de las acciones de sus miembros. En este sentido, el área de accesibilidad debe extender su campo de actuación más allá de sus muros, para que este no adopte un estatus ambulatorio, refrendando la tendencia patologizante que acompaña la historia de educación de las personas con discapacidad en Brasil”* (p. 123).

## **2.6 Miradas que involucran perspectivas más transversales**

Algunos estudios empiezan a incorporar perspectivas transversales, diferentes dimensiones, factores institucionales y macrocontextuales y plantean ideas en torno a la “cultura inclusiva”, a la colaboración entre la universidad, a las políticas y organizaciones sociales, a la curricularización de la discapacidad, a los efectos de diferentes tipos de barreras y estereotipos, a perspectivas que involucran la gobernabilidad, a la interseccionalidad, a la territorialización, a la multidimensionalidad, a las necesidades, expectativas y deseos de sus propios usuarios y a la incidencia de estos factores en las dinámicas culturales e institucionales de cada organización, análisis comparados, perspectiva didáctica y otras iniciativas que aparecen desarticuladas sin una planificación estratégica ni protocolos de acción.

En España trabajos como el de Antonio Sánchez Palomino y un equipo de investigación de la Universidad de Almería (España) (2009) indagan las percepciones y el grado de satisfacción de los estudiantes con discapacidad sobre su integración educativa y social. En su análisis propone el establecimiento de convenios de colaboración entre la universidad y organizaciones sociales y la creación de unidades centrales que coordinen el trabajo y asesoren a estudiantes, docentes y personal administrativo.

María Rosa Lissi, María Soledad Zuzulich Pavez, Marcela Salinas, Consuelo Achiardi, Ana M. Hojas y Nuria Pedrals (2009) desde Chile toman en consideración las barreras tangibles e intangibles, la promoción de una cultura inclusiva, las políticas de orientación y asesoramiento a los docentes y la incorporación de la temática dentro de la malla curricular.

Andrés Paya Rico (2010) desde Valencia estudia las políticas de educación inclusiva en América Latina concluyendo que deben ser transversales e ir conjuntamente con otras políticas sociales con perspectiva multisectorial, de toda la comunidad y de las organizaciones sociales. Se trata, para este autor, de una perspectiva holística de transformación gradual y a largo plazo que involucra diferentes políticas en los niveles educativos (formación docente, retención y prevención del abandono, becas, acceso a TICs, entre otras) y vinculación de la inclusión con la equidad, la democratización del

conocimiento, la gobernabilidad, la interseccionalidad, la territorialización entendiendo que la educación inclusiva beneficia a todos porque implica una sociedad plural.

Tamara Gordon Goldberger (2011), a través de un trabajo etnográfico, pone de manifiesto aspectos de la vida cotidiana de la UBA donde se promueven la expulsión de un grupo de alumnos juzgados socialmente como “con discapacidad”. Da cuenta de la existencia de estereotipos, barreras de diversa índole, así como también de un permiso social, aún parcial, para que las “personas con discapacidad” circulen en la sociedad y en la universidad donde coexisten diferentes sentidos en relación al tema en cada una de las facultades que la integran.

Aldo Ocampo González, en un trabajo publicado en 2011, propone repensar desde la institucionalidad de las universidades su visión representacional sobre la situación de discapacidad, las barreras simbólicas e interpretativas-culturales, de manera de poder intervenir estratégicamente sobre las dimensiones estructurantes de las políticas, las prácticas y las culturas presentes en cada universidad. A partir de esta indagación realizada en dos universidades privadas chilenas reflexiona sobre el tema de la discapacidad en la universidad y jerarquiza las necesidades, expectativas y deseos de sus propios usuarios y procesos prácticos que favorezcan la interacción y la heterogeneidad orientadas a las dinámicas culturales e institucionales de la propia organización.

El proyecto de investigación e implementación “Medidas para la Inclusión Social y la Equidad en Instituciones de Educación Superior de América Latina” (MISEAL) que relevan Jennifer Chan de Avila, Sabina García Peter y Martha Zapata Galindo (2014) surge a partir de evidenciarse que no se está asumiendo un carácter multidimensional e interseccional que contribuya a mejorar las estrategias y mecanismos de acceso, permanencia y movilidad de las personas pertenecientes a grupos poco favorecidos o vulnerables en la universidad. Así, con la ejecución de estas medidas, se espera homogeneizar fuentes de datos, hacer comparables mecanismos existentes, generar modelos de capacitación y programas de formación y contar con acuerdos inter-institucionales para generar fuentes de datos e indicadores estandarizados y elaborar un informe sobre las condiciones de equidad de género, raza/etnia, nivel socioeconómico y

discapacidad, entre otros, medidas de sensibilización, acciones de capacitación y una red de intercambio y asesoría entre las universidades europeas y latinoamericanas.

Oscar Espinoza (2013), en una compilación que realiza un análisis comparado entre los sistemas de educación superior de Bolivia, Chile, Colombia y Perú, pone de relevancia el acceso de la población con discapacidad cuando se habla de equidad y da cuenta del marco regulatorio para el ingreso y las instancias de evaluación.

Ernesto Martín-Padilla, Pedro José Sarmiento y Luz Yarime Coy (2013) definen, desde Colombia, cuatro categorías para analizar los cambios paulatinos de la realidad compleja de la educación inclusiva en el nivel superior: la accesibilidad, el trabajo con la comunidad académica, el marco político, jurídico y normativo, y el marco conceptual y paradigmático. Advierten que es necesario contar con personal calificado de apoyo en un equipo interdisciplinario integrado por psicólogos, pedagogos, ingenieros de sistemas, docentes de apoyo, terapeutas, médicos, intérpretes de lengua de señas de manera que no toda la “carga” la deban asumir los docentes.

Alejandra Grzona (2014) de la Universidad Nacional de Cuyo analiza desde una perspectiva didáctica tres conceptos clave que constituyen parte del entramado de la formación docente: la accesibilidad educativa, las dimensiones del proceso didáctico y las propuestas mínimas para atender la diversidad en el aula.

Rodríguez Martín y Álvarez- Arregui (2014), que posteriormente indagarán más específicamente en las actitudes y percepciones, estudian aquí la situación de estudiantes con discapacidad de una universidad española delineando diferentes acciones a nivel institucional en la admisión, la inclusión, la adaptación y construcción de infraestructura, servicios de acceso a la información, financiamiento, becas, salud y, desde las carreras, sensibilización de los profesores y los estudiantes, adecuación de aulas, mobiliario espacios comunes, formatos de clase y evaluación. Concluyen que estas iniciativas aparecen desarticuladas y sin una planificación estratégica ni protocolos de acción.

Camila Crosso (2014), desde su labor en organismos de cooperación internacional, recorre los principales antecedentes en materia de educación inclusiva, evidenciando discrepancias entre el marco jurídico y los recursos disponibles e identificando dos

obstáculos estructurales: la visión estereotipada y la discriminación y la escasez de recursos.

Desde una propuesta de educación superior a distancia Diana Gómez Bernal y Diana Puentes Puentes (2016) dan cuenta de la falta de claridad sobre las estrategias de inclusión expresadas en el ideario institucional, de personal especializado en la atención y orientación a este tipo de personas y de herramientas tecnológicas especiales y estrategias pedagógicas y curriculares adecuadas.

Dos trabajos desde Argentina que incorporan la idea de utopía entre lo intolerable y el potencial transformador de la educación. Por un lado, Bibiana Mischia (2014) da cuenta de una múltiple invisibilización de las personas con discapacidad y el carácter potencial de la educación superior en el acceso a otros derechos como el trabajo y la participación plena. Plantea el “modelo de la utopía de la discapacidad que surge en la tensión entre un presente intolerable y el potencial de un futuro por crear donde la pedagogía juega un papel político” (p. 32). En un trabajo más reciente (2018) se interroga acerca de la relación Universidad- Discapacidad ¿Una inclusión excluyente? y concluye que no existe una única forma de exclusión pero sí como factor común el acallamiento de la persona mediante un proceso de negación e invisibilización donde la transversalización evidenciaría las representaciones simbólicas y estereotipos y permitiría develar los mecanismos de disciplinamiento que configuran las prácticas pedagógicas y posibilitar la transformación. Esta no es posible sólo con la intervención de técnicos, expertos y docentes por lo que resulta indispensable identificar experiencias impulsadas por las propias personas con discapacidad. Desarrolla también el papel de la Comisión Interuniversitaria en Discapacidad y Derechos Humanos (hoy Red Interuniversitaria de Discapacidad del Consejo Interuniversitario Nacional) en Argentina y enfatiza la transversalidad bajo las dimensiones propias de la política universitaria desde donde construir interrogantes específicos sobre discapacidad.

Al igual que Mischia desde Argentina, Ma Eugenia Almeida y Alfonsina Angelino (2014) en el marco del Programa de Extensión/Investigación “La producción social de la discapacidad” de la Universidad Nacional de Entre Ríos destacan la importancia de advertir en las acciones los propósitos transformadores no solo los reparatorios- remendatorios de

aquello que no se está dispuesto a discutir. Estos últimos trabajos se orientan al estudio de las dinámicas, los procesos institucionales, la posibilidad de revelar los mecanismos que sostienen representaciones, estereotipos, prácticas instaladas, que justifican la vulneración de derechos y solapan el análisis crítico que posibilitaría evidenciarlos.

## **2.7 Discapacidad como objeto complejo**

Más cerca en el tiempo, surgen estudios que focalizan en la idea de inclusión, sus dimensiones epistemológicas, las conceptualizaciones acerca de la discapacidad como concepto complejo, la equiparación de oportunidades, las diferencias, las tensiones entre políticas focalizadas y universales. Los estudiantes ya no son solo destinatarios de las políticas sino también participantes activos; empiezan a plantearse los riesgos del desplazamiento de las responsabilidades al plano individual y la necesidad de un trabajo intersectorial e interinstitucional y de contar con sistemas de información, acciones continuas, transversales y mejoras progresivas que redunden en una transformación de la cultura institucional. Asimismo, es necesario implementar cambios estructurales que posibiliten el pasaje de la universidad tradicional y homogénea a una inclusiva y comprometida, análisis de programas, servicios, comisiones y observatorios sus clasificaciones, proyectos específicos para determinados sectores del colectivo, actividades en grado, posgrado, extensión e investigación, eliminación de barreras edilicias y de infraestructura, por incumplimiento de la normativa y actitudes desfavorables del entorno, producción de protocolos, ajustes razonables y adecuaciones curriculares.

Juan Antonio Seda publicó en 2014 el libro *Discapacidad y universidad. Interacción y respuesta institucional*, surgido del trabajo realizado en el marco de la Tesis de Maestría en Política y Gestión de la educación Superior, donde analiza las políticas, entre ellas la legislación, y su cumplimiento en el ámbito de la UBA.

Andrea Pérez, Andrea Camún y Romina Olmos (2015) desde la Universidad Nacional de Quilmes problematizan el concepto de inclusión, las tensiones entre políticas

focalizadas y universales y lo que estas producen en términos de subjetividad y de las prácticas sociales. Exponen diferentes proyectos de investigación orientados a conocer las especificidades de las prácticas pedagógicas en contextos universitarios virtuales y presenciales en los que la educación inclusiva y la discriminación atraviesan los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las personas con discapacidad en la educación superior. Problematizan de qué manera discapacidad y ‘normalidad’ tensionan en relación a las políticas ‘universales’ y ‘focalizadas’, en el marco del Observatorio de la Discapacidad en la Universidad creado en 2013.

Pamela Tejeda Cerda y Aleida Fernández- Moreno (2015), desde Chile y Colombia respectivamente, realizan un estudio comparado sobre políticas de educación superior en países del Cono Sur a través de cuatro ideas clave: conceptualización de la discapacidad, inclusión, equiparación y diversidad. Tomando los casos de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina) con un enfoque de derechos, la Universidad de Santiago de Chile (Chile) con un enfoque más biomédico y diferencial y la Universidad de La República (Uruguay) con un enfoque social de la discapacidad. Al proponer las implicancias de una educación superior inclusiva en el contexto de la discapacidad, proponen la eliminación de barreras arquitectónicas, comunicacionales, curriculares y sociales, así como también políticas de egreso en el ámbito profesional.

Mónica Carvajal Osorio (2015) define la discapacidad como un “asunto complejo”, involucra la participación de actores de la comunidad universitaria y, a través del análisis documental, el carácter participativo y de corresponsabilidad, el sentido formativo y el trabajo en red, destaca una política que se constituya desde las voces de los integrantes de dicha comunidad en una multiplicidad de roles: estudiante, docente, personas administrativo, de biblioteca, de higiene y mantenimiento entre otros. También hace referencia a la importancia de contar con información y divulgación disponible y accesible sobre discapacidad, fortalecimiento de la participación de las personas con discapacidad, de la investigación y del acceso, permanencia y egreso de estudiantes, funcionarios docentes y funcionarios no docentes.

Ocampo González (2015), que en un trabajo anterior se orientaba a representaciones sobre la situación de discapacidad y su impronta en las barreras institucionales, focaliza

aquí en los estudiantes, pero no como destinatarios de las políticas sino como participantes activos en la generación de éstas. En su análisis de las dimensiones epistemológicas plantea que enfocar la educación inclusiva desde la situación de discapacidad deriva en una dinámica pseudo-inclusiva que lo que hace es poner sobre el tapete una vez más la “normalidad educativa”. En este sentido, las políticas institucionales orientadas a regular la participación de las personas con discapacidad conducen a un “modelo escolarizante” (p. 77), mientras que desarrollar sistemas universitarios inclusivos debiera cuestionar los idearios institucionales: sistemas de resistencias y relegamientos, espacios de colaboración entre pares, incorporar en las prácticas de acreditación institucional y de cada titulación indicadores transversales que evalúen la presencia de la discapacidad en las diferentes áreas y crear unidades departamentales con incidencia en todas las áreas de la institución que puedan impactar en la gestión institucional y de la enseñanza.

Hellman Delgado Sanoja y Gisela Blanco Gómez (2015) identifican un desplazamiento de las responsabilidades al plano individual y la necesidad de realizar un proceso de formación docente en Venezuela. La educación inclusiva demanda un conjunto de acciones continuas y mejoras progresivas, transformación de la cultura institucional acerca del tema de la discapacidad, así como la transversalización de prácticas educativas comunes que atiendan la diversidad de aprendizajes dentro del aula. Así es que los estudiantes entrevistados no reconocen un real proceso de acompañamiento institucional durante su trayectoria dentro de institución con la excepción de algunas comisiones y unidades de servicios estudiantiles.

En otro informe de investigación estos mismos autores (2016) reconocen, desde el discurso de estudiantes con discapacidad y profesores de la Universidad Central de Venezuela, un reconocimiento de la igualdad jurídica en el tema del ingreso a los espacios universitarios pero, por parte de los profesores, exigencia de competencias académicas previas y, por parte de los estudiantes, el acceso como un derecho concluyendo en la importancia de generar transformaciones institucionales más allá de las estructurales.

Beatríz Celada (2016) desde Argentina, en un estudio sobre accesibilidad académica para estudiantes con discapacidad, analiza el pasaje de la universidad tradicional y homogénea a una inclusiva y comprometida a través de un recorrido por prácticas de

accesibilidad académica, concluyendo en la necesidad de un análisis y políticas de acción positiva, programáticas, pedagógicas, estructurales e investigaciones al interior de las universidades.

Judith Pérez-Castro (2016) estudia la inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México y concluye que no existe ningún programa que favorezca la inclusión de las personas con discapacidad a escala federal, que es escasa la información y muy pocas universidades cuentan con unidades o programas específicos para atender a este sector de la población estudiantil sin poderse lograr así una política inclusiva de carácter institucional con cambios en sus políticas y normativa.

Rodolfo Cruz Vadillo, en esta oportunidad en colaboración con Miguel Ángel Casillas Alvarado, (2017) desde México, proponen una clasificación de las instituciones de educación superior dependiendo de la atención y respuesta que dan al tema de la discapacidad tomando como ejes de observación los modelos sobre discapacidad, las características de la educación especial como respuesta a la discapacidad, la labor de las instituciones de educación superior y la atención a los alumnos con discapacidad a partir de lo cual construyen tres modelos de instituciones de educación superior: visibilidad/invisibilidad, normalidad/anormalidad e inclusión incompleta.

También desde Uruguay María José Bagnato (2017) en un estudio sobre retos y demandas de la inclusión educativa en la enseñanza superior en la Universidad de la Republica del Uruguay, se centra en el ejercicio de derechos que requiere modificaciones políticas, estructurales y procedimentales que involucran un cambio de perspectiva cultural que incidan no sólo en la universidad sino en la sociedad en su conjunto. Toma tres niveles diferenciados pero articulados: político de toma de decisiones y asignación de recursos, estructural de eliminación de barreras físicas y comunicacionales y procedimental que se orienta a la remoción de barreras actitudinales, la producción de protocolos, ajustes razonables y adecuaciones curriculares. Para esta autora, centrarse en educación superior implica no hacerlo en la persona sino en la eliminación de barreras y concluye que las experiencias de inclusión en educación superior en Uruguay son aún puntuales, a partir de sujetos particulares y que está pendiente también incorporar la temática en la agenda de la investigación.

Maribel Mora Curriao y Daniela Núñez Rosas (2017) recorren iniciativas de acceso, programas de apoyo y centros de recursos concluyendo que las principales barreras de exclusión y discriminación no residen en los sujetos particulares sino en un conjunto de prácticas, creencias y limitaciones reproducidas por la sociedad susceptibles de ser modificadas a través de trabajo sistemático, voluntad políticas, presupuesto y la intervención de la Comisión de Discapacidad, en este caso, de la Universidad de Chile.

Elsie Pérez Serrano (2018) plantea la inclusión en la universidad de Holguín (Cuba) como parte un proceso del sistema educativo de avance gradual; primero la educación básica, posteriormente la educación media y técnica y más recientemente, la educación superior. Toma como ideas rectoras la teoría de las necesidades educativas especiales lo que permite ampliar la población y no circunscribirse a los alumnos con discapacidad, - incorporando también a los profesores y los trabajadores en general - la universidad en relación con el entorno educativo y social.

Leila Schewe, Gabriela Toledo y Andrea Pérez (2017) reflexionan acerca de la universidad como ámbito de diálogo, promoción y articulación con el fin de potenciar la visibilidad y la reflexión crítica sobre la educación, la discapacidad y la universidad a través del Observatorio de la Discapacidad de la Universidad Nacional de Quilmes donde se desarrollan actividades de investigación científica, docencia y extensión universitaria. En este espacio se trabajan las tensiones actuales entre normativas, teorías y prácticas, con los complejos procesos de conceptualización teórica y sistematización de los avances en el campo.

Verónica Rubio Aguilar (2017) desde la Universidad Santo Tomás de Chile identifica tres discursos en torno a la responsabilidad social de la universidad: la educación como derecho humano fundamental; los contrasentidos de la inclusión y la deuda pendiente de la sociedad en torno a la inclusión que se reflejan en prácticas pedagógicas individuales de buena voluntad, estando aún ausente una construcción colectiva contrahegemónica basada en un enfoque de derechos y que se refleje en acciones asistencialistas.

Sonia Luquez, Carina Muñoz y Marina Chaves (2018), desde la Universidad Nacional de Entre Ríos, realizan un estudio descriptivo sobre el aprendizaje de la lectura y escritura de la comunidad sorda en el contexto universitario lo que presenta un interés

particular en términos de las variables involucradas en la concreción de proyectos educativos bilingües e integradores así como en la problematización de las condiciones de accesibilidad de los sujetos sordos a las prácticas académicas de lectura y escritura.

Andrea Viera Gómez e Yliana Zeballos Fernández (2018) realizan un relevamiento documental y bibliográfico sobre políticas de inclusión educativa de personas con discapacidad en la educación superior pública uruguaya en la Universidad de la República. Concluyen que, si bien la orientación de la normativa uruguaya posee un enfoque social, falta un trabajo intersectorial e interinstitucional y es escasa la información con la que se cuenta.

Sebastián Velandia, Maribel Castillo y Melissa Ramírez (2018) centran su estudio en la vulnerabilidad que expresa correlación entre discapacidad, pobreza e inclusión en una universidad de Cali (Colombia). Si bien cuenta con un comité de educación inclusiva, también evidencian desconocimiento por parte de la comunidad educativa (estudiantes, directivos y colaboradores) de los avances de la educación inclusiva en la universidad, carencias en infraestructura adecuada, en el acceso a recursos de información bibliográficos, en la capacitación y en la conceptualización e interiorización sobre el tema. Consideran que no habrá resultados efectivos de las políticas de inclusión si no se articulan con las prioridades que establezcan las estructuras locales y las propias necesidades de las personas con discapacidad jerarquizando el rol del Estado para garantizar el acceso a una educación de calidad, el de la sociedad para propiciar contextos de inclusión y de las instituciones para generar reglas claras y definir políticas específicas.

Ana- Inés Mainardi Remis (2018) investiga la incidencia de factores institucionales y psicosociales vinculados a la autoestima en las trayectorias académicas de estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas argentinas que cuentan con programas específicos para la inclusión de personas con discapacidad. No obstante, la organización institucional trabaja en la supresión de barreras mediante propuestas dirigidas a la totalidad de su estudiantado y a los que tienen discapacidad, en particular. Estos últimos evidencian que las condiciones edilicias o de infraestructura, la ausencia o incumplimiento de normativas específicas y los comportamientos y actitudes del entorno constituyen las principales barreras para su acceso y permanencia en las instituciones.

La Tesis de Antonella Rapanelli (2019) toma como eje de análisis las experiencias de accesibilidad en universidades del conurbano bonaerense y hace hincapié en la retroalimentación de saberes entre diferentes instituciones y los procesos de articulación implicados.

## **2.8 Investigar a los que investigan**

Una serie de estudios analizan la producción científica reciente en materia de discapacidad y universidad. Los resultados de estos análisis dan cuenta de las orientaciones que van adoptando las investigaciones y que reflejan cómo están enfocando el tema las universidades.

Carlos Espinosa, Victor Gómez, desde Ecuador, y Carlos Cañedo, desde Cuba (2012) expresan que estos primeros estudios se centran en guías y recomendaciones de buenas prácticas a partir de indagaciones que trabajan las percepciones de diferentes actores de la universidad y que son escasos los que profundizan en el origen de las barreras para la participación y el aprendizaje.

Ronaldo Queiroz de Oliveira, Silvana Maria Barros de Oliveira, Natalia Almeida de Oliveira, Maria Cristina Soares Figueiredo Trezza, Iara Barbosa Ramos y Daniel Antunes Freitas (2016) desde Brasil realizan una revisión de la producción científica sobre educación inclusiva en educación superior y la categorizan en: patrones normativos y organizacionales de las instituciones de educación; comparación entre legislación, discurso político y práctica social; perfil y formación de los docentes; condiciones del ambiente físico; fisiopatología de las deficiencias como barrera y concluyen en la necesidad de nuevos diálogos entre diferentes sectores posibilitando la concatenación de ideas entre diferentes áreas de conocimiento que posibiliten la inclusión social y educativa.

Andrea Viera Gómez e Yliana Zeballos Fernández (2018) en un relevamiento documental y bibliográfico sobre políticas de inclusión educativa de personas con discapacidad en la educación superior pública de Uruguay, perciben una invisibilización del tema que vinculan con la escasa articulación entre la Administración Nacional de

Educación Pública y la Universidad de la República que se expresa a su vez en la consolidación de un sistema nacional educativo inclusivo.

Stella Fajardo (2017) desde Colombia analiza investigaciones y estudios empíricos de los últimos diez años en algunos países de Latinoamérica y Colombia en relación con la implementación de las políticas de educación inclusiva en el nivel superior identificando cinco ejes de abordaje: lineamientos internacionales, políticas públicas y normativas; creación de redes, observatorios e instancias que ofrecen orientaciones para direccionar las acciones educativas incluyentes; acciones adelantadas y avances; restricciones y obstáculos y recomendaciones y prospectiva. Destaca el papel de las organizaciones no gubernamentales y de la sociedad civil y las iniciativas que se orientan especialmente a programas y/o servicios de apoyo para la permanencia e incorporar la temática en los proyectos de desarrollo institucional, de investigación y de proyección social.

Juan Carlos Ocampo (2018) estudia en Ecuador el Caso de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil el interés de la comunidad académica en torno a la discapacidad para lo cual realizó un estudio descriptivo de la producción científica sobre el tema (porcentaje sobre la producción total, en qué tipo de trayectos y carreras).

Otros se centran en la formación, como el de Carol Andrea Bernal Castro (2014) que da cuenta de una experiencia investigativa consistente en el diseño y desarrollo en Colombia de un diplomado para la construcción de una Educación Superior Inclusiva que se propone involucrar a todo el sistema y actores de las comunidades educativas de educación superior.

Y algunos constituyen investigaciones que indagan la construcción, validación e implementación de instrumentos de relevamiento y sistematización de información como la de Alba Alonso y Emiliano Díez que en un texto temprano de 2008 en España elaboran indicadores de buenas prácticas y estándares de actuación para programas y servicios para estudiantes con discapacidad en las universidades españolas vinculándolo con los estándares de calidad siguiendo estas fases: adaptar los estándares de actuación creados por *Association on Higher Education and Disability* (AHEAD), que reúne a gran parte de los profesionales de los servicios de atención a universitarios con discapacidad de Estados Unidos, diseñar cuestionario de valoración de estándares en formatos alternativos, contactar

profesionales de programas y servicios de atención a universitarios con discapacidad de diferentes universidades españolas para la valoración de los estándares y analizar los datos sobre valoraciones. Entre las principales conclusiones observan que los programas difieren mucho unos de otros en cuanto a los servicios que ofrecen y no están basados en planificaciones sistemáticas.

La tesis doctoral Camino Ferreira Villa de la Universidad de León que en 2013 propone un sistema de indicadores sobre el apoyo a los estudiantes con discapacidad en las universidades españolas identificando áreas de actuación relacionadas con diferentes ámbitos de la vida académica universitaria entre ellos los programas y servicios de atención a los estudiantes universitarios con discapacidad. Se trata de cuarenta indicadores diferenciados en ocho áreas: marco institucional, acceso, participación, información y orientación, adaptaciones, accesibilidad, recursos y resultados. Explicita que el diseño de estas medidas debe realizarse dentro de un plan que las agrupe.

Rubén Vidal Espinoza, Romina Gutiérrez Zúñiga, Carolina Cornejo, José Parra Fica y Marco Cossio- Bolaños (2015) comparten, desde Chile, la experiencia de construcción de un instrumento para evaluar la percepción de los índices de inclusión de jóvenes con discapacidad en una universidad basado en el “Índice de Inclusión” de Booth y Ainscow con el objetivo de describir, diagnosticar, monitorear y determinar la percepción de sus estudiantes.

Cecilia María Azorín Abellán, Pilar Arnáiz Sánchez y Javier Maquilón Sánchez (2017) de la Universidad de Murcia realizan una revisión de instrumentos en la literatura sobre atención a la diversidad y educación inclusiva para los distintos colectivos (profesorado, alumnado y familias). Postulan que su uso contribuye al proceso de reflexión y cambio en aquellas instituciones que se proponen procesos de transformación hacia entornos de aprendizaje más inclusivos y hace hincapié en aquellos que incorporan la opinión y el sentir de la totalidad de personas que conforman la comunidad educativa sin exclusiones.

El de Agustín de la Herrán Gascón, Joaquín Paredes Labra, Daniela Valeska Monsalve Treskow (2017), patrocinado por la República de Ecuador y en colaboración con universidades españolas y latinoamericanas, describen el proceso de elaboración del

“Cuestionario para la evaluación de la educación inclusiva universitaria” que permite conocer las ideas de directivos, profesores y estudiantes universitarios sobre la educación inclusiva de su universidad teniendo en cuenta sus políticas inclusivas, su cultura y política institucional en educación inclusiva, los estudiantes de atención prioritaria, su formación y desarrollo profesional y la enseñanza inclusiva.

También Sandra Sartoreto de Oliveira Martins, Andrea Jimena Viera Gomez, Yliana Zeballos Fernandez y Caroline da Silva Benetti (2017), en su análisis documental sobre políticas de inclusión en Brasil y Uruguay, dan cuenta de indicadores de movilización de los espacios universitarios para volverse inclusivos.

Estudios como el de Andrea Yupanqui Concha, Cristian A. Aranda Farías, Carolina A. Vásquez Oyarzun y Wilson A. Verdugo Huenumán (2014) se centran en la curricularización, la necesidad, en este caso, de incorporar las temáticas de la educación inclusiva en la formación profesional en las universidades chilenas.

Los estudios de la producción científica reciente en materia de discapacidad y universidad reúnen: guías, recomendaciones, indicadores de buenas prácticas y estándares de actuación; identificación de barreras para la participación y el aprendizaje; producción científica sobre educación inclusiva en educación superior vinculada con cuestiones de orden normativo, organizacionales, formación docente y también con un enfoque cuantitativo en relación a temas y carreras que los desarrollan. Al igual que el grueso de los estudios, en su mayoría están orientados al apoyo a las trayectorias estudiantiles.

En gran medida, estas dimensiones requieren una construcción situada acorde con la necesidad de pensar la experiencia en sus atravesamientos sociales, culturales, institucionales. Resulta de interés, si bien no forma parte de este estudio, analizar críticamente la producción de instrumentos como guías, protocolos y buenas prácticas estandarizadas y su contribución a la transformación de la educación superior.

En cuanto a los aportes con mayor impacto en este estudio resultan de especial interés algunas conclusiones que se desprenden de estos trabajos y que se retoman en el trabajo de campo y análisis: la relevancia de los diálogos entre diferentes sectores y áreas de conocimiento, como así también con ámbitos del Estado y las organizaciones sociales; la invisibilización del tema ligada a esta falta de articulación y la heterogeneidad de

propuestas en la región, en un mismo sistema educativo e incluso al interior mismo de las instituciones. Se trata de dimensiones que contribuyen a identificar dinámicas de funcionamiento institucional, movimientos que permiten, por tanto, dar cuenta de cómo se insertan y desarrollan los espacios específicos creados para trabajar en relación a discapacidad y universidad.

Los cinco ejes que propone la indagación de Fajardo (2017): lineamientos internacionales, políticas públicas y normativas; creación de Redes, Observatorios y otros dispositivos; las organizaciones No Gubernamentales, los programas y/o servicios de apoyo para la permanencia y la incorporación del tema a los proyectos de desarrollo institucional con perspectiva integral y proyección social constituyen un aporte significativo para el enfoque de esta investigación.

La perspectiva de los trabajos de Azorín Abellán et .al (2017) y de Herrán Gascón et al. (2017) en cuanto a considerar las ideas, representaciones y sentires de todos los integrantes de la comunidad educativa, si bien no se refleja en el recorte de la propuesta metodológica que orientó las entrevistas a los referentes de comisiones, programas, espacios específicos definidos por las diferentes facultades, sí lo hace en tanto se procura no circunscribir los objetivos al claustro estudiantil.

## **2.9 Y finalmente, los estudios específicos *sobre* espacios específicos**

Se trata de estudios que desarrollan su análisis con centralidad en los espacios específicos. Los primeros, a principios del siglo se orientan a la creación de servicios o programas especializados, al establecimiento de convenios al interior de las universidades y con organizaciones gubernamentales y de la sociedad civil; con el transcurso de esos primeros años, sobre los diferentes apoyos orientados a las necesidades académicas, culturales, de convivencia y laborales de los estudiantes con discapacidad y a la comunidad universitaria en general, la perspectiva de los responsables de los espacios, de los propios estudiantes, análisis y monitoreo de los mismos. Más recientemente, indagaciones que profundizan en sus marcos conceptuales, establecen tipologías y se interrogan en relación a

su inserción institucional, su carácter transversal y su incorporación en los planes estratégicos de las universidades de pertenencia.

Montserrat Castellana Rosell e Ingrid Sala Bars desde Catalunya realizan en 2005 un relevamiento de la inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad en el nuevo espacio europeo de la educación superior en el que indagan las dificultades que se presentan en el aula a los estudiantes con discapacidad y a los docentes en relación a los recursos técnicos y humanos. Juntamente con esto hacen referencia a una tendencia elevada de apoyo a la creación de servicios o programas especializados.

Rocío Molina Béjar (2010) en un estudio plantea que la política y reglamentación educativas de Colombia se restringía a la educación básica primaria y secundaria y propone el establecimiento de convenios y programas con las administraciones territoriales, las universidades y las organizaciones no gubernamentales y la sociedad civil. A su vez, los programas y acciones en inclusión educativa constituyen apoyos orientados a las necesidades académicas, culturales, de convivencia y laborales de los estudiantes con discapacidad en las universidades. Incluye información y capacitación en inclusión educativa dirigida a la comunidad universitaria (docentes, administrativos, directivos, estudiantes) en tanto ya sostiene que “(...) *un proceso de inclusión implica una experiencia de toda la comunidad educativa*” (Béjar, 2010, p. 110) a lo que se une también la incorporación en el grado de un espacio curricular y de contenidos en diferentes asignaturas sobre discapacidad, proyectos de investigación específico e incorporación de la temática en investigación en derechos humanos, oferta de posgrado específica sobre discapacidad e Inclusión Social y participación en redes universitarias nacional y regional.

Camino Ferreira Villa, María José Vieira Aller y Javier Vidal García (2014) se proponen describir las necesidades y dificultades reales en el proceso de orientación a los estudiantes con discapacidad en las instituciones de Educación Superior de Cataluña e identificar buenas prácticas que mejoren su atención desde el punto de vista de los responsables de los servicios de atención a los estudiantes con discapacidad. De las entrevistas en profundidad semiestructuradas a los responsables de los servicios de atención a la discapacidad en las universidades públicas catalanas surgen las siguientes categorías: la población de estudiantes con discapacidad en la universidad, las actuaciones y mecanismos

de adaptación, la inserción laboral y buenas prácticas de atención. Concluye que algunas universidades están poniendo en marcha *acciones transversales que, “llevadas al extremo” pueden llegar a cuestionar la propia existencia de estos servicios en pos de los principios de inclusión y diseño para todos.* (p. 152)

Sandra Mella, Nicole Díaz, Stephanie Muñoz, María Orrego y Carolina Rivera (2014) en su estudio sobre la percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile se refiere a los dispositivos de admisión especial para personas con discapacidad y desde 2006 el Programa para la Inclusión de Alumnos con Necesidades Especiales (PIANE) cuyo objetivo es promover la inclusión de estudiantes con Discapacidad, de tipo física y sensorial. Estos destacan el apoyo de docentes y compañeros y en menor medida los apoyos formales; si bien reconocen el área de apoyo a los estudiantes desconocen donde recurrir en caso de necesitar apoyo específico por su discapacidad. El estudio identifica que todos los estudiantes refieren la necesidad de que existan instancias formales de apoyo que les faciliten el ingreso y aseguren la permanencia en la Universidad, pero ninguno explicita necesidades de apoyo especiales lo que podría explicarse en relación a la percepción de escasa dificultad en su desempeño y al deseo de igualdad de condiciones respecto a sus pares.

María Laura Castignani, Paula Hanlon, María Luján, Sandra Katz y Mabel Peiró (2014) analizan la Comisión universitaria sobre Discapacidad de la Universidad Nacional de La Plata que desde el 2000 orienta su trabajo a que todos puedan ingresar y transitar la universidad para estudiar, trabajar y participar mediante un trabajo interdisciplinario, interclaustró e interáreas, repensando las condiciones políticas, institucionales, académicas y pedagógicas, indagando las experiencias y expectativas de un abordaje transversal en un contexto en el que la cotidianeidad es atravesada con frecuencia por la urgencia.

Verónica Angulo de la Fuente (2015) realiza en su Tesis de Maestría en Docencia e Investigación universitaria una caracterización de programas de apoyo para estudiantes con discapacidad en universidades chilenas para lo cual, desde un enfoque cuantitativo, sistematiza información acerca de las características de dichos programas (historia, implementación, organización y funcionamiento) y las diversas acciones que realizan para favorecer la participación e inclusión educativa.

El trabajo de Ocampo González (2016) *Tendencias y perspectivas sobre Educación Superior Inclusiva: modernizaciones, tensiones teórico-metodológicas y disensos por asumir* da cuenta de que, si bien ha habido avances en materia de inclusión en las instituciones de educación superior persiste la ausencia de marcos comprensivos éticos, políticos y pedagógicos más amplios pudiendo registrarse, sobre todo, políticas de afirmación positiva. Destaca la política institucional pensada desde la inclusión entendida desde su sentido dialectal y multidimensional. Plantea también que el desarrollo de la investigación en materia de educación superior inclusiva reproduce las mismas tensiones y dificultades metodológicas que expresa la educación inclusiva en los demás niveles y ciclos educativos y propone esta tipología: por dependencia organizativa (departamentales, transversales, específicos, cerrados), por énfasis y alcance (acciones, contextos intervenidos y sujetos beneficiarios) y por tradición epistémica. Estudios como este, que penetran en la producción de sentido de las prácticas institucionales, son poco frecuentes y resultan muy valiosos para analizar los espacios específicos desde una perspectiva crítica.

La Tesis de Georgina García Escala (2017) analiza el proceso de educación superior inclusiva para estudiantes universitarios con discapacidad considerando la actitud de la comunidad universitaria hacia la discapacidad y la percepción que poseen los estudiantes con discapacidad en relación al Programa de Apoyo a la Discapacidad que se crea en 2007 en una universidad chilena para “entregar” apoyo integral a los estudiantes con discapacidad, asesorar a los profesores y promover una cultura más respetuosa de la diversidad, y que es propuesto como un modelo que puede ser implementado por cualquier institución que requiera examinar de manera sistemática sus procesos con miras a mejorar sus “procesos educacionales inclusivos”.

Marcela Ramírez Morera (2018) analiza las políticas de educación inclusiva en la Universidad de Costa Rica que se hace efectiva en forma de reglamentos y apoyos consistentes en asesorías o tutorías, digitalización de materiales, toma de apuntes, préstamos de productos técnicos, impresiones en braille y apoyo de facilitadores personales señalando que su gestión segregatoria genera que se carezca de articulación entre políticas globales, regionales y nacionales referentes a la educación inclusiva. “*Acciones tímidas y desarticuladas, cuyo objetivo es reconocer la educación superior como un derecho de la*

*comunidad estudiantil universitaria con discapacidad*” (Morera, 2018, p. 48). La indagación revela la necesidad de fortalecer la inclusión de la discapacidad en los planes de estudios de las diferentes carreras, en los reglamentos a través de la politización de los procesos, en las acciones de acceso y permanencia mediante el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), tareas iniciadas ya en los años 80 promoviendo actividades de docencia, investigación y extensión y que actualmente prosigue a través de actualizaciones de políticas institucionales referentes a la discapacidad, la creación de comisiones en accesibilidad y discapacidad y programas de investigación. Y enfatiza que, para visualizar la educación inclusiva, se debe continuar con el fortalecimiento de los servicios de apoyo y la sensibilización en discapacidad.

En España Antonio Sánchez y José Carrión (2010) identifican una tendencia negativa en relación a la percepción y el grado de satisfacción que tienen los estudiantes con discapacidad sobre su integración educativa y social en la Universidad de Almería y la consideración de que debieran contar con una unidad central que coordine y asesore a estudiantes con discapacidad, al profesorado y al personal de administración y servicios, normativa específica y apoyo económico para mejorar la atención educativa y fomentar actitudes favorables hacia ellos.

Tamara Álvarez Robles (2016) analiza el derecho a la educación superior en España previo y posterior a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). Observa el tránsito desde una visión médico-asistencial a otra ocupada en la garantía de los derechos y la protección de valores y principios. Propone pensar el derecho a la educación superior no limitándolo al *stricto sensu* sino también al disfrute de la vida y de las actividades derivadas de la Universidad, al entorno universitario lo que implica pluralidad de niveles normativos en función de las distintas competencias afectadas. En este sentido da cuenta de que el 95% de las universidades dispone de un servicio, programa o persona que se encarga de atender al colectivo de estudiantes discapacitados en cuestiones de adaptación del puesto de estudio (*software* y *hardware* específico, mobiliario adaptado, reserva de asiento en las aulas, intérpretes de lengua de signos, entre otros), atención específica y especializada en materia de empleabilidad e inclusión laboral, tutorización y/o seguimiento de los estudiantes con discapacidad y, en menor medida, fomento de la

participación de estudiantes con discapacidad en los programas de movilidad nacional y asistencia personal permanente en sentido amplio dirigida a los universitarios con discapacidad.

Esperanza Alcaín Martínez y Marta Medina-García (2017) realizan en la Universidad de Granada un análisis del sistema educativo universitario español evidenciando ausencia de directrices o protocolos, insuficiente formación del profesorado y dotación de servicios de apoyo consolidados, con presupuestos estables, que presten atención transversal y multidisciplinar, impulsen medidas de accesibilidad, ayudas técnicas y asesoramiento docente, entre otras.

Ruth Zárate- Rueda, Sonia Patricia Díaz-Orozco y Leonardo Ortiz-Guzmán (2017), a partir del análisis de las prácticas y estrategias pedagógicas que implementan los docentes en dos universidades colombianas, concluyen que, a pesar de los avances, se requieren lineamientos institucionales que articulen el trabajo participativo con la comunidad educativa para lo cual una de las propuestas consiste en la conformación de un comité institucional que posibilite el trabajo articulado entre los diferentes departamentos.

Almudena Cotán Fernández (2017) en su Tesis de Doctorado sobre los facilitadores y obstaculizadores de los estudiantes con discapacidad en las instituciones de enseñanza superior en España, identifica entre las ayudas mejor valoradas los servicios de atención a estudiantes con discapacidad.

María Yolanda González Alonso, María Ángeles Martínez Martín y Natividad de Juan Barriuso (2017) indagan un dispositivo de atención a la diversidad de la Universidad de Burgos que, si bien desempeña un papel importante para facilitar el acceso y la transición de los estudiantes con discapacidad en la universidad, se propone trabajar en todos los ámbitos de la Universidad desde la atención individualizada, la investigación, la formación, la transmisión de conocimientos.

La propuesta en este recorrido por la producción académica en torno a discapacidad y universidad, y más concretamente los espacios específicos creados por las instituciones de nivel superior, era poder identificar el tratamiento que se le da al tema, en qué se focaliza, en qué no. Puede observarse que hay una tendencia muy marcada a visibilizar los aspectos asistenciales y de acompañamiento estudiantil y que progresivamente se van

incorporando propuestas con una perspectiva integral, transversal y crítica. De los trabajos que involucran diferentes áreas y espacios institucionales muchos se orientan a una idea más vinculada con el control y la gestión que con procesos de transformación institucional.

Considerando como antecedentes de un mismo recorrido que se enriquece con el tiempo y el trabajo sostenido, los estudios pioneros, los que los continuaron y tomando como principal base de apoyo, los que promueven una mirada integral, crítica y transformadora, esta investigación se propone aportar al conocimiento de cómo irrumpen, se desarrollan, se instalan los espacios específicos que asumen la temática de la discapacidad en la UBA, cómo participan en ellos las personas con discapacidad y cómo pueden visibilizarse los procesos de inclusión- exclusión que se desprenden de las intervenciones de los equipos que integran estos espacios.

### Capítulo 3

#### UNA COMARCA TEÓRICA<sup>4</sup>

##### Problematización de las categorías que componen el tema de investigación y contextualización del caso

*“El Universo se ofreció como el escenario de lo natural y de lo social, y su estudio lo modificó de acuerdo con las cambiantes concepciones de los hombres a medida que las sociedades se transformaron y sus pensadores se sucedieron en la historia. Todos los fabulosos sistemas de preguntas y respuestas que hallamos en las diferentes concepciones del mundo, dependieron de las sociedades en las que han sido generadas”.*

Levinas, Marcelo L. (1996) Las imágenes del universo, Fondo de Cultura, Bs. As.

Este capítulo de la tesis propone un recorrido teórico por la producción académica en discapacidad, los inicios, los recorridos locales a través de los principales problemas teóricos que se ponen en debate en este estudio. Un apartado reúne puntualmente los enfoques que problematizan las lecturas desde la dialógicas inclusión- exclusión, la pedagogía de las diferencias, la multidimensionalidad de la exclusión, la voz de las personas con discapacidad y los procesos de institucionalización. A continuación, se desarrolla la universidad en su dimensión histórica, normativa y de las políticas que

---

<sup>4</sup>Comarca: Territorio que, en un país o una región, se identifica por determinadas características físicas o culturales. Entidad administrativa compuesta por una pluralidad de municipios en el seno de una provincia (Diccionario de la RAE). También en el universo literario de Tolkien, hogar de los Hobbit, es un lugar pacífico y comunitario. Cuando algún hobbit parte a la aventura, la Comarca aparece como ese lugar al que siempre se espera volver.

procuran hacer efectivo el derecho a estudiar y trabajar en ella. Desde allí se avanza en el encuentro entre universidad y discapacidad con algunas ideas para su estudio: diferentes dimensiones de la institucionalización, la transversalización, la integralidad de las prácticas y la interseccionalidad, los estereotipos profesionales, la voz de las personas con discapacidad y la producción teórica que todo esto ha promovido en las universidades nacionales. Finalmente focaliza en los espacios específicos sobre discapacidad en la educación superior y diferentes dimensiones que lo constituyen como objeto de estudio en la universidad y, más puntualmente, en la UBA.

### **3.1 Estudios en discapacidad**

Gran parte de la producción académica y científica sobre discapacidad identifica como referente fundacional el estudio de Erving Goffman, *Estigma. La identidad deteriorada* publicado en 1963. Goffman se propuso delinear los supuestos a través de los cuales la sociedad categoriza desfavorablemente a las personas en función de ser portadoras de atributos desacreditadores que estigmatizan en la medida que establece una marca diferencial en relación con otros considerados “normales”.

Estos aportes del interaccionismo simbólico norteamericano, junto a otros, promoverían que las propias personas con discapacidad, en el mundo anglosajón, se organizaran para exigir el desmantelamiento de estos procesos y de los mecanismos de desacreditación, y, como consecuencia, luchar por su respeto.

En Estados Unidos Ed Roberts junto a otros integrantes del *Physically Disabled Students Program* fundan en Berkley en 1972 el *Center for Independent Living*. Ed Roberts, había contraído polio, era usuario de silla de ruedas y respirador. En 1962 fue admitido en la Universidad de California, no sin restricciones, y se graduó en 1964. Luego de este logro continuó trabajando promoviendo los derechos de las personas con discapacidad. Murió en 1995 a los 56 años. Este movimiento llamaría la atención sobre la influencia de las barreras del entorno en la vivencia de la discapacidad y la lucha por los derechos civiles.

Unos años después, en 1974, se crea en Inglaterra la “Unión de Personas con Discapacidad Física contra la Segregación” (*Union of Physically Impaired Against Segregation*, UPIAS) desde donde, en 1975, se difundió un manifiesto que contiene los principios de lo que se llamará Modelo Social de la Discapacidad en 1983 por uno de sus integrantes, el académico y activista Mike Oliver. Esta posición da cuenta de la experiencia de asumir una posición teórica, una experiencia política y, por tanto, una intervención que promueva cambios en la sociedad. En este sentido la distinción entre deficiencia, como rasgo deficitario, biológico e individual y discapacidad, como problema social, delinea dos modelos teóricos que diferencian por orientarse el modelo médico rehabilitador al sujeto como portador de un déficit y el modelo social, surgido del propio activismo de personas con discapacidad, que busca desmedicalizar la discapacidad visibilizando la dimensión social y política que da cuenta de la opresión que las ideas hegemónicas del sistema capitalista imponen a algunos sectores (Oliver, 1998; Ferrante, 2014; Abberley, 2008).

Lejos de reducirse al mundo anglosajón, en la segunda mitad del siglo XX, las personas con discapacidad buscaron intervenir en la arena pública luchando por el reconocimiento de sus derechos. En Argentina, las epidemias de poliomielitis impactaron en los alcances y la forma que asumieron las políticas sanitarias, de protección social de las personas con discapacidad y en los proyectos de rehabilitación lo que incidirá significativamente en la exigencia de los derechos de las personas con discapacidad (Danel, 2016; Testa, 2019).

*“se fue conformando un determinado conjunto de concepciones ligadas al tratamiento de las secuelas de poliomielitis en paralelo a las iniciativas que buscaban plasmarse en efectivas capacidades institucionales y profesionales que trascendieran las promesas y las urgencias de las epidemias. Se consideran, entonces, las concepciones sobre el problema médico, social y económico de la rehabilitación del «lisiado» y su presencia en la agenda pública entre 1940 y 1960”* (Testa, 2019, p. 126).

En Argentina en torno a la rehabilitación, el deporte adaptado y el derecho al trabajo surgen, a partir de la década del 50, grupos reunidos en asociaciones como el Club Marcelo J. Fitte, la Asociación Deportes para Lisiados o, más adelante, el Frente de Lisiados

Peronistas que “(...) inaugura un proceso de colectivización de las personas con discapacidad que resulta interpelador de las formas legítimas de acción colectiva. Sus prácticas militantes, las acciones de resistencia y su origen de clase proletaria marcarán un itinerario de participación política cuya bandera será el derecho a trabajar”. (Danel, 2016, p. 71).

Carolina Ferrante (2013; 2014) indaga los modos de ser, pensar y sentirse discapacitados y el uso de la categoría nativa “rengo” que cuestionaba la mirada descalificadora que recibían de los “normales”, como un proceso colectivo y una autodenominación. Asimismo, el investigador francés Gildas Bregain da cuenta en su estudio *Historiar los derechos a la rehabilitación integral de las personas con discapacidad en Argentina (1946-1974)* de las ideas y la lucha de estos movimientos muchos de los cuales fueron avasallados durante la dictadura de 1976- 1982 como sucedió con el *Frente de Lisiados Peronistas* que había integrado su lucha como colectivo a la militancia política y la experiencia de la Unión Nacional Socioeconómica del Lisiado (UNSEL) logró que se sancionara la Ley 20.923 en 1974. La UNSEL fue la primera organización que estableció un cupo laboral para las personas con discapacidad en América Latina, pero la Ley 20.923 fue derogada por el gobierno militar que accedió al poder en Argentina en 1976 (Bregain, 2012; Ferrante, 2011). Durante la dictadura cívico militar se promulgó otra Ley N° 22.431 “*Sistema de protección integral de discapacitados*”, que con este nombre tan epocal, define y describe un repertorio de servicios de asistencia y prevención desde una perspectiva claramente asistencial. Con modificaciones, aún se encuentra vigente.

Es importante destacar la presencia sostenida de la Iglesia católica y otras acciones de caridad en el desarrollo de prácticas sociales en discapacidad incorporando el discurso caritativo, médico, moral que legitima un modelo de atención con énfasis en la deficiencia, la unidad familiar y la responsabilidad individual (Danel, 2016).

El fin de la dictadura y la reconstrucción del entramado social democrático involucró la creación de programas nacionales, provinciales y municipales, con distintos modelos de abordaje (rehabilitador / social) en el marco de la Ley N°22431 (Danel, 2016).

En 1997 se aprobó la Ley N° 24.901 Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral a favor de las Personas con Discapacidad que significó la “conformación de un directorio, que discute criterios, normas y aranceles” (Danel, 2016, p. 80- 81).

En 1998 se creó la Red por los Derechos de las Personas con Discapacidad con el objetivo de nuclear personas y organizaciones de personas con discapacidad por su inclusión como plenos sujetos de derecho. Todos ellos contribuyeron, desde diferentes espacios y modalidades, a expandir una perspectiva de la discapacidad que se iba alejando del modelo rehabilitador, medicalizado, asistencialista para avizorar lo que se pudo visibilizar y materializar como avances en materia legislativa, en especial a partir del proceso de elaboración y aprobación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006) que implicó un hito en la consagración del modelo social de la discapacidad.

Un recorrido a través del tiempo en el tratamiento que se le ha dado a quienes hoy son nombrados como “personas con discapacidad” (Aguado Díaz, 1995; Palacios, 2008; Campagno, 2019) y los estudios genealógicos de Foucault (1967; 2000c) observan que, muy lejos de poder definir un proceso lineal, se trata de movimientos contradictorios, con acciones contrapuestas y una superposición de perspectivas y orientaciones que se evidencian en la toma de decisiones, las políticas, la creación y organización de instituciones y otras intervenciones. Agustina Palacios organizó esta complejidad en tres modelos que, lejos de sucederse unos a otros, coexisten incluso en el presente: un modelo de prescindencia que las considera innecesarias, sus vidas improductivas no merecen la pena ser vividas lo que se reflejó en políticas eugenésicas, segregadas y de sometimiento a la caridad y la asistencia por la supervivencia. El modelo rehabilitador que les asigna un valor, un lugar en la sociedad en la medida en que sean rehabilitadas normalizando al máximo aquello que representa la discapacidad. El modelo social que identifica causas sociales que parten de una construcción y un modo de opresión social, y considera que pueden aportar a la sociedad siempre que se valoren y respeten las diferencias desde una perspectiva de derechos humanos tal como lo expresa la larga lucha de las propias personas

con discapacidad en la aprobación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Palacios, 2008).

El ámbito educativo se hace eco de la tensión entre “modelo social” y el “modelo médico rehabilitador” que insiste en imponer la lógica de las ciencias médicas y de la salud medicalizando la vida de las personas y justificando “científicamente” su “derivación” a espacios segregados.

Se trata de procesos dinámicos a lo largo del tiempo y que en la actualidad se expresan en la coexistencia de la mirada caritativa y medicalizada, el modelo social y otra en la que prevalecen la importancia de la autonomía y la autodeterminación y los derechos humanos (Dell'Anno et al., 2012; Eroles, 2008).

El modelo social ha sido y es objeto de análisis y revisión tanto desde el interior de los propios *Disability Studies* como de otros grupos e investigadores. Ferrante (2014b) refiere tres líneas de análisis en este sentido: la separación entre deficiencia y discapacidad<sup>5</sup>; la negación de la experiencia de la deficiencia como algo importante en la vida de las personas con discapacidad y la concepción mecanicista y omnipotente de la opresión. Indiana Vallejos decía en relación a la ruptura con esa primera mirada dualista: “(...) *si bien en un principio intentábamos un análisis crítico del proceso de producción social de la discapacidad, dábamos por supuesto que la existencia de un déficit –como un dado en la naturaleza- en la base de la producción de discapacidad*” (Vallejos, 2010, p. 18).

La idea de la discapacidad, producida como tal a partir de la demarcación que establece la normalidad (Rosato y Angelino, 2009; Vallejos, 2009), tiene un impacto sobre la vida social. Ideas como inclusividad, equidad, justicia, ciudadanía, derechos, dan cuenta de su constitución como problema social y político (Barton, 2009) y su incidencia en el disciplinamiento en el ámbito universitario mediante procesos de selección, normalización, jerarquización y centralización (Foucault, 2000d). Así como puede percibirse una gran vía que representaría la corriente principal de la vida social, se vislumbra un carril exclusivo

---

<sup>5</sup> La carencia parcial o total de un miembro, o la posesión de un miembro, órgano o mecanismo del cuerpo defectuosos se diferencia de la discapacidad en tanto desventaja o limitación de actividad causada por una organización social que no considera a las personas con insuficiencias físicas y las excluye (Oliver; 1998).

diferenciado por el que transcurre la vida de la población calificada como discapacitada (Mareño Sempertegui, 2012).

*“El poder nos somete a la producción de la verdad y sólo podemos ejercer el poder por la producción de la verdad”* (Foucault, 2000a, p. 34).

Las relaciones de poder que operan en la Universidad adoptan también la forma de prejuicios epistémicos “silenciadores” de determinados saberes correspondientes a grupos no hegemónicos (González-Arnal, 2014). En este caso un saber convencional sobre discapacidad conformado por saberes, valoraciones, experiencias aceptadas socialmente, naturalizadas y reproducidas acríticamente que remiten a la medicina y medicalizan la perspectiva de otras disciplinas como la pedagogía, la psicología, la arquitectura, la comunicación entre otras (Mareño Sempertegui, 2012).

El estudio de la construcción del campo académico de la discapacidad da cuenta de las diferentes posiciones que disputan en la educación superior los sentidos del campo, sus discursos y prácticas (Brogna, 2019).

Trayectorias educativas signadas por la (in)educabilidad y la (in)integrabilidad, procesos de escolarización marcados por la exclusión y las rupturas (Cobeñas, 2018) y estrecha e históricamente vinculadas a la educación especial. En ellas concepciones de la discapacidad percibida como atemporal y portadora de una transparencia que clausura el reconocimiento de las relaciones de alteridad y privilegia la mirada desde el prejuicio como nociones hegemónicas, establecidas que clausuran la posibilidad de cambio y transformación (Jacobo, 2012b) en las instituciones y lo que en ellas acontece en términos de los derroteros de las personas y las ideas.

No obstante es posible observar la co-existencia posicionamientos muy diferentes en relación a las personas con “discapacidad”: los que promueve e irradia la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) en términos de derechos y participación plena; y los procesos de exclusión que, además de incidir negativamente en su vida, promueven *“(…) un sub-mercado simbólico de la lástima y la caridad, el cual, lejos de promover el reconocimiento social, produce y reproduce la dominación de las personas con `discapacidad`”* (Ferrante, 2014a, p.4).

Las políticas que derivan de concepciones patologizantes y medicalizadas se expresan en propuestas de circuitos segregados, políticas focalizadas y una perspectiva “voluntarista” (Vallejos, 2010). No de derechos que tiene impacto en sujetos individuales o contextos puntuales y tampoco en las estructuras sociales que los generan. En este sentido algunos autores (Joly, 2008; Vallejos, 2010), retomando el modelo anglosajón, analizan las relaciones propias del capitalismo que excluyen a quienes no se ajustan a las lógicas productivas y a sus demandas como sujetos de derecho. Esta exclusión, también de las luchas colectivas de los trabajadores, se replica en otros ámbitos como la educación superior donde la participación, la militancia en los centros de estudiantes o en los ámbitos gremiales, aún con honrosas excepciones, no incorporan estas reivindicaciones.

Asimismo, esta exclusión de las personas con discapacidad del mundo del trabajo refuerza su lugar dentro de la sociedad como beneficiarias de asistencia, de políticas sociales focalizadas y medicalizadas (Vallejos, 2010) con los fundamentos de un “saber convencional sobre discapacidad” que promueve ideas y actitudes que les asignan un lugar de no aptitud, inferioridad, lástima (Mareño, 2012; Ferrante, 2014a; 2014b).

Las instituciones educativas, incluidas las del nivel superior universitario, se hacen eco de estas relaciones de exclusión, pero lo hacen, así lo propone Liliana Sinisi (1999), no en términos de una reproducción mecánica de estos procesos sino de cómo se enmascaran y naturalizan las diferencias legitimando asimismo la construcción de estereotipos y estigmas.

A este respecto desde la propia UBA, referentes en el tema como Juan Antonio Seda (2014b), indagan el arraigo de estos prejuicios y estereotipos en el derecho a la educación superior de las personas con discapacidad y cómo estos se orientan fundamentalmente al cuestionamiento sobre su capacidad para el ejercicio profesional. Estas ideas ilustran el impacto de la ideología de la normalidad<sup>6</sup> a la que se hacía referencia

---

<sup>6</sup> La noción de ideología de la normalidad, trabajada por el equipo de la Universidad Nacional de Entre Ríos, completando los planteos de Mike Oliver es definida como un sistema de discursos y prácticas que “opera sustentada en la lógica binaria de pares contrapuestos, proponiendo una identidad deseable para cada caso y oponiendo su par por defecto, lo indeseable, lo que no es ni debe ser. El otro de la oposición binaria no existe nunca fuera del primer término sino dentro de él; es su imagen velada, su expresión negativa, siendo siempre necesaria la corrección normalizadora” (Rosato et al., 2009, p. 96).

en los procesos de exclusión que pueden además ser refrendados por los principios de la propia institución universitaria mediante la proliferación de barreras de diversa índole tanto materiales como simbólicas. También Susana Underwood (2005) propone, redirigir la mirada de las representaciones acerca de los estudiantes con discapacidad al debate en torno a los estereotipos profesionales y cómo incide una idea sesgada en torno a tratarse la veterinaria de una carrera con fuerte componente en el cuerpo, la visión, la audición, el tacto y las habilidades manuales.

### **3.2 De ambivalencias, dialógicas y paradojas**

*“¿No hay en toda inclusión siempre una pérdida?”*

(Darío Sztajnszrajber, 2016, Mentira la verdad)

Andrea Pérez (2012) advierte una falta de reflexión acerca de la intervención ‘especial’ de la educación en relación a determinados estudiantes y de la propia Educación Especial, historia que “(...) *no ha podido desvincularse nunca de su relación con los saberes médicos y psiquiátricos*” (Pérez de Lara, 1998, p.24) que marcaron los inicios que tiempo después se conceptualizó como modelo médico patológico según el cual la pedagogía ejercida por médicos pedagogos era básicamente curativa o enmendativa. Con la incorporación de los estudios sobre cociente intelectual y las pruebas de inteligencia, en el llamado modelo psicométrico, se instituyen las escuelas diferenciales (Monzani, 2016). El desarrollo de la educación especial, la creación de escuelas, de carreras de formación docente a lo largo y ancho del país, si bien significó un espacio educativo para quienes no parecían tener un lugar en las escuelas “comunes”, tensiona fundamentalmente con el movimiento asociativo de personas con discapacidad. Empiezan a evidenciarse señales que dan cuenta de una tensión escuela común- escuela especial que inicia un cuestionamiento a la educación especial como destino unívoco de ese colectivo. Silvia Dubrovsky (s/f) se refiere a modelos médico- organicistas, psicopedagógico y de integración plena para dar cuenta de este recorrido que desemboca en las propuestas que, irradiadas por los estudios de la perspectiva social de la discapacidad y el proceso de elaboración de la Convención

sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006), ponen en cuestión las condiciones de escolarización de los alumnos “integrados” que llegan a convertirse en “niño paciente” (Dubrovsky, s/f, p. 11) a partir del carácter de las intervenciones que se orientan así a la consolidación de ciertas pautas de inclusión-exclusión. (Pérez, 2012, p. 38). La educación inclusiva irrumpe como idea y como propuesta para materializar los lineamientos de la Convención en el ámbito educativo haciendo foco no en las necesidades educativas especiales y las adecuaciones curriculares como aconteciera en los proyectos de integración, sino en las barreras y apoyos para la participación y el aprendizaje. Desde que fuera promulgada la Ley 1420 de Educación Común y su Reglamentación en 1884 hasta la actualidad la educación, en palabras de Carlos Skliar, “(...) *como un acto que nunca termina y que nunca se ordena*” (Skliar, 2003, p. 148) “(...) *el cambio educativo nos mira ahora con ese rostro que va despedazándose de tanto maquillaje sobre maquillaje (...) Pero ni una palabra sobre la vibración con el otro (...) El cambio ha sido, entonces, la burocratización del otro, su inclusión curricular, su día en el calendario, su folklore, su exotismo, su pura biodiversidad*” (Skliar, 2003, p. 146-147).

Ya Michel Foucault (2000b) había planteado *que “una estructura binaria atraviesa la sociedad”* (p. 56) y Carlos Skliar (2005; 2008) interrogándose si algunos discursos en torno a las diferencias en educación no despliegan argumentos que fortalecen una oposición binaria exclusión e inclusión; si no terminan siendo muy parecidos entre sí al punto que la inclusión deviene un mecanismo de control que ya no será la contracara de la exclusión sino lo que lo sustituye, y propone diferenciar el “efecto de hostilidad” que provocan ciertas prácticas autodenominadas de inclusión social y educativa (Skliar y Téllez, 2008). Así, la comprensión dialógica de la inclusión- exclusión (Pérez de Lara, 1998; Veiga Neto, 2001; Skliar, 2005; Jacobo, 2012<sup>a</sup>; 2012<sup>b</sup>; Preczkowsky, 2017) convoca en el análisis de las políticas focalizadas y las diferencias en educación.

Alfredo Veiga-Neto (2008) denota como la ambivalencia de la inclusión se pone de manifiesto cuando es la misma generadora de exclusión: “*colocamos al otro dentro de un espacio común - que puede ser tanto concreto como simbólico, poco importa - para que se garanticen saberes sobre ese otro y desde que ese otro continúe siendo otro*” (p. 17). La inclusión en educación superior como práctica de gubernamentalidad, como dispositivo

biopolítico de control al ignorar las diferencias promueve una “inclusión excluyente de las diferencias” (Veiga Neto y Lopes, 2007).

En su tesis doctoral Tania Zancanaro Pieczkowski (2016), retomando las ideas de Veiga- Nieto y Lopes,<sup>7</sup> considera necesario tensionar la inclusión como opción única y natural y comprender la inclusión y exclusión en el contexto neoliberal como mecanismo de control dentro de una escala prevista de normalidad y de determinados consumos de educación. En este sentido Nuria Pérez de Lara (1998) plantea la necesidad de develar las relaciones concretas y cotidianas de las experiencias institucionales dando cuenta de cómo las orientaciones de algunos objetivos “integradores” resultan contradictorios e incluso su antítesis. Así lo expresa también Eduardo Joly (2001):

*“(...) la incertidumbre reclama una respuesta contundente, precisa, definitiva. Sin embargo, he intentado demostrar que muchas respuestas contundentes, aparentemente precisas, y definitivas, pecan de parciales, incompletas y limitativas. Cierran puertas, restringen oportunidades. Tal vez tranquilicen (...)”* (p.8).

Miguez y Cabrera (2013), al transversalizar el análisis del par dialéctico exclusión-inclusión en procesos dinámicos y contradictorios de un complejo de múltiples dimensiones materiales y subjetivas, dan cuenta de cómo puede percibirse como la demarcación de las diferencias, a través de “etiquetamientos” por ejemplo, que resultan productoras y reproductoras de procesos identitarios.

Alexander Yarza (2013b) identifica esta interdependencia entre inclusión y exclusión en cómo se expresa en el dinamismo de los límites entre ambas, los solapamientos, las intersecciones y las coexistencias. Y Ana Yineth Gómez Castro (2014) se refiere a la “inclusión social despojante” para dar cuenta del ejercicio de poder como algo que ha de ser contenido dentro del mercado educativo a expensas de un mandato moral acrítico donde se destaca y diferencian los roles de quienes ostentan el conocimiento de los “expertos” que desarrollan una labor activa y orientadora en el proceso y los “beneficiarios”, reunidos en categorías construidas de antemano con una perspectiva homogeneizadora y generalizante.

---

<sup>7</sup> Original en portugués (Traducción propia)

Las propias trayectorias educativas discontinuas y fragmentadas son consecuencia de decisiones basadas en “(...) *el conocimiento de docentes especiales, terapistas ocupacionales, psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos, psiquiatras, médicos*” y devienen así en “(...) *procesos de integración que son exclusión en la inclusión*”. (Cobeñas, 2018, p. 9).

Zardel Jacobo (2012) recorre la experiencia institucional haciendo visibles las paradojas de la integración/ exclusión en las prácticas educativas que muestran “buenas intenciones” de acercar a los alumnos a la normatividad curricular mediante mecanismos que acentúan la separación.

*“Abrirse a la diferencia, a la alteridad, es permitirse la interrogación, intentar apalabrar la diferencia, sin querer suturar la desgarradura y separación que produce la diferencia tanto en unos como en otros; implica un riesgo, un abrirse a lo desconocido, a lo innombrable, e intentar de nueva cuenta apalabrar lo real y soportar lo imposible de ser simbolizado”* (Jacobó, 2012b, p.163).

Para Ezcurra (2019) la dinámica paradójica se expresa en la inclusión estratificada y la inclusión excluyente “*una inclusión centrífuga, que tiende a expulsar a los incluidos*” (p. 29) a modo de una puerta giratoria. También las “soluciones que des- integran”, descrita por Coriat, plantea intervenciones en el espacio físico que posibilitan el ingreso, pero en condiciones muy restrictivas, en soledad, sin compartirlo con otros.

*“(...) hablamos de dispositivos de exclusión e inclusión excluyente. La normalidad divide el mundo, de un modo borroso, flexible, pero lo divide. Si bien a veces las fronteras aparecen como poco claras, existen amplias zonas de lo social donde la demarcación es clara. Educación común-educación especial, trabajo-taller protegido, autonomía-dependencia. Creemos que es necesario percibir los mecanismos de exclusión antes de poder pensar estrategias de inclusión. De hecho, sin procesos excluyentes, todo el discurso de la integración carece de sentido (...)”*. (Kipen, 2012, p. 131).

Para algunos autores la inclusión es una búsqueda interminable, algo a lo que no se llega a acceder nunca (Ainscow, 2005), para otros dirigir la mirada hacia la exclusión es seguir mirando la normalidad (Kipen, 2012).

Se puede disponer de todo un campo semántico asociado al concepto de exclusión: abandono, segmentación, fractura, desvalorización que, en el ámbito educativo, remite a desigualdades estructurales. Las mismas remiten a barreras a las trayectorias académicas tanto de estudio como de trabajo en la universidad. Algunas dificultades se producen en el punto de partida, otras a lo largo del trayecto universitario (Ezcurra, 2011; Carli, 2012).

La tendencia homogeneizadora del sistema educativo (Dubrovsky, s/f; Diker, 2008; Terigi, 2010; Vassiliades, 2016) ha ido dejando por fuera, o bien en circuitos segregados, algunas trayectorias y han incidido en una multiplicidad de dimensiones incluyendo las formas de constituirse como alumnos (Carli, 2012).

La relación discapacidad – universidad enhebra algunas de estas dinámicas que también expresan movimientos que no están aislados, sino que componen un escenario contextual, epocal, situado. La idea misma de discapacidad es dinámica, en proceso permanente, polifónica. Una indefinición de la definición en la complejidad y multiplicidad de factores que interactúan que Patricia Brogna (2012b) propone como “*modelo de la encrucijada*” para dar cuenta de lo dinámico y relacional que está al interior de este concepto y que se expresa en la interdefinibilidad que no lo ubica en ninguno de los tres aspectos - biológico, cultural y normativo y económico y político – sino que queda determinada en los espacios de intersección entre ellos.

Como categoría social y política que puede funcionar como analizador para comprender continuidades, rupturas, tensiones y tal vez algunas certezas en torno a las formas en que las sociedades se organizan desde una multiplicidad de aspectos en relación a algunas formas de estar, hacer, habitar el mundo que son identificadas hegemónicamente como lo anormal, deficitario, disfuncional con las consiguientes restricciones en materia de derechos y participación plena (Campero et al., 2019).

Esta polifonía incluye voces que van por diferentes caminos. Algunos se cruzan, otros no. La producción social de la normalidad como línea de investigación, docencia y trabajo territorial (Rosato, 2009; Angelino, 2009; Vallejos, 2009); el saber convencional sobre discapacidad en tanto conjunto de saberes, opiniones, valoraciones, experiencias, creencias que circulan y se reproducen acríticamente y donde es frecuente identificar una perspectiva emotiva, que elige un repertorio de eufemismos como “capacidades

especiales”, “capacidades diferentes” (Mareño Sempertegui, 2012) y medicalizada (Barnes, 2012) centrada en los diagnósticos y el déficit.

Quienes optan por utilizar el término discapacidad, lo hacen orientados a la búsqueda de reconocimiento, de identidad, de visibilidad (Rosato, 2012) con las implicancias que esto tiene en sociedades donde los derechos no están plenamente reconocidos y garantizados (Dell’Anno, 2012).

La discapacidad como construcción social (Barton, 2009; 2012) se construye en las relaciones sociales entre las personas y grupos, en el tejido social, en los vínculos, las decisiones cotidianas (Joly, 2001); también como categoría social y política (Campero et al., 2019).

La discapacidad como una cuestión de derechos humanos aparece consignada en las convenciones a nivel interamericano e internacional, así como también en la legislación interna de cada país. Esta materialidad jurídica contribuye y forma parte de la transformación social. Al respecto decía Carlos Eroles (2008):

*“Naturalmente nos encontramos, simplemente, en la madurez del punto de partida. Pero ello constituye una positiva posición para continuar la lucha”* (p. 33).

Este trabajo toma la denominación “discapacidad” consignada en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) que, en tanto marco conceptual y normativo, constituye un “pacto social” que, no obstante, es posible y necesario de ser revisado, revisitado, tensionado a partir de la investigación, el trabajo territorial y el diálogo con las organizaciones sociales *de* personas con discapacidad. Estas denominaciones, perspectivas e ideas confluyen en el trabajo que, en los últimos veinte años, vienen desarrollando y expandiendo los equipos de universidades nacionales, las organizaciones y organismos del estado.

Foucault (2000b) afirma que es posible describir los aparatos escolares de una sociedad a través de la comprensión de las estrategias globales que implican una multiplicidad de sometimientos (el del niño al adulto, el de la prole a los padres, el del ignorante al culto, el del aprendiz al maestro, el de la familia a la administración, etcétera) que dan cuenta de estructuras de poder que funcionan como estrategias globales que implementan diversas “tácticas locales de dominación” (p.51). La misma idea de

“inclusión” y “educación inclusiva”, si bien son términos que vienen utilizándose desde una postura crítica en relación a una educación basada en la selección, el individualismo, terminan asociados a las trayectorias de los estudiantes con discapacidad (Barton, 2009).

*“(…) acerca de quién es el problema pedagógico con relación a las diferencias, a todas las diferencias. La respuesta es muy simple: el problema es de todos, a cada instante. No es del "diferente” (Skliar, 2005, p. 10).*

La pedagogía de las diferencias (Skliar, 2003; 2012; Pérez de Lara, 1998) incorpora la potencialidad de este concepto “diferencia”

*“(…) si hablamos de las diferencias de cuerpo, todos los cuerpos forman parte de ella; si hablamos de las diferencias de aprendizaje, todos los modos de aprender caben en ella; si hablamos de las diferencias de lenguaje, todos los modos de producción y comprensión están allí” (Skliar, s/f, p. 22).*

Y lo que denomina “diferencialismo”, un camino engañoso, incluso peligroso que equipara “diferencia” con “anormalidad” y conduce a pensar en las mujeres como las diferentes en cuestiones de género, los negros como los diferentes en cuestiones étnicas y las personas con discapacidad como los diferentes de la normalidad funcional (Skliar, 2005; 2012).

Alexander Yarza (2013b) propone recorrer las “pedagogías de la alteridad” a través de tres rutas: desnaturalización de la inclusión, su genealogía occidental, normativa, investigación, docencia, organizaciones sociales; politización de la inclusión en discursos y prácticas y exogenización y territorialización de la inclusión mediante mapeo y cartografía de experiencias e ideas teorizaciones y prácticas que promuevan una apertura, no una clausura, hacia otros saberes muchas veces subvalorados e invisibilizados.

En la medida que la idea de igualdad que subyace a la propuesta educativa no se vincule con la posibilidad de participar en ella desde las propias diferencias sino a partir de una cultura homogénea ésta se instala en una situación de inferioridad y la “enseñanza obstinada” reduce la alteridad a lo mismo como condición previa (Vassiliades, 2016, pp. 134, 136-137). Esto que tiene lugar desde la perspectiva docente tiene su correlato por parte de la de los estudiantes que, a lo largo de trayectorias marcadas por la exclusión, la discontinuidad y la fragmentación van construyendo visiones de sí mismos devaluadas.

(Cobeñas, 2018). Así como la exclusión va conformando un complejo proceso de negación, carencia de oportunidades y relaciones sociales, la inclusión no puede limitarse a ubicar a las personas en un sistema, educativo por ejemplo, inmutable (Barton, 2012). Demanda un trabajo colaborativo de circulación de ideas en torno a lo que nos pasa, llevarlas de un lugar externo y utilitarista al lugar de la experiencia (Skliar, s/f) y la recuperación de saberes ancestrales, populares que al ser sometidos por las lógicas científicas y disciplinarias son subvalorados e invisibilizados (Yarza, 2013b) “(...) *ir más allá de lo que es la forma de interpretar las áreas consolidadas de la investigación y la intervención a partir de los contenidos*”, enfoque transdisciplinar fuertemente basado en las diferencias y relaciones (Dovigo, 2014, p.100).

La inclusión en tres imágenes -a puertas abiertas, con puertas giratorias y con puertas con detectores de metales-, metáforas de tres experiencias diferentes: las instituciones que abren sus puertas o que directamente no consideran la existencia de puertas y que no exigen nada al que llega; las que en el mismo movimiento de dejar entrar excluyen y las que, como condición para abrirla realizan un “diagnóstico” (Skliar, s/f, p. 19).

Podemos identificar estas puertas formando parte de un sistema educativo que ha erigido fronteras entre “lo especial” y “lo común” y persiste en referirse a “problemáticas” (Pérez, 2014), a “casos” (Dovigo, 2014) para dar cuenta de esas diferencias, como así también a “las necesidades educativas especiales” que delimitan la situación de desventaja a un problema intrínseco del alumno. Así, Barton (2012) recuerda la importancia de mantener viva la lección histórica de los avances en la participación y la inclusión, seguir siempre fortaleciendo la memoria colectiva, la motivación y la solidaridad y fortalecer la convicción de que los cambios hacia una sociedad no opresiva y no discriminatoria benefician a todos.

*“La Pedagogía es inclusiva o no es pedagogía (...) Hablar de pedagogía de la inclusión sería redundante”* (Guajardo, 2017, p. 185).

El carácter multidimensional de la exclusión se pone de manifiesto en la Educación Superior en un trabajo que tome en cuenta diferentes aspectos que constituyen indicadores interseccionales en el panorama de exclusión y se exprese en un trabajo sistemático dentro

de las organizaciones en las que se quiere introducir medidas de inclusión social y equidad para poder lograr un cambio estructural permanente (Zapata Galindo, 2014; Duarte Campderrós, 2014; Rifà y Valls, 2014). Las desigualdades se presentan interrelacionadas; la exclusión va más allá de las barreras por motivos de discapacidad y adopta diferentes formas (Davigo, 2014) y situaciones combinadas de desigualdad (Gairín y Suárez, 2014).

La exclusión en la Educación Superior aparece frecuentemente asociada a la idea de vulnerabilidad. El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en el informe “Los de afuera. Patrones cambiantes de exclusión en América Latina y el Caribe” (Márquez et al, 2007) ubica como colectivos en potencial riesgo o exclusión a los grupos indígenas, las mujeres y las personas con discapacidad física<sup>8</sup> (Gairín y Suárez, 2014). La ampliación en el ingreso, como ya se mencionó y se retomará más adelante, expresa la dialógica inclusión- exclusión y da cuenta de qué manera colectivos no tradicionales, como estudiantes con bajo nivel socioeconómico, mujeres, personas con discapacidad, registran avances en términos de cobertura, pero desigualdades en oportunidades de estudio (Aponte-Hernández, 2008), lo que constituyen procesos de inclusión excluyente (Ezcurra, 2011). Al tratarse, además, de un nivel no obligatorio la responsabilidad en el apoyo a las trayectorias se diluye en lo que respecta a la institución y, garantizar el derecho a la educación, se traslada, como veremos, a los estudiantes y su entorno (Dovigo, 2014).

*“Desconocer la voz del/a Otro/a, su sentir, su tristeza, su felicidad, su placer su ira, sus fracasos, nos mantiene en una lejanía que por evitar el sentir con el/a Otro/a nos deshumaniza. Separar el pensar del sentir, el saber del comprender, es otro hostil y muy presente resabio moderno”* (Heredia, 2012, p.109).

Escuchar a las personas con discapacidad, entender que el contexto desde el cual se expresan, su lucha busca incidir en su calidad de su vida, que es una lucha por la equidad, la justicia social y la ciudadanía (Barton, 2012), que ejercer esta ciudadanía es un trabajo cotidiano que parte de la convicción de ser sujetos de derecho y estar dispuestos a ejercerlos contribuyendo a la transformación de estructuras sociales injustas (Fiamberti, 2008: 143). Ya la *Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con*

---

<sup>8</sup> Nótese que delimita la categoría a la discapacidad física

*Necesidades Educativas Especiales* en 2011 consideraba, entre los principios fundamentales, escuchar las opiniones del alumnado, su participación activa (Gairín y Suárez, 2014).

Los estudiantes como portadores de experiencia y de recursos, pensar juntos son dimensiones fundamentales del ámbito universitario (Dovigo, 2014; García et al., 2015; Pereyra et al., 2017; Rusler, 2018a; Reznik, 2019). No obstante, es frecuente la decisión de eludir esta escucha para evitar posibles estigmatizaciones que pudieran devenir, incluso, en apoyos en clave reduccionista como la eximición, reducción de contenidos o simplificación de las propuestas (Dovigo, 2014).

*“Es necesario ser muy valiente para luchar contra la gente que tiene el poder de definir quién eres”* (Barton, 2012, p. 85).

La inclusión, en tanto bienvenida al desconocido, “recibimiento dado de un desconocido a otro desconocido” (Skliar, 2012, p. 181) puede tornarse una “bienvenida tecnificada” hacia un otro que ya suponemos conocer, acciones protocolares que no consideran la posibilidad de encuentros, desencuentros y diferentes puntos de vista. La inclusión en sus formas más reduccionistas se presenta con una proliferación de instrumentos, formatos, recursos que eluden el análisis en torno a la enseñanza, el aprendizaje, la construcción de ciudadanías críticas y la transformación social (Yarza, 2013b).

*“[...] que aquél que llega al mundo sea acompañado al mundo y entre en conocimiento del mundo, que sea introducido en ese conocimiento por quienes le han precedido... que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado”* (Meirieu, 2007, p.70 en Yarza, 2013b).

Nuria Pérez de Lara (2008) da cuenta de cómo el ideal tecnocrático presente en la sociedad contribuye a la escisión entre lo técnico como objetivo y lo práctico como experiencial y subjetivo; y como operan las aproximaciones que, orientadas al control y la dominación, niegan lo que consideran diferente e independiente de sí:

*“Así pues, actuar sobre el otro o actuar con el otro, cambiar al otro o cambiar con el otro, ver al otro como sujeto o ver al otro como objeto, sería el núcleo*

*fundamental de la diferencia entre unas y otras orientaciones”* (Pérez de Lara, 1998, p. 102).

Es a través del reconocimiento del otro como sujeto que es posible el propio reconocimiento como sujetos. Somos en tanto reconocidos por otro y, a su vez, reconocemos a otros. La lucha por el reconocimiento pasa por un diálogo que no es necesariamente explícito sino también subconsciente (Filloux, 2016). La necesidad del encuentro con otros y la inquietud que pueda producir no se mitiga con conocimiento, con diagnóstico certero. Se trata de un encuentro que desestabiliza, genera incertidumbre al no poder abarcarse desde el propio ser y mi saber (Heredia, 2012) y sobre el cual es necesario pensar, reflexionar siendo conscientes que no se limita a hacerlo en términos de armonía carente de conflictos, de afección (Skliar, s/f).

El encuentro con el otro a través de una lengua que pueda estar “entre nosotros”, a diferencia del lenguaje impronunciado, totalitario, arrogante “(...) *un lenguaje para la experiencia, para poder elaborar (con otros) el sentido o el sinsentido de nuestra experiencia (...) de lo que nos pasa*”. (Larrosa, 2006, p. 38), un camino no seguro (Jacobo, 2012b), de incertidumbre (Joly, 2001). Un lenguaje para la conversación entendiendo la comunicación intersubjetiva como la herramienta por excelencia para derribar barreras, tanto hacia el interior de los equipos, del aula y desde la universidad hacia la sociedad de la que es parte (Beltrami et al., 2010). Asimismo, analizar al otro, teniendo en cuenta la relación de asimetría y desnaturalizar lo que subyace a las interacciones nosotros/otros, incide en las formas que adopta esta comunicación (Fernández et al., 2003). En las organizaciones que se constituyen como proyecto colectivo los diferentes actores intervinientes procuran superar el individualismo, que prevalezcan el diálogo, la asunción de diferentes puntos de vista (Gaírín, 2014).

La participación como centralidad de las relaciones interpersonales y núcleo de la experiencia mediante objetivos comunes que se organizan y potencian recíprocamente (Dell’Anno, 2012) y una “idea fuerza”: “necesitamos construir juntos” que más allá de la definición técnica logre captar aquello que permite construir una práctica singular y situada que aloje a todos y a cada uno (Casal, 2016), una formación, por tanto, orientada a conversar y posibilitar la conversación (Skliar, 2005). Una semiótica de la alteridad “(...)

*creando y recreando en la dimensión lingüística, espacial y temporal nuevos significantes que permitan intentar escuchar el concierto de los sonidos del silencio, de la palabra enmudecida y revivida en el potencial del espacio y del tiempo, y que nos permite trasladar las significaciones de ceguera, sordera y parálisis de experiencias, de movimientos y de pensamientos a su dimensión originaria de lo social y cultural, y desde ahí iniciar la transformación y creación de nuevas experiencias que nos deparará revertir el destino funesto de la discapacidad hacia un nuevo destino de lo humano”* (Jacobo, 2012b, p. 164).

Recuperar, documentar, analizar y repensar las experiencias desde el entramado de todos los que participan de ellas, dilucidar el “concernimiento” allí donde se ha trascendido la situación vinculada estrictamente a la discapacidad y se ha generado una transformación en términos generales (Jacobo, 2012a, p. 45) que trascienda el voluntarismo y se oriente a “(...) *sostener la pregunta abierta, la disposición al trabajo colectivo y a la posibilidad de revisarlo tantas veces sea necesario*” (Redondo, 2016, p. 405).

Yarza, propone analizar lo estructural en relación a tres planos en el análisis de la discapacidad y la educación superior: los procesos históricos de invisibilización, las lógicas empresariales y gerencialistas y las maquinarias sociales de la exclusión que operan las posibilidades de ingreso de las personas con discapacidad a la educación superior. (Yarza, 2013a). La transformación institucional puede transitar por experiencias de visibilización, transversalización y curricularización (Rusler, 2018a; 2018b) partiendo de lo conocido y generalizado como punto de partida y cuestión emancipadora con efecto multiplicador la promoción y difusión de las buenas prácticas que así se generan (Dell’Anno, 2012).

*“Desde lo cotidiano se verá, pues, lo estructural”* (Yarza, 2013a, p. 240).

Esta transformación no consiste ya, por tanto, en la réplica de modelos externos sino en propuestas de desarrollo situadas, contextualizadas que surjan de procesos de reflexión crítica en torno a las barreras simbólicas e interpretativas-culturales (Ocampo, 2010) que permita *“re-componer nuevas estrategias de intervención y desarrollo, frente al desafío de situar en su acción sociopolítica y socio-pedagógica el valor de la inclusión”* (Ocampo, 2013, p. 172).

En tanto la injusticia responde aún a un modelo dominante hegemónico, las modificaciones que se pongan en marcha no deben limitarse a ser proactivos en la

transformación de nuestras instituciones sino en la transformación de la sociedad mediante acuerdos que involucren al Estado, la política pública y las organizaciones sociales (Tolosana Cidón, 2014).

*“La cuestión del cambio es una característica central en los cursos de educación inclusiva y no tiene nada que ver con cambios menores, reformas o simplemente cambios de actitud. La prioridad se concede a las cuestiones emergentes que promueven interpretaciones sobre la necesidad de un cambio sistémico transformador. Por otro lado, el foco de atención no reside ante todo en la cuestión de las «necesidades especiales» o la educación especial, sino en el sistema educativo en general”* (Barton, 2009).

La institucionalización involucra diferentes líneas de acción: difundir los cambios, promover una actitud proactiva, generar alianzas, promover nuevos actores claves (los estudiantes, por ejemplo), asegurar la sostenibilidad, desarrollar diferentes estrategias de sensibilización, comunicación, socialización, capacitación, producción y recopilación de orientaciones y normativa para lo cual sería necesario el establecimiento de unidades y servicios específicos (Gairín et al., 2014). Todo lo cual implica la transversalización al integrar requerimientos, demandas, derechos a las políticas institucionales e incorporar la perspectiva interseccional que permita la articulación de las posiciones e identidades de clase social, edad, sexo-género, discapacidad, raza-etnia y orientación sexual, entre otras, y generar un sistema de indicadores interseccionales, el análisis de las percepciones y vivencias de estas desigualdades que visibilicen lo que de otro modo queda oculto. (Valls et al., 2014). Y, en tanto la Universidad constituye una institución formadora, la curricularización.

### **3.3 Educación superior**

Derrida afirma que la universidad moderna debería ser sin condición. No obstante *“Esta universidad sin condición no existe, de hecho, como demasiado bien sabemos. Pero, en principio y de acuerdo con su vocación declarada, en virtud de su esencia profesada, ésta debería seguir siendo*

*un último lugar de resistencia crítica —y más que crítica—  
frente a todos los poderes de apropiación dogmáticos e  
injustos”*

(Jaques Derrida, La universidad sin condición 2002, p.12)

### **3.3.1 Contar y regular la discapacidad en la Universidad**

Resulta casi arbitrario establecer un punto de partida para delinear ideas que formen parte de este marco teórico que tomen en consideración al Sistema Universitario Nacional formado por universidades nacionales, provinciales y privadas e institutos universitarios estatales y privados.

Si en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano la burguesía enuncia sus reclamos y constituye “(...) *un manifiesto contra la sociedad jerárquica y los privilegios de los nobles, pero no en favor de una sociedad democrática o igualitaria*” (Hobsbawn, 1997); la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) en su Artículo 26 hace explícito el derecho a la educación gratuita, por lo menos en lo concerniente a la instrucción elemental obligatoria y técnico y profesional; en cuanto al acceso a los estudios superiores dice “ *será igual para todos, en función de los méritos respectivos*”. En el Artículo 27 se refiere al derecho a participar de la vida cultural, las artes y el progreso científico. La vulneración sistemática de derechos de las personas con discapacidad impulsó la elaboración de lo que sería el 1er tratado de derechos humanos de este siglo y en 2006 la Organización de las Naciones Unidas aprobó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) que, entre otras consideraciones, consagra el derecho a la educación y específicamente a la educación superior (Art. 24, Punto 5).

Ya en Argentina la educación universal, gratuita, laica y obligatoria se había establecido según Ley N°1420 con misión homogeneizadora en 1884 parte de la construcción de un Estado nacional; en 1993 se aprobó la Ley Federa de Educación N°. 24.195 en un contexto de política neoliberal y en 2006 la Ley de Educación Nacional 26.206. Tempranamente, casi en simultáneo con la Ley 1420 a fines del siglo XIX se fueron generando espacios educativos segregados para personas con discapacidad que, si bien en un principio no constituían escuelas, fueron el antecedente de lo que hoy se

denomina Modalidad de Educación Especial. A partir de la década del 80 se inició el camino de lo que se llamó “integración” (Pérez, 2014; Casal, 2017) y, con la impronta de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y la Ley de Educación Nacional N°26206 de 2006 se promovió el derecho a la educación en la escuela elegida y la transformación de la educación especial entendida como una modalidad del sistema educativo argentino. Sigue pendiente el análisis al interior del sistema educativo en relación a las fronteras que se perpetúan en escuelas de niveles y de modalidad especial (Pérez, 2014).

Específicamente la Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995) expresa entre sus fines y objetivos los de profundizar los procesos de democratización en la Educación Superior y asegurar la igualdad de oportunidades (Art. 3. Inc. e), atender expectativas y demandas de la población como a los requerimientos del sistema cultural y de la estructura productiva (Art. 3 Inc. g) y para para la resolución de los problemas nacionales, regionales y mundiales (Art. 3 Inc. j). Establece también que los estudiantes tienen derecho al acceso al sistema sin discriminaciones de ninguna naturaleza (Art. 13 Inc. a), en un clima de libertad, justicia y solidaridad (Art. 27) profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales, en particular de las personas con discapacidad, desventaja o marginalidad, y a los requerimientos nacionales y regionales.

En 2002 la Ley N° 25.573 estableció como modificatoria a la Ley de Educación Superior N° 24.521 que le cabe al estado la responsabilidad de prestar el servicio de educación superior de carácter público y garantizar el derecho a cumplir con este nivel a quienes quieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad así como garantizar la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y apoyos técnicos necesarios y suficientes; puntualmente durante las evaluaciones contarán con los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios. También se refiere a la formación y capacitación de científicos, profesionales, docentes y técnicos, capaces de actuar con solidez, ética y sensibilidad social en relación con personas en desventaja, por ejemplo, las personas con discapacidad que involucre el desarrollo de propuestas de enseñanza, investigación y extensión “sobre la problemática de la discapacidad”.

Por su parte, la Ley de Educación Nacional N° 26. 206 (2006) expresa que la educación y el conocimiento constituyen un bien público y un derecho personal y social que deben ser garantizados por el Estado mediante políticas universales como conjunto organizado de servicios y acciones que garanticen la inclusión educativa en los cuatro niveles del sistema.

En materia de sistemas de información estadísticos en Latinoamérica “Ronda de Censos del 2000” incorporó la medición de la discapacidad en los Censos Nacionales de Población e inspiró otras iniciativas estadísticas que abrieron la posibilidad de conocer datos sociodemográficos sobre este sector de la población (Pantano, 2018). No obstante, ello algunos autores coinciden en la escasez de datos (Jiménez Lara, 2012) y en las variaciones en función de la perspectiva teórica desde la cual se esté considerando la discapacidad y los aspectos que se tienen en cuenta (Venturiello, 2016). Es importante tener en cuenta algo que se retomará en relación a los censos y relevamientos universitarios, la relación entre información, reconocimiento, visibilidad y política pública.

El número de personas que acceden a la Educación Superior se ha incrementado en todos los países de la región superando incluso al crecimiento poblacional. En los últimos cincuenta años el número de 75 instituciones de Educación Superior se incrementó a más de 5.000, de las cuales 900 son universidades, con una matrícula de 16 millones de estudiantes caracterizada por un aumento mayor del sector privado y una distribución desigual de las oportunidades de acceso y participación que se manifiesta en la participación de los estudiantes provenientes de sectores de mayores ingresos y muy vinculado también al egreso del nivel secundario (Aponte Hernández, 2008, p. 15). La obligatoriedad del nivel secundario, las políticas de articulación entre este nivel y la universidad y las acciones dentro de la universidad en relación a aspirantes e ingresantes inciden en el ingreso y permanencia de estudiantes.

El sistema universitario argentino cuenta con 113 Universidades y 19 Institutos Universitarios y una población de 2.227.746 estudiantes, 150.454 egresados en los niveles de pregrado, grado y posgrado de los cuales sólo 29,7% egresaron en tiempo teórico, 276.850 cargos de los cuales 193.056 son docentes, 54.402 no docentes, 24.995 corresponden al nivel pre- universitario y 4.397 son autoridades superiores. (Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias, 2019). En el nivel superior no universitario y

universitario el 4,3% (3.112 personas) posee estudios terciarios/universitarios incompletos y el 6,1% (4.458 personas) finalizó sus estudios terciarios/universitarios; el 74,6% de estos últimos lo hizo antes del daño; quienes alcanzaron completarlos entre el daño y sus secuelas, suman un 16,8%, mientras que los que completaron sus estudios después del daño representaron el 8,6% de la población total (Misischia, 2014).

De la Población con dificultad<sup>9</sup> que cursa en educación común de 6 a 39 años la franja de edad de 15 a 29 años el 29,4% y la franja de 30 a 39 años el 57,5% accedieron al nivel Superior no universitario, universitario y posgrado. Entre quienes no cursan en la actualidad pero lo han hecho, de 15 años y más, solo el 13,3% accedió al nivel Superior universitario-no universitario) posgrado incompleto o completo (INDEC, 2018).<sup>10</sup>

La oferta de carreras alcanza las 8.800 en todo el país. Las universidades más nuevas se han orientado a las de vacancia y aquellas que se vinculan con el contexto territorial (Campaña Argentina por el Derecho a la Educación, 2017).

Rinesi (2012) identifica tres movimientos en Argentina de expansión del sistema universitario: el primero fines de los '60 y comienzos de los '70, en el marco de lo que se llamó en su momento el "Plan Taquini"<sup>11</sup>, el segundo el proceso de creación de universidades que tuvo lugar durante los años neoliberales fundamentalmente en la década del '90 y el tercero la creación de nuevas universidades nuevas allí donde no las había.

---

<sup>9</sup> Este estudio del INDEC define "personas con dificultad" como aquellas con al menos una respuesta en las categorías "sí, mucha dificultad" o "no puede hacerlo" en las preguntas sobre dificultades para ver, oír, agarrar y levantar objetos con las manos o los brazos, caminar o subir escaleras, bañarse, vestirse o comer solo/a, comunicarse, aprender cosas, recordar, concentrarse o controlar su comportamiento y, en particular en el caso de los niños, jugar con niños/as de su edad. Esta definición también incluye a las personas que indicaron usar audífono o tener certificado de discapacidad vigente, hayan respondido o no tener mucha dificultad o no poder hacerlo. (Fuente: Perfil de las Personas con discapacidad, INDEC 2018)

<sup>10</sup> Se incluye información de la Agencia Nacional de Discapacidad (ANDIS) que releva a la población con certificado de discapacidad lo que no resulta representativo de toda la población con discapacidad a nivel nacional y de la ENDI que considera a toda la población con discapacidad mayor de 6 años

<sup>11</sup> El Plan Taquini fue un proyecto de reestructuración del sistema de educación superior que tuvo lugar a comienzos de la década del 70 basado en la descentralización de la matrícula en las grandes ciudades y la implementación en el interior del país de nuevas universidades orientadas a las necesidades de las distintas regiones. Así entre 1966 y 1973 Argentina pasó de tener 9 universidades a 21. (Mendonça, 2015)

### 3.3.2 Universidad como privilegio, gesta y derecho

La Universidad colonial sienta las bases del modelo “napoleónico” de Universidad en América. En el siglo XX se afianzaron en su carácter público, se fue desarmando el elitismo que caracterizó a los inicios a partir de la presión de las clases medias, la creciente ampliación de matrícula y los movimientos reformistas a partir de 1918. A principios del siglo XX, la matrícula universitaria era elitista desde diferentes puntos de vista: la mayoría de los estudiantes eran jóvenes varones, prácticamente no había mujeres, ni clases populares, ni campesinos, ni indígenas; en cuanto a estudiantes con alguna discapacidad, si los había, eran verdaderas excepciones invisibilizadas (Guajardo Ramos, 2017). El fin sería “*formar elites: elites eclesiásticas, elites profesionales, elites profesoras*” (Rinesi, 2012, p. 12).

No obstante, la ampliación a sectores socioeconómicos y los consecuentes cambios que conllevó, la impronta occidental y profesionalizante penetró en las instituciones incluso en las de más reciente creación (Naidorf, 2013). Este proceso fue consecuencia del largo proceso de colonialidad imperial primero e interior por la naturalización y reproducción del modelo hegemónico de universidad (Palermo, 2010). Se identifican tres reformas en la educación superior de la región a partir del siglo XX: si la primera implicó la separación de la iglesia, laica, elitista y masculinizada; la segunda la progresiva masificación con mayor presencia de mujeres y carreras feminizadas; la tercera se caracterizó por la descentralización y mayor presencia de otros colectivos como comunidades indígenas, personas con discapacidad y población rural (Guajardo Ramos, 2017) así como el impacto de la internacionalización, las nuevas tecnologías de comunicación e información y la creciente presencia de las sociedades del conocimiento (Rama Vitale, 2006) en la compleja heterogeneidad que plantea el universalismo del modelo global/mundial (Palermo, 2010). Aunque el mérito, como criterio de distribución de oportunidades educativas, constituye un avance con relación al criterio de nacimiento funciona como ocultamiento de la incidencia de los factores sociales en la concreción de logros educativos (Chiroleu, 2018).

Boaventura de Sousa Santos identifica tres crisis de la universidad: la primera «de hegemonía» al perder el lugar monopólico como educación superior, la segunda «de

legitimidad» por tensiones derivadas, entre otras, de las restricciones de acceso y las demandas de democratización e igualdad de oportunidades y la tercera «institucional» ante la contradicción entre la autonomía y las presiones por eficiencia y productividad (De Sousa Santos, 2007, pp. 21-22).

En las últimas décadas se consolida en la región una perspectiva de derecho en relación a la educación superior que debe ser garantizado por el Estado y así se puso de manifiesto en las conferencias mundiales y regionales de educación superior de 1998 y 2009 y 1996, 2008 y 2018 respectivamente (Del Valle et al., 2016). La Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe que tuvo lugar en Córdoba, Argentina, en junio de 2018 enfatiza que la educación superior constituye un bien público social, un derecho humano y universal y, por lo tanto, un deber de los Estados. En lo que respecta al acceso, la permanencia y el egreso con base en género, etnia, clase y discapacidad, se efectúan consideraciones tanto referidas a dónde se pone el foco, así como también de qué manera inciden la mercantilización y la transnacionalización de la educación superior. En varios apartados se refiere a las diferencias que constituyen desigualdades de diferente índole: económicas, tecnológicas, sociales, de género que trascienden el espacio de la educación superior y que tensionan las posibilidades concretas de cooperación para el desarrollo equitativo y solidario de la región.

El derecho al acceso a la universidad no implica pensar en un modelo institucional único, sino desarrollar una visión compartida de Universidad, como institución que debe garantizar el acceso y el egreso de todos en instituciones de igual calidad: *“El derecho a la universidad, entonces, implica reconocer que los beneficios de la producción de conocimientos deben llegar a todos y producirse con todos para resolver los problemas fundamentales de nuestras sociedades”* (Del Valle, 2018, p.52). El crecimiento de la matrícula se expresa como una tendencia sostenida en el tiempo; a su vez la diversidad de estudiantes constituye una característica de las universidades latinoamericanas que la acerca hacia una mayor semejanza con la estructura social de las propias sociedades que integran (Rama Vitale, 2006). En este sentido puede visualizarse un movimiento pendular de ampliación-contracción según las características de los gobiernos que se sucedieron en la

región distinguiéndose avances y retrocesos cuyo sentido e intensidad varían según las tradiciones y cultura institucional propia de cada país (Chiroleu, 2016).

Boaventura de Sousa Santos ya alertaba acerca de la necesidad de una globalización contrahegemónica de la universidad como bien público (Santos, 2005) que incluyera nuevas formas de cooperación, producción de conocimientos a partir de las necesidades reales de la sociedad, formación de ciudadanos con sentido de solidaridad entre los pueblos.

Así, se establecen como viejos nuevos desafíos descolonizar las prácticas y los saberes, democratizar el conocimiento en el sentido de cuestionar el saber oficial como el único válido, implementar formas de creación conjunta de conocimiento con otros sectores de la sociedad (Naidorf, 2016) mediante modelos de gestión participativos a partir de la sinergia entre la comunidad, el Estado y la universidad (Trincherro y Petz, 2014).

Durante las últimas décadas del siglo XX, el sistema de educación superior de la Argentina, al igual que el de muchos países de la región, afronta la tensión producida por el aumento de la población estudiantil y la disminución del financiamiento estatal. Además, la necesidad de transformar su relación con su contexto sociocultural inmediato, en especial en lo concerniente a la economía y la producción, que se expresan en demandas de mayores niveles de eficiencia y productividad acorde a la racionalidad economicista impuesta por requerimientos del mercado (Juarros y Naidorf, 2007). Las políticas neoliberales han impactado en el aumento de la desigualdad económica, política y social, de la pobreza, exclusión y marginación de grupos sociales, étnicos y raciales, insuficiencia o ausencia de políticas de inclusión y competitividad globalizada (Aponte Hernández, 2008). En este sentido, a pesar de la expansión del nivel especialmente en la última década, no ha logrado democratizarse, registrando marcas de exclusión lo que expresa, de alguna manera sus bases coloniales (Santos, 2007; Preczkowsky, 2017).

Las políticas de inclusión y equidad como acciones para promover la participación y cerrar brechas de género, discapacidades, etnia, raza, idioma de los países de la región, se han basado en el aumento de la demanda por consideraciones geográficas, necesidades de grupos por discapacidad, participación de género en las disciplinas, carreras y las profesiones; sin embargo se encuentran mediatizadas mayormente por criterios de mérito, capacidad, condiciones y viabilidad de las oportunidades de estudios de los excluidos. En

su mayoría consisten en tutorías, becas, cupos, cuotas reservadas de admisión y/o prerrequisitos de ingreso para promover permanencia y terminación de estudios, y el acceso a la educación virtual en los países y a nivel internacional. Estos dispositivos de acompañamiento de las trayectorias se distribuyen de manera diferente. En las universidades argentinas, por ejemplo, son más habituales las becas, las tutorías que los cupos y las cuotas reservadas de admisión que tienen lugar en las universidades españolas. En este sentido Aponte Hernández afirma que:

*“los estudios y programas académicos acerca de las necesidades de estos grupos en la academia y la vida en las instituciones, han contribuido en el desarrollo e implantación de las políticas de inclusión y estrategias para ampliar el acceso de estos grupos a la educación superior”* (Aponte Hernández, 2008, p. 25).

Así, el derecho a la Educación Superior implica reconocer la igualdad de todos y la obligación del Estado a través de las universidades públicas a garantizarlo. Entre estas políticas, el ingreso al nivel superior, la obligatoriedad del nivel secundario y la creación de nuevas universidades han contribuido a hacer de un derecho formal, legal y abstracto un derecho material, concreto y efectivo (Rinesi, 2012). No obstante, la totalidad del sistema educativo y su pretensión de meritocracia parece también reforzar las desigualdades que se supone que tiene que combatir (Molina Derteano, 2019).

De este modo, es posible identificar en este recorrido como “hitos institucionales” ser una institución de privilegio para la formación de élites, una gesta heroica de esfuerzo individual, de superación personal y llegar a ser pensada como un derecho (Rusler, 2018a).

La democratización externa de la universidad desde la Reforma de 1918 y hasta fines del siglo XX se pone de manifiesto como sinónimo de ampliación de la oferta educativa y de acceso formal sin considerar o jerarquizar suficientemente mecanismos que favorecieran la permanencia y el egreso de estudiantes provenientes de sectores desfavorecidos (Chiroleu, 2018b) algo que tiene continuidad en las políticas públicas de los primeros años de este siglo (Chiroleu, 2019) resultando el superior el nivel más rezagado en el acceso, el aprovechamiento y la terminación de estudios (Aponte Hernández, 2008, p.19).

En Argentina, durante los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández (2003 y 2015), la ampliación de las oportunidades en el ámbito universitario ocupó un lugar central en la agenda gubernamental con la creación de nuevas instituciones y diversos programas de apoyo económico que no llegaron a articularse con políticas que abordaran de manera integral las desigualdades sociales (Chiroleu, 2018a). No obstante esto, la masificación de la matrícula no indica una relación causal respecto de la democratización en el nivel superior (Sverdlick et al., 2005). El título de este artículo de Ana Ezcurra de 2019 es más que elocuente al referirse a “una masificación que incluye y desiguala en la educación superior”, una expansión de la matrícula que redundó en un mayor ingreso de sectores socioeconómicos desfavorecidos y el engranaje propio del sistema educativo como productor y reproductor de esas desigualdades. La inclusión y la equidad de acceso en la educación superior se ha centrado inicialmente en las diferencias de género y de personas con discapacidad. Aponte Hernández señala también que durante las últimas décadas se han reconocido las necesidades vinculadas con la necesidad económica, religión, etnia, raza, idioma y cultura entre otros (Aponte Hernández, 2008).

Resulta necesario en estas “instituciones tradicionales” generar condiciones para modificar la manera de tratar las diferencias (Chiroleu, 2018). Esta misma autora hace referencia al Programa PODES (Políticas de Discapacidad para Estudiantes Universitarios) que implementó en 2014 la Secretaría de Políticas Universitarias, que incluyó la entrega de notebooks adaptadas, becas, obras de accesibilidad y proyectos de capacitación docente constituyendo el punto de partida en un proceso de transformación de las instituciones.

*“En este proceso, plagado de dificultades, las resistencias que provienen de las propias universidades y sus cuerpos académicos son, como lo fueran en 1918, el principal factor a superar para lograr una actualización del principio democratizador a los tiempos que corren”* (Chiroleu, 2018, p. 33).

El discurso de las políticas democratizadoras promueve la construcción de una sociedad igualitaria en la que los saberes que se construyen y transmiten el necesario papel transformador. Juarros y Naidorf plantean algunos núcleos pendientes que son necesarios debatir en este camino: la autonomía universitaria, el acceso libre y gratuito al conocimiento, la agenda de la investigación académica y la resignificación de la función de

la extensión universitaria (Juarros y Naidorf, 2007). Esta última se alinea a una concepción instalada de “*una universidad que amablemente sale de sí, no atendiendo los requerimientos del Estado*” apelando incluso a cierto “*espíritu culposo*” de “*hacer algo por los pobres que quedan por fuera de la Universidad*”, una institución cuyo sentido se cierra sobre sí misma (Rinesi, 2012, p. 8). En esta clausura predomina su carácter monocultural que involucran conocimientos, lenguas, visiones de mundo y de producción de conocimientos de sus grupos hegemónicos (Mato, 2017) y posterga en este reduccionismo los de los subalternos, minorizados y subyugados (Rodríguez Gómez et al., 2016).

Estas dinámicas institucionales se orientan hacia un debate sobre el academicismo que se pone de manifiesto en las prácticas, su territorialización en la integración universidad- sociedad (Trincheró y Petz, 2014) donde los problemas sociales que se trabajen no pueden considerarse por fuera de las interacciones entre la comunidad y la universidad (Rovelli, 2016) que se materializan desde una perspectiva de integralidad de las prácticas de investigación, docencia y extensión en el fortalecimiento de la acción comunitaria de las organizaciones sociales, producción compartida del conocimiento, fomento de las prácticas sociales por parte de estudiantes y docentes en interconexión con las instituciones públicas que actúan en el territorio, irradiar la experiencia y compartirla con otros proyectos con propuestas similares, consolidar la práctica de registro y sistematización que permita la reflexión que evite redundar en “*la empatía emocional*” y “*la distancia prejuiciosa*” (Trincheró y Petz, 2014, p. 156).

El derecho a la universidad se despliega, ya no desde una perspectiva exclusivamente individual, sino colectiva cuyo sujeto destinatario es el pueblo “*(...) entendido como público, como sujeto (sujeto diverso, plural e internamente dividido) de un conjunto de conversaciones colectivas a través de las cuales se va definiendo el sentido mismo de su vida en común*” (Rinesi, 2015, p. 97).

Las acciones de orientación se hacen parte del entramado de la vida universitaria para acompañar al sujeto individual y colectivo en su trayecto de formación reconociendo y promoviendo su protagonismo. Estas intervenciones inciden tanto en los sujetos como en la institución a fin de garantizar y contribuir al ideal democratizador de la universidad

reconociendo las diferencias y desigualdades de diferente índole que inciden a la hora de concretar las trayectorias en el nivel superior (Larramendy et al., 2012).

*“Cualquiera sea la modalidad técnica puesta en juego en la práctica de la orientación –brindar información, asistir en procesos de orientación individuales y grupales, ofrecer charlas, etc.– su objetivo deberá a nuestro juicio enmarcarse en una perspectiva ética: la que permite rescatar al sujeto deseante y pensante para ayudarlo a transformarse en un sujeto universitario.”* (Canessa, 2005).

El derecho al acompañamiento, parte constitutiva del derecho a la universidad, si se circunscribe a falencias o condiciones individuales actuales y de la historia del sujeto, orienta hacia allí las razones de las dificultades e interfiere en las posibilidades de hacer efectivas las intenciones democratizadoras de apertura de las instituciones universitarias a través de una mirada en su conjunto. Se vuelve ineludible, de esta manera, la mirada sobre la institución en su conjunto.

*“Se vuelve preciso encontrar mecanismos que identifiquen y alojen las demandas que los estudiantes hacen, explícita e implícitamente, a la organización instituida de la educación en los respectivos trayectos que emprenden para dar lugar a procesos instituyentes que encuentren genuino sustento en la democratización e inclusión socio educativa en el nivel superior”* (Pereyra et al., 2017, p. 29).

### **3.4 Universidad y discapacidad**

#### ***La importancia de auscultar a la vaca<sup>12</sup>***

*“Tengo hipoacusia profunda bilateral que adquirí a los ocho meses como secuela de una meningitis. Uso audífonos y me comunico mediante el habla con lectura labial. Tenía 11 años cuando decidí mi profesión, por amor a la medicina y a los animales. (...) Cuando llegué a materias más avanzadas como Semiología y las prácticas hospitalarias, donde se incorporaba el estetoscopio como instrumento de diagnóstico, apareció una de mis mayores*

---

<sup>12</sup> El subtítulo alude a este que da inicio al apartado y otros relatos de Ximena Etchenique sobre su experiencia educativa y profesional

*preocupaciones (...) los titulares de las cátedras, siendo médicos veterinarios con orientación en clínica, me mostraron una realidad: diagnosticar una patología cardíaca o pulmonar requería de intensa práctica clínica. (...) En Semiología me enseñaron el uso del estetoscopio, los focos auscultatorios, la descripción de los sonidos normales y patológicos en cada especie, gráficos de patrones cardíacos y pulmonares, entre otras cosas. Esto era lo que realmente se evaluaba al momento del examen y yo lo pude rendir perfectamente a la par de mis compañeros. Durante las prácticas hospitalarias, en donde ya debíamos ponerlo en uso, yo no auscultaba (...) hay muchas maneras de poder medir parámetros cardíacos y pulmonares como la toma del pulso, la palpación con la mano del choque precordial, la frecuencia y patrón respiratorio, la percusión del tórax y sobre todo los métodos complementarios de diagnóstico por imágenes y electrocardiografía”.*

Médica veterinaria Ximena Echenique  
En: Underwood et al., 2016

La expansión y masificación del nivel superior impactó en la transformación de las universidades lo que se expresó, entre otras manifestaciones, en su composición social y la incorporación de nuevos integrantes a los claustros. A pesar de los avances que puedan haber traccionado esta expansión y la promulgación de normativa en relación a los derechos de colectivos más desfavorecidos, el nivel superior incorpora con mayor demora las medidas propuestas (Cabeza González et al., 2014; Joly, 2011); en especial la incorporación de lineamientos en el ideario institucional y en los criterios de evaluación de las universidades (Gairín y Suárez, 2014; Eroles, 2010; Cabeza, 2019).

Discapacidad y Universidad se asocia a la falta de derechos, de participación, de visibilidad, de presencia y a la proliferación de inequidades, barreras, invisibilidad, algunas de las cuales tienen que ver con: insuficientes políticas institucionales definidas y concretadas en planes y programas (más amplios o específicos) que estén además explicitadas y formen parte de la visión y misión de cada universidad; barreras tangibles e intangibles de diferente orden; uso insuficiente de las TIC; prevalencia de servicios y programas con perspectiva asistencialista que se expresan en la provisión de algunos recursos y servicios pero dejando por fuera de la planificación y la toma de decisiones a los usuarios, falta de registros y sistematización de información, desconocimiento sobre el tema (Gairín y Suárez, 2014; Molina Béjar, 2013).

No obstante, las universidades no fueron ajenas a las transformaciones que tenían lugar en el sistema educativo desde una perspectiva más amplia en torno a lo que se llamó “Integración Educativa”, y la impronta que iban dejando documentos, procesos e iniciativas surgidos de reuniones que trascendieron las fronteras nacionales y sus sistemas educativos como la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* de Jomtien (1990), la *Declaración de Salamanca* (1994) que sentó las bases de lo que más tarde se denominaría “educación inclusiva”<sup>13</sup>, el *Foro Mundial de Dakar “Educación para Todos”* (2000) entre otros (Guajardo Ramos, 2017; Moreno Valdés, 2005; Pérez, 2014; Casal, 2017; Tomé, 2018).<sup>14</sup>

Los paulatinos cambios referidos poseen antecedentes y se vinculan, a su vez, al propio impacto que a nivel general han tenido las luchas por el reconocimiento entabladas por el movimiento por los derechos de las personas con discapacidad internacional. A través de una perspectiva desde los derechos humanos aprendida del modelo social, se empieza generar, promediando la década del 80, una serie de documentos que buscan instalar la discapacidad como cuestión de ciudadanía. Expresión de ello son el *Año Internacional de los Impedidos* (1981), el *Programa de Acción Mundial para los Impedidos* (ONU, 1982), el establecimiento del *Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos* 1983-1992, la *Declaración Hacia la plena integración en la sociedad de personas con discapacidad: un programa de acción mundial permanente* (1992), las *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad* (1993) y en la

---

<sup>13</sup> Si bien existen diferentes posicionamientos en torno a las denominaciones que dan cuenta de la participación de las personas con discapacidad en el ámbito educativo desde la perspectiva de la integración el énfasis está en la adaptación de la enseñanza en función de las necesidades educativas especiales (NEE) de los niños integrados y la elaboración de adecuaciones curriculares en función de éstas. La educación inclusiva implica que todos los niños de una comunidad aprendan juntos con el eje puesto en la transformación institucional orientada a una propuesta educativa que permita alojar a todos garantizando su derecho a aprender y participar plenamente.

<sup>14</sup> Hubo procesos, como el que tuvo lugar en el contexto italiano promediando la década del 70, que avanzaron hacia una eliminación progresiva de las escuelas y clases especiales. Transcurridos treinta años de estas experiencias, algunos autores consideraron que han dado paso a una “integración incompleta” (Dovigo, 2014). Asimismo, incipientes iniciativas que plantean la despatologización de las dificultades que tenían lugar en los procesos de aprendizaje escolar y algunas ideas que empiezan a interpelar a la educación especial. (Guajardo Ramos, 2017; Pérez, 2014)

región la *Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad* de la Organización de Estados Americanos (1999 con entrada en vigor en 2001) y el *Año Iberoamericano de las Personas con Discapacidad* (2004).

Estas iniciativas confluyen en lo que será el primer tratado de derechos humanos de este siglo, la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad<sup>15</sup>, proceso inicia en 2001 con participación grupo de trabajo y participación sociedad civil y que concluye en el año 2006 con su firma en diciembre ante la Asamblea General Naciones Unidas. Argentina adhiere en 2008 mediante Ley N° 26378 y en 2014 por Ley N° 27044 adopta jerarquía constitucional.

Este rápido recorrido pretende dar cuenta de que se trata de procesos que pueden extenderse a lo largo de períodos de tiempo prolongados en los cuales hitos como el de esta Convención son depositarios de años de lucha, de reflexión, de estudio y trabajo. A su vez significan también una irrupción en ideas y prácticas instaladas, en el caso de la Convención con incumbencia en una multiplicidad de aspectos de la vida que dan cuenta de la plenitud con la que todas las personas tienen derecho a vivirla.

Las brechas entre los derechos consagrados en esta Convención y la posibilidad real de las personas con discapacidad de acceder a los bienes públicos y de ejercerlos efectivamente en la vida cotidiana persistieron como deuda histórica, la que en la universidad se profundiza nuevamente en los actuales escenarios políticos neoliberales en la región (Rusler, 2014; Seda, 2015; Cabeza et al., 2019).

### **3.4.1 Mientras tanto en la academia ...**

En el nivel superior universitario lo enunciado en estos documentos y normas no ha seguido los mismos derroteros en cuanto a su cumplimiento respecto de otros niveles del sistema educativo como el inicial, primario o secundario (Cabeza González et al., 2014).

---

<sup>15</sup> Astorga Gatjens (2012) desarrolla el proceso de debate y redacción que tuvo lugar entre 2001 y 2006 y la participación que en todo ello tuvieron las personas con discapacidad

La Universidad Gallaudet, fundada en 1864 en Estados Unidos por impulso del movimiento asociativo, constituye un exponente universitario de educación orientada exclusivamente a un colectivo, en este caso el de las personas sordas, al igual que Ed Roberts lo fue en Berkley, Estados Unidos como ya se comentó anteriormente. Progresivamente las universidades empiezan a desarrollar políticas inclusivas orientadas a estudiantes con discapacidad más allá de que había experiencias previas dispersas y con débil arraigo institucional. La dispersión y la dificultad para institucionalizar, articular y transversalizar estas políticas será un aspecto que seguirá constatándose aun habiendo transcurrido décadas de trabajo en relación a la universidad en las universidades.

En los 90 la Unión Europea en el marco del Programa UNICHANCE- Proyecto Helios II conforma un grupo de trabajo dedicado a la integración de Personas con Discapacidad en los Estudios Superiores. En 2007 el Real Patronato sobre Discapacidad de España, conjuntamente con algunas organizaciones, publican el *Libro Blanco sobre universidad y discapacidad* que analiza la situación de los estudiantes con discapacidad, identifica las principales barreras en el acceso y la permanencia e incluye propuestas para garantizar la igualdad de oportunidades. Parte de un estudio cuantitativo según el cual la población universitaria con discapacidad no llegaba al 1% y era elevado el porcentaje que aspiraba a acceder y no podía hacerlo por distintas causas, a pesar de que muchas universidades ya estaban incorporando diferentes propuestas.

A nivel nacional a lo largo de estos años se fue fortaleciendo el espacio de trabajo interuniversitario.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> La Universidad Nacional de La Plata realizó en 2002 las 1º Jornadas Nacionales Universidad y Discapacidad, siguieron la Universidad Nacional del Comahue en 2003, la Universidad Nacional de Entre Ríos en 2005; la Universidad Nacional de Buenos Aires en 2006; la Universidad Nacional de Tucumán en 2008, la Universidad Nacional de Cuyo en 2010, la Universidad Nacional de Río Cuarto en 2012, la Universidad Nacional de General Sarmiento en 2014, la Universidad Nacional del Nordeste en 2016 y la Universidad Nacional de Jujuy en 2018.

Asimismo, se desempeñaron como coordinadoras la Lic. Graciela Díaz (UNMdIPI de 1994 a 2006), la Dra. Alejandra Grzona (UNCuyo de 2006 a 2008), la Prof. Sandra Katz (UNLPI de 2008 a 2010), el Prof. Darío Mamani (UNT de 2010 a 2014) y la Lic. Marcela Méndez (UNLA, de 2014 a 2017 y de 2018 hasta la actualidad) (Librandi et al., 2019)

En las universidades argentinas, al igual que en otras de la región, es posible identificar en las últimas tres décadas un tiempo inicial de visibilización y toma de conciencia; al irse evidenciando las personas y sus trayectorias también se pusieron de manifiesto las múltiples barreras existentes para la participación plena y el aprendizaje. Con la creación de espacios de mayor o menor especificidad orientados a concientizar, movilizar y acompañar todos los ámbitos institucionales, de la gestión y de los diferentes claustros y sectores que la componen, se contribuye a la transversalización evitando la atomización en nichos segregados (Rusler, 2014; 2018a; 2018b). En un tercer momento, la curricularización, ya sea a través de cursos de extensión presenciales o virtuales, espacios curriculares en grado y posgrado, incorporación de contenidos específicos en grado y posgrado, proyectos de investigación y extensión universitaria (Rusler, 2018b) desde una integralidad de las prácticas (Petz y Trincherro, 2013), permite trascender los arraigados resabios del horizonte individual y asistencial para contribuir en la formación profesional, la producción de conocimiento en materia de discapacidad, la posibilidad de hacer lugar a una perspectiva crítica y desde la complejidad.

A modo de ejemplo, la creación en 2005 de la Red Colombiana de Universidades por la Discapacidad se establecen un Nodo académico- investigativo, un Nodo de divulgación y proyección social y un Nodo político, social y de gestión (Molina Béjar, 2013). En la Universidad Nacional de La Plata a partir de que un grupo de graduados y docentes se proponen instalar la temática en los claustros, se convocó a todas las unidades académicas con idea de propiciar condiciones equitativas para el ingreso a la universidad y desempeño en ella de alumnos, docentes, no docentes y graduados, difundir la temática y promover la reflexión. Dan cuenta del proceso “de génesis a institucionalización” en tanto “(...) *el proceso de construcción de una política pública implica el reconocimiento de una necesidad no satisfecha, su inscripción en la agenda pública suscitando interés colectivo*” (Danel et al., 2011, p. 39). El *Observatorio de la Discapacidad de la Universidad Nacional de Quilmes* constituye un dispositivo que desarrolla actividades de investigación científica, docencia y extensión universitaria vinculando las tensiones actuales entre normativas, teorías y prácticas, con los complejos procesos de conceptualización teórica y sistematización de los avances en el campo, evidenciando que la universidad es un ámbito

de diálogo, promoción y articulación y potenciando la visibilidad y la reflexión crítica sobre la educación, la discapacidad y la universidad (Schewe et al., 2017).

Estas experiencias dan cuenta de que forma parte de un proyecto político transformador establecer relaciones colaborativas entre grupos y organizaciones (Barton, 2009).

### **3.4.2 Transversalidad, integralidad, interseccionalidad**

La experiencia de una década de trabajo de visibilización e incorporación sostenida del tema en el espacio universitario orienta hacia propuestas que articulen con el proyecto institucional, que profundicen y consoliden la transversalización y se reflejen en la estructura, el presupuesto, las metas a mediano y largo plazo y los procesos de evaluación (Méndez, 2017).

Si bien la idea de transversalizar las prácticas empieza a ocupar un lugar más relevante tanto en los estudios como en las propuestas de trabajo en las universidades, sobre todo en los últimos cinco años, aún resulta más una manifestación declarativa. Para algunos autores se trata de falta de planificación institucional estratégica (Ocampo, 2011; 2015; Yarza y López, 2014; Misischia, 2018; Cabeza et al., 2019), de incorporar las lógicas de exclusión a los debates sobre financiamiento, evaluación de la calidad o acreditación (Yarza, 2013a; Gairín, 2014), unificación de criterios mediante protocolos de acción, práctica muy común en las universidades españolas, y vinculación de los programas universitarios con políticas integrales a nivel social, del sistema educativo e interuniversitario (Paya Rico, 2010; Viera Gómez y Zeballos Fernández, 2018). Aún proliferan las acciones más orientadas a lo individual que a lo institucional y a los estudiantes más que a cualquier otro actor institucional.

El carácter multidimensional de la exclusión (Zapata Galindo, 2014) genera una estrategia de “ventanillas múltiples” para aprovechar los recursos disponibles, pero sin coordinación entre los programas que permita optimizar sus efectos. (Chiroleu, 2018a) Esta diversidad de acciones en conjunto podrían derivar en un modelo de atención, pero también podría interpretarse como una gran dispersión de acciones (Guajardo Ramos, 2017, p. 167)

e incluso considerar que las universidades no siempre tienen un conocimiento preciso de “(...) *las importantes mutaciones que, en muchos casos, ocurren de manera silenciosa*”. (Cruz Vadillo y Casillas Alvarado, 2017, p. 38).

Tal como ya se puso en evidencia en el estado del arte, la mayor parte de estudios sobre discapacidad y Educación Superior se centran en el alumnado. Pero las desigualdades no solo se circunscriben al acceso y permanencia a la educación, sino también al acceso, promoción y ascenso a la tarea docente y no docente (Duarte Campderrós, 2014) y otras líneas de acción como la concientización y difusión para la comunidad, la elaboración de normativa, los vínculos con organizaciones y asociaciones de otros niveles del sistema e instituciones empleadoras, la investigación y la formación de profesionales e investigadores (Cruz Vadillo y Casillas Alvarado, 2017).

En este sentido, la transversalización puede promoverse a partir de las dimensiones propias de la política universitaria, adoptando los criterios implementados en la evaluación de las universidades y, a partir de ellos, construir interrogantes específicos sobre discapacidad (Misischia, 2018); también mediante indicadores transversales en las prácticas de acreditación institucional y de cada titulación que garanticen la presencia de la discapacidad en todas las áreas de desarrollo institucional (Ocampo González, 2015) como son los debates sobre el financiamiento, la autonomía universitaria, las tensiones entre educación superior como mercancía o como derecho social o los procesos de evaluación-acreditación de calidad entre otros que son tratadas de manera superficial en las iniciativas diferenciales (Yarza y López, 2014). Asimismo, incorporando otras políticas sociales con perspectiva multisectorial de toda la comunidad, incluyendo las organizaciones sociales que articulen con temáticas como la equidad, la democratización del conocimiento, la gobernabilidad, la interseccionalidad, la territorialización (Paya Rico, 2010), evitando las medidas excepcionales que podrían generar el efecto contrario (Alcantud Marín, 2004; Rusler, 2018a; 2018b; Campero et al., 2014).

La institucionalización involucra diferentes acciones que van desde la difusión de los aspectos más importantes de los cambios realizados a la generación de alianzas entre actores internos y externos, posicionamiento con nuevos roles a actores clave, sostenibilidad y sustentabilidad política, espacios de participación, comunicación,

socialización y capacitación y producción de documentos, normativas, repositorios y bancos de experiencias (Gairín, Castro y Rodríguez Gómez, 2014). Asimismo, vincular la labor desde los tres pilares -extensión, docencia e investigación- y las redes intrainstitucionales que aseguren la presencia del tema en diferentes espacios institucionales atendiendo al carácter de transversalidad que la discapacidad posee (Kipen, 2011).

Se plantea también la importancia de promover los lazos entre las universidades, las instituciones gubernamentales y las organizaciones sociales y transversalizar institucionalmente las políticas y acciones también a nivel internacional (Critchlow, 2013).

La creación de un área y de medidas análogas “tematiza” un problema, nombra a un colectivo, procura agenciar una transformación, algo que en otro momento era opaco y que no estaba incorporado a la agenda pública pero no resuelve de por sí los problemas cotidianos (Informe del Programa Universidad y Discapacidad de la UBA, 2011, p.51). Yarza (2013) propone, en este sentido, orientar la mirada hacia el cotidiano institucional y evidenciar así la micropolítica de las relaciones pedagógicas, sociales y culturales, las modalidades de inclusión y exclusión, las dinámicas de los contextos con sus barreras y facilitadores y los sentidos, tensiones y contradicciones en la comunidad universitaria a propósito de los procesos de inclusión que posibilite una intervención en las dimensiones estructurantes de las políticas, las prácticas y las culturas presentes en cada universidad (Ocampo, 2011).

Cruz Vadillo y Casillas Alvarado (2017) proponen tres representaciones para el análisis de las universidades: el primero visibilidad/invisibilidad, en los inicios de la masificación de predominio del modelo médico rehabilitador, donde la discapacidad no es visible para la educación superior. El segundo normalidad/anormalidad en el marco de la integración educativa con predominio del modelo rehabilitador donde los estudiantes con discapacidad deben adecuarse e igualarse a sus pares para poder ingresar, permanecer y egresar y los programas de atención están fuertemente centrados en normalizar y rehabilitar más que en las políticas institucionales. En tercer lugar, la representación «inclusión incompleta» en el marco de los acuerdos, leyes y políticas internacionales que plantean adecuaciones de acceso, cambios en las políticas institucionales y en las prácticas pedagógicas con una lenta transición al modelo social a pesar de lo cual la exclusión sigue

presente. Tarea compleja la de generar propuestas promotoras de cambios estructurales que garanticen continuidad y fortalecimiento de políticas de inclusión, que involucren a los diferentes actores, modifiquen prácticas centenarias instaladas a partir de instancias de análisis crítico de las mismas como por ejemplo: revisar la accesibilidad del espacio y la comunicación institucional, del material de estudio y la propuesta didáctica; repensar los instrumentos y criterios de evaluación, la presencialidad como única forma de habitar la universidad, los canales y modalidades de comunicación, solo por mencionar algunas. Diversos mecanismos traccionan hacia el desaliento, la idea de que la universidad “*no es lugar para las personas con discapacidad*” o que los avances son “*a pesar del déficit*” (Rusler, 2018b) desde una universidad, que mira a través de “*los viejos (y no tanto) cristales de la arrogancia pedagógica*” (Pérez de Lara, 1998, p. 126).

Los estereotipos profesionales actúan como formas discretas de discriminación especialmente obstaculizadoras cuando involucran un pronóstico del desempeño futuro (Seda, 2016). Es decir, no resulta suficiente que la Universidad excluya activamente en tanto lo hace también al consentir y no denunciar el trato injusto que tiene lugar en la sociedad y que se traslada al ámbito universitarios (Eroles, 2010).

Yarza de los Ríos se refiere a una “prefiguración formativa” que históricamente opera en relación a las personas con discapacidad (Yarza, 2013a, p. 239). Así, ingresantes que llegan a la educación universitaria ya se autoperceben y son percibidos en su diferencia y producen y reproducen sus procesos identitarios a partir de este etiquetamiento, (Míguez Passada y Silva Cabrera, 2013) en este sentido es necesario “*encender alertas a una probable instalación de un `techo de cristal` para los estudiantes con discapacidad en educación superior*” (Guajardo Ramos, 2017, p. 167), analizar los sistemas de resistencias y relegamiento y evidenciar cómo inciden en su vida y, por ende, en su experiencia universitaria (Ocampo González, 2015).

Bibiana Mischia (2014) plantea que se trata de una invisibilización múltiple la que afrontan las personas con discapacidad que “*(...) acentúa las situaciones de desigualdad e injusticia y las colocan en una evidente desventaja respecto al resto de los miembros de una comunidad. Acceso limitado a servicios y prestaciones de salud de calidad suficiente,*

*al empleo, a trayectos educativos incompletos, mayor riesgo de sufrir situaciones de violencia, etc (...) (p. 26).*

Asimismo, destaca el carácter potencial de la educación superior en la medida que *“(...) incide fundamentalmente en el acceso a otros derechos como ser el derecho al trabajo, a la participación activa en la comunidad, a la igualdad de oportunidades”* (Misischia: 2014, p.32).

La autora propone el modelo de la utopía de la discapacidad en la tensión entre un presente intolerable y el potencial de un futuro en el que la pedagogía es política.

En suma, a lo que apuntan los autores que aquí se retoman, es a indicar cómo la universidad construye diques, se parapeta cuando “filtra” al alumnado y selecciona a aquellos que son aptos para pertenecer. La discriminación por motivo de discapacidad opera tanto por acción como por omisión (Seda, 2016) mediante intervenciones más explícitas o solapadas como son los exámenes de salud estigmatizantes y las barreras de diversa índole (Rusler, 2018b). Estudiantes que no llegan a contactar a los espacios de acompañamientos transitan su trayectoria con padecimiento en un permanente desafío de sortear obstáculos. (Rusler, 2011). Como señala Ana Ezcurra, *“La inculpción sigue siendo la óptica causal preponderante: fallan los estudiantes, no las instituciones”*. (Ezcurra, 2019, p. 36). Se corre el riesgo de que la falta de conexión acentúe el riesgo de que *“(...) las personas que forman parte de un colectivo marginal o vulnerable sean empujadas hacia opciones menos deseables, pero aparentemente más accesibles, hacia facultades menos exigentes o profesiones menos rentable; en definitiva, hacia opciones que tienden a reproducir el ‘status quo’ a través de una acción de filtrado generalizado hacia los grupos desfavorecidos”* (Dovigo, 2014, p. 103).

La problematización del reconocimiento y la visibilización de un grupo que está secretamente segregado por omisiones (Informe de la Universidad de Buenos Aires, 2011), da cuenta de que no existe una única forma de exclusión, pero sí un factor común, el acallamiento de la persona, su negación que se refleja en los datos imprecisos en relación a las personas con discapacidad que acceden a la universidad, la proliferación de saberes y discursos que patologizan, culpabilizan y capturan al otro (Misischia, 2018; Mareño Sempertegui, 2012) y la percepción de que algunas acciones con propósitos

transformadores o solo remendatorios dan cuenta de aquello que las universidades no están dispuestas a discutir (Almeida y Angelino, 2014).

Con las personas con discapacidad invisibilizadas y una inexistencia teórica y acrítica desde la educación universitaria no es posible construir observables. En este punto: “*La Pedagogía es inclusiva o no es pedagogía (...) Hablar de pedagogía de la inclusión sería redundante*” (Guajardo Ramos, 2017, p. 185).

### **3.4.3 La universidad, interpelada por la discapacidad, se piensa así misma**

*“Sólo tenía yo el encargo de brindar formación teórica a estudiantes de diseño, y me intrigaba el poco interés que la mayor parte de ellos demostraba hacia la posibilidad de mirar las imágenes de otro modo.*

*(...)*

*Un día fui al cine. Me encontré con que el protagonista era un ciego que tomaba fotos para averiguar si su madre le mentía. De regreso en el salón de clases les propuse a mis estudiantes que diseñaran para ciegos... Las consecuencias fueron inmediatas.*

*(...)*

*¿Cómo concebir la posibilidad de una vinculación entre el diseñador y el ciego?*

*(...)*

*si la esencia del diseño en efecto reside en lo visible, y si lo visible sólo puede ser aprehendido por medio de una traducción que pasa en igual medida por los ámbitos de lo visible y lo invisible, entonces indudablemente la esencia del diseño también concierne a lo no visible.*

*(...)*

*el diseñador oculocéntrico, para quien la naturaleza visible de su campo resulta tan evidente que es incapaz de observar la relación constitutiva que guarda lo visible con lo no visible”.*

(Fragmentos del Capítulo *Por una ceguera que siegue* de Benjamín Mayer Foulkes en: Brogna, 2012a, Visiones y revisiones de la discapacidad, FCE, México)

Las universidades públicas argentinas desarrollaron desde los inicios del trabajo mancomunado producción teórica que contribuyera a expandir la problematización y el debate, así como también la curricularización que fue adoptando diferentes formatos (García et al., 2015; Rusler, 2018a) constituyendo un trabajo político al interior de las universidades (Méndez y Mischia, 2019) y un tema de estudio transversal (Guajardo Ramos, 2017).

En tanto, en Argentina en 1991 la Universidad Nacional de Mar del Plata incorpora a su estatuto la idea de garantizar el derecho a una plena integración y participación mediante la igualdad de oportunidades y la eliminación de barreras físicas a toda persona con discapacidad que cumpliera con los requisitos para incorporarse a la actividad universitaria, crea el Programa Discapacidad y Equiparación de Oportunidades e inicia la convocatoria a encuentros interuniversitarios para trabajar estas cuestiones. (Díaz, 2011)

En 1992 se realiza en la Universidad Nacional de Mar del Plata, a través del programa Discapacidad y Equiparación de Oportunidades, el 1° Encuentro Interuniversitario sobre la problemática de la discapacidad. En 1994 esta misma universidad organiza el Segundo Encuentro Interuniversitario sobre la problemática de la Discapacidad y se crea una Comisión Provisoria Interuniversitaria para la discapacidad que en 1995 será la Comisión Interuniversitaria sobre la problemática de la discapacidad y contará con referentes oficiales de las Universidades Nacionales de la Patagonia San Juan Bosco, de la Pampa, del Litoral, de Catamarca, de Misiones y de Mar del Plata y el asesoramiento de la Comisión Nacional Asesora para la Integración de las personas discapacitadas (CONADIS) y del Centro de Investigación Barreras Arquitectónicas y Urbanísticas y en el Transporte (CIBAUT) de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la UBA. Tiene como funciones: “Orientar, asesorar y/o propiciar condiciones equitativas para el ingreso a la Universidad y desempeño en ella de alumnos, docentes, no docentes y graduados con discapacidades (...) difundir la temática de la discapacidad y promover la reflexión sobre ella en el seno de la comunidad”.

En 2003 cambia su denominación por la de Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos en un encuentro organizado por la Universidad Nacional de La Plata con la participación de representantes de la universidad anfitriona y las Universidades Nacionales de Buenos Aires, Comahue, Entre Ríos, La Matanza, La Plata, La Pampa y Mar del Plata (Díaz, 2011).

En 2004 la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología solicita la elaboración de un informe sobre la integración de las personas con discapacidad en la educación superior que se publica en 2005 dando cuenta de aspectos conceptuales, legales y sociales, de acceso, permanencia y egreso, normativa,

estadísticas, organizaciones sociales vinculadas, políticas y programas. El sistema universitario argentino estaba conformado entonces por 38 Universidades Nacionales.

Expresa el informe:

*“La dificultad de reunir información de todas las universidades y el hecho de que la recibida sea, mayoritariamente, no oficial puede considerarse un dato respecto del tratamiento del tema en las Casas de Altos Estudios. Una interpretación posible es que la inclusión de personas con discapacidad no constituye un tema de la agenda universitaria”* (Pugliese, 2005, pp. 64- 65).

En 2005 se publica en el sitio del Instituto de Educación Superior de América Latina y el Caribe IESALC- UNESCO una compilación realizada por Indiana Vallejos de la Universidad Nacional de Entre Ríos de los informes presentados por las Universidades de Mar del Plata, Buenos Aires, La Matanza, Rosario, Cuyo, San Martín y Entre Ríos, lo que representó el inicio de la vinculación con la Secretaría de Políticas Universitarias a través de José Luis Parisi que promovió la inclusión de esta temática dentro de las líneas de trabajo en el plan de acción del Programa de Apoyo a las Políticas de Bienestar Universitario. En 2005 la Comisión Interuniversitaria recibe una invitación de esa Secretaría para participar en el Primer Encuentro de Áreas de Bienestar Universitario y Asuntos Estudiantiles en Villa La Angostura.

También se van abriendo más espacios académicos para la formación profesional y sigue incorporándose cada vez más universidades.

En 2002 la Ley Nacional N° 25.573/02, modificatoria de la Ley de Educación Superior, había incorporado referencias explícitas vinculadas a discapacidad y accesibilidad a la Ley de Educación Superior. En este proceso que establece la responsabilidad del Estado en garantizar “la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación, apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad”, explicita el derecho de las personas con discapacidad a contar con servicios de interpretación y apoyos técnicos durante las evaluaciones y el compromiso de las instituciones de nivel superior en la formación de profesionales que puedan atender las demandas que presentan las personas con discapacidad, intervienen activamente integrantes de la Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos.

En el año 2007, desde la SPU, se presenta al Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) el Plan Integral de Accesibilidad (Resolución del Comité Ejecutivo N° 426) orientado al financiamiento de proyectos de accesibilidad edilicia en edificios universitarios que es aprobado por Resolución N° 426/07 del CIN. Éste, si bien establece tres componentes, accesibilidad física, comunicacional y académica, se trató de un abordaje restringido a la accesibilidad física esperando que promoviera otras acciones. Dando cuenta de las limitaciones de este proceso José Luís Parisi (2011) expresaría: “*Estamos caminando, pero también está todo por hacer*” (p.10).

En 2011 se presenta el documento *Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas. Profundización y avances en su implementación* desde la perspectiva de una Universidad para todos y la Educación como derecho y bien público social, en el que se propone profundizar lo trabajado y avanzar sobre nuevas acciones concretas (Mamani et al., 2013).

En marzo del año 2015, la SPU a través del Programa de Calidad de la Educación Universitaria, que desarrolla políticas de fortalecimiento para las Universidades Nacionales lanza la convocatoria “Proyecto de Apoyo al Desarrollo y Fortalecimiento de Capacidades Institucionales para la Atención de Necesidades de Personas con Discapacidad en el Ámbito de la Enseñanza Universitaria.” (SPU, 2015), propuesta orientada al eje de accesibilidad académica.

En 2017 la Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos se incorpora formalmente al reconocimiento como Red / Organización Interuniversitaria por Resolución Plenaria del CIN de Obligatoriedad de adecuación de Redes y OI como Red Interuniversitaria de Discapacidad con una agenda de trabajo orientada a transversalizar la perspectiva de discapacidad en las políticas universitarias, incorporando las dimensiones de accesibilidad física, comunicacional y académica en diálogo con la docencia, la extensión y la investigación (Méndez y Mischia, 2019, p. 19).

Conjuntamente con estos movimientos tendientes al reconocimiento y la institucionalización del tema en diferentes espacios de trabajo, las universidades desarrollan diferentes iniciativas como políticas de acceso, becas, servicios y programas de apoyo, eliminación de barreras mayormente arquitectónicas, incorporación de tecnologías de

apoyo y ayudas técnicas, adaptaciones curriculares, contratación de intérpretes de lengua de señas, producción de material de estudio accesible, incorporación de contenidos sobre discapacidad en grado y posgrado, campañas de promoción de derechos, proyectos de investigación y extensión.

Verónica Perelli da cuenta de en qué medida un recorrido histórico social de la discapacidad muestra la tendencia a pensar que todas las personas somos iguales y unificar así comportamientos; este desconocimiento de las diferencias y limitar a la idea de “inclusión” la respuesta a todas las vicisitudes en relación a la discapacidad, se contraponen al trabajo cotidiano que permite identificar diferentes barreras y requerimientos (Perelli, 2017). Esta autora plantea la pertinencia del acompañamiento temprano, la presentación de la Institución, el trabajo sobre toda la secuencia de enseñanza y aprendizaje, su revisión y reflexión, la labor que atraviesa diferentes espacios institucionales como la Biblioteca, la asesoría pedagógica, el equipo de orientación, el armado de redes. Al tratarse de diferentes dimensiones y áreas involucradas, si este trabajo no es documentado, referenciado y evaluado, se corre el riesgo de que, invisibilizadas, queden por fuera de la propuesta institucional (Molina Béjar, 2013). En este sentido, los espacios específicos que se fueron generando y que procuraron mancomunar esfuerzos y experiencias, cumplieron un papel relevante, aunque seguramente en muchos casos insuficiente, en esta labor de registro y organización que traccionara la dispersión y debilitamiento de las iniciativas.

Toda esta labor desde las universidades resulta fundamental no sólo en relación a lo que acontece al interior de la academia sino también en la medida en que aporta a ir transformando ese saber convencional sobre discapacidad que, en forma de experiencias y creencias aceptadas socialmente, es naturalizado y reproducido acríticamente modelando la vida de las personas, discapacitándolas y otorgándoles un lugar desde la lástima, vulnerabilidad, pasividad y aislamiento, que es el que se les asigna a través de determinados roles que se espera que asuman (Mareño Sempertegui, 2012). Estos procesos no quedan por fuera de las lógicas propias del nivel en el que, determinadas demandas de conocimientos, no se encuentran consolidadas y participan de procesos de interacción entre diferentes agentes que no sólo cooperan sino también compiten en la imposición de

significaciones a problemas específicos en los que se ponen en juego intereses, diferentes lógicas, luchas de poder en la determinación de una agenda institucional (Rovelli, 2016).

Específicamente en relación al estudio de la discapacidad en el ámbito universitario tal como lo propone desde el modelo social Oliver (2008a), se hace explícito el impacto de los estudios en discapacidad en la vida de las personas en tanto, ni los que son de base positivista ni los de base interpretativa, se han sustraído del carácter alienante marcado por determinadas “*relaciones sociales de la producción investigadora*” de estricta diferenciación investigador/ experto- sujeto de la investigación, instalada en el ámbito académico. Así, la experiencia de la discapacidad se distorsionó y los vínculos entre la investigación y el cambio social se entibieron reforzando incluso el modelo individual de discapacidad como tragedia médica personal: “*no debe examinarse a la gente con discapacidad, sino a la sociedad sin discapacidad*” (Oliver, 2008a, p.312). La alternativa de la investigación emancipadora en discapacidad implica la transformación de las relaciones materiales y sociales presentes en la investigación que garanticen “*(...) la generación y producción de conocimientos accesibles y significativos sobre las diversas estructuras —económicas, políticas, culturales y ambientales— que originaron y mantienen las múltiples privaciones con que se encuentra una gran parte de las personas con discapacidades y sus familias*” (Barnes, 2008a, p. 384).

Estas lecturas tuvieron su impacto en el espacio universitario local. Al respecto el sociólogo argentino Eduardo Joly (2011) se interroga acerca de “*¿Al servicio de qué conceptualización del ser humano formamos a los futuros profesionales? (...) ¿Qué lugar ocupa la discapacidad en el ámbito universitario? (...) ¿De qué manera se constituye su presencia o ausencia en la formación profesional?*” (p. 46) y vincula esta omisión con una “*connotación catastrófica*” de la discapacidad.

El programa de investigación en el marco del trabajo extensionista que desde el 2000 desarrolla la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos, el estudio del papel del estado y las políticas en la producción de discapacidad como un tipo de alteridad construida, contrapuesta a la idea biologicista de déficit que reproduce y legitima las condiciones de exclusión y que es necesario pensar desde el concepto de normalidad que opera delimitando y legitimando esta exclusión (Rosato y Angelino, 2009).

También entre las experiencias locales en materia de investigación el Observatorio de la Discapacidad de la Universidad Nacional de Quilmes desde 2013 se propone como un espacio de debate, información y reflexión crítica “*en torno a los problemas que la sociedad genera en la construcción de la ‘discapacidad’*” más que las características adjudicadas a algunos sujetos caracterizados como ‘discapacitados’ con la participación activa de personas y organizaciones involucradas e interesadas en estas temáticas y producir, enseñar y transferir conocimiento (UNQUI, 2019).

### **3.5 Escribir un libro, crear un espacio específico y tender redes**

*“Pero, partir de mí sería también hablar de mi experiencia de ser profesora en la Universidad y vivir la discapacidad como algo que circula entre nosotros como la patata caliente que se va pasando de mano en mano, con un gesto de temerosa aceptación -¡cuidado que no se caiga!- y de rechazo justificado – tú sabrás mejor que yo- pues aunque todos y todas aceptamos que la discapacidad nos incumbe, porque formamos parte de ese conjunto que hemos dado en llamar la sociedad, parece que nadie se haya parado a pensar qué es eso de la incumbencia ni qué es eso de la sociedad, y que la cuestión quede resuelta con los y las especialistas y el hecho de pagar nuestros impuestos para que el Estado los haga llegar a quienes realmente saben, que son los especialistas (...) (Donde nacen los servicios muere la política, dice Luisa Muraro”.*

Nuria Pérez de Lara, *Discapacidades en la universidad: A propósito de la primera vez ...*

Conferencia central, Jornadas Universidad y Discapacidad, Facultad de Derecho, UBA (2006)

### 3.5.1 Escribir un libro

En la UBA Carlos Eroles impulsó un trabajo promotor de la perspectiva de derechos que en 2008 se compila un libro en el cual la academia y las organizaciones de la sociedad civil analizan la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad como un instrumento político, una herramienta de lucha para la acción afirmativa de derechos (Eroles y Fiamberti, 2008).

También la Universidad Nacional de General Sarmiento publicó en 2010 el libro *La UNGS y el abordaje de la discapacidad*, compilación orientada a la propuesta institucional desde las ideas que sostienen las prácticas y la infraestructura desplegada como estrategia de accesibilidad para el campus y la biblioteca accesible.

La Universidad Nacional de la Plata publicó en 2011 el libro *Hacia una universidad accesible Construcciones colectivas por la discapacidad* que, como reza su título problematiza diferentes cuestiones referidas al campo de la discapacidad, la infancia, la accesibilidad y la educación universitaria. Y en 2013 *Discapacidad en Latinoamérica: voces y experiencias universitarias* que recopila producciones con una perspectiva regional.

En 2011 se publicó el libro *Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos Estado actual de las políticas de Educación Superior en las Universidades Nacionales* donde se narra el recorrido del espacio interuniversitario en Argentina y veinte universidades comparten su experiencia. En el prólogo, Sandra Katz recupera fragmentos de un documento que la UBA había producido en 1982 a raíz del Simposio “La universidad y el discapacitado” que habla de un alumno discapacitado y debilitado, de la necesidad de “homogeneizar sus posibilidades”, de la discapacidad como problema y de rotulación de las titulaciones obtenidas por ellos como “habilitantes” o “académicos”

*“...se contemple la posibilidad de acceso a locales con privacidad donde pueda descansar el alumno discapacitado” (...) “...que a través de alguna resolución se faciliten los mecanismos operativos para implementar en cada facultad un Departamento de Homogeneización de posibilidades para discapacitados temporarios y permanentes, en relación a la población universitaria en general...” (...) “...el espíritu que anima esta propuesta trasciende la búsqueda de*

*respuestas al problema de la discapacidad y se espera que esta acción fomente la 'imaginación' para la resolución de problemas propios de la comunidad universitaria...”(...) “...Un problema planteado, pero sobre el que no hubo acuerdo en el grupo, fue el de diferenciar entre título habilitante y académico. El título académico permitirá concretar sus estudios a aquellos discapacitados que pudieran cumplir con los requisitos de la carrera, pero no con los de la profesión” (Katz, 2012).*

Si bien esta perspectiva resulta lejana, incluso ajena, es posible aún identificar algunos resabios de estas concepciones en las resistencias que las instituciones universitarias de diferentes latitudes imponen, por acción y omisión, a la participación plena de las personas con discapacidad, a la producción integral en docencia, investigación y extensión, como así también al trabajo conjunto y necesario con las organizaciones sociales y el Estado.

La segunda publicación, ya como Red Interuniversitaria de Discapacidad- RID del CIN, *Políticas en educación superior en las Universidades Públicas. Discapacidad y Universidad. Período 2014 – 2016* desarrolla diferentes dimensiones de la política universitaria de accesibilidad y discapacidad a nivel nacional como resultado de un trabajo interuniversitario de cuatro años. En sus conclusiones plantea que en las universidades argentinas deben avanzar en el análisis integral del modelo social de la discapacidad, en el campo de la accesibilidad universal, –transversal, transdisciplinaria, interseccional, integral e integrada– articulando con el diseño, planificación e implementación de una política universitaria en los ejes de docencia, investigación y extensión, que contribuya a hacer realidad una universidad no excluyente, en pos de efectivizar los derechos humanos de todas las personas. Hace también hincapié en la redistribución de la riqueza, no solo económica sino también educativa y cultural, en una comprensión global de las condiciones de vulnerabilidad relativas a la discapacidad. Esta producción colectiva trabaja en la línea de transversalizar la perspectiva de discapacidad en las políticas universitarias a través de las dimensiones de accesibilidad física, comunicacional y académica en docencia, extensión

e investigación y se organiza en torno a cuatro ejes: 1) prácticas institucionales de inclusión de personas sordas, 2) de accesibilidad comunicacional, 3) procesos de gestión de la política universitaria de discapacidad y 4) accesibilidad, docencia, extensión e investigación (Méndez y Mischia, 2019).

Con el objetivo de visibilizar y difundir la labor en materia de discapacidad de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA se publicó en 2012 un número completo, el N° 49 de la Revista Espacios de crítica y producción con participación interdepartamental e interclaustró.

Hasta aquí un apretado recorrido a lo largo de tres décadas de trabajo sobre discapacidad y accesibilidad en las universidades, con énfasis en lo acontecido en Argentina. En lo que sigue este trabajo se orienta hacia los espacios específicos a los que, desde las propias instituciones, se les asigna determinados objetivos, tareas, expectativas.

### **3.5.2 Crear espacios específicos**

Las acciones focalizadas constituyen un área crítica en el estudio de las políticas en discapacidad. Las que presentan un fuerte énfasis en la focalización contribuyen al pasaje de la marginalidad a la “integración” con una perspectiva asistencialista que incide en la vida cotidiana y los procesos de subjetivación (Miguez Passada, 2012). Desde la perspectiva neoliberal se apoyan en dos instrumentos: el diagnóstico médico y el certificado de discapacidad que “(...) *cual documento de identidad, otorga existencia a un sujeto ante la mirada estatal, a la vez que le otorga la llave de acceso a bienes y servicios provistos por el Estado o regulados por éste y provistos por actores de la sociedad civil*” (Vallejos, 2010, p. 20). Ya se ha hecho referencia a la manera en que, a través de determinadas políticas, el estado discapacita y cómo puede contribuir la universidad con estos procesos (Oliver, 2008a; 2008b, Barnes, 2008; Joly, 2011; Mareño Sempertegui, 2012).

Las personas con discapacidad se visibilizan muy frecuentemente como usuarias y consumidoras de servicios y prácticas profesionales que pueden constituir “*políticas compensatorias que esconden la exclusión masiva y naturalizada*” (Almeida et al., 2013, p.

76). Medidas de reparación, pero no de restitución convocan a “(...) *avanzar en políticas donde lo que se busque reparar no sea una existencia fallada, desgraciada por naturaleza o accidente (...) que posibilite una existencia digna en clave de quien cada uno es y no de quien debería ser*” (Almeida et al., 2013, p. 82). Este estado de cosas justifica y alienta la reflexión en torno a los espacios específicos sobre discapacidad que, en su despliegue, muestran su complejidad y dan cuenta de qué manera desde una perspectiva orientada a la interseccionalidad, “la cuestión de la discapacidad” se inscribe en estudios sobre temas como racialidad, poder o necropolítica en encuentros y diálogos en relación a género, negritud, decolonialidad, desigualdad que posibilitan una comprensión profunda y crítica (Broyna 2019).

Alfredo Veiga Nieto en conversación con Jorge Larrosa reflexiona en torno a las formas que adopta la pedagogía para “lidiar con la diferencia”, la obsesión moderna por el orden “(...) *por colocar cada cosa en su lugar y dar un lugar para cada cosa (...) obsesión ordenadora que es, al mismo tiempo, una obsesión clasificatoria: cada cosa tiene que tener un nombre (tiene que pertenecer a una categoría)*” (Veiga Neto y Larrosa, 2009, p.208). Junto a las categorías “(...) *se despliegan institucionalidades muy diversas (...) más lejos, más aún en otras direcciones de la dupla exclusión / inclusión ya que posiblemente sea en las institucionalidades donde el trabajo de encontrar las variaciones de registro sea clave ya que son ellas los ámbitos en los que los enunciados disponibles cobran visibilidad*” (Monzani, 2016, p. 258). Es allí donde las instituciones exaltan sus pesados y macizos pórticos y un sistema orientado a “*administrar la entrada*” a “*la burocratización del otro y de lo otro*” (Skliar, 2005, p. 9). Este gerencialismo incide en las prácticas, la organización institucional asumiendo un “estatuto de verdad”, de certeza en relación a potenciales excluidos (Yarza, 2013b, p.38). así como también al promover algunas capacidades por sobre otras regulan y disciplinan subjetividades y corporalidades (Rosato, 2012).

En estos treinta años algunas universidades, en distintas latitudes, han modificado su organización, sus políticas y su estructura pasando de una atención compensatoria, como la discriminación positiva, a la del ejercicio del derecho (Guajardo Ramos, 2017). No obstante, algunas propuestas se centran aún en el déficit y la asistencia en detrimento de un rol activo de las propias personas con discapacidad y las organizaciones que las nuclean

(Moreno Valdés, 2005) predominando programas de inclusión de individuos mediante cupos, becas, apoyo académico, etc. (Mato, 2017). Algunas de estas políticas en la educación superior en América Latina han arrojado algunos resultados favorables, pero también han generado nuevas dimensiones de exclusión al no cuestionar las relaciones de poder desigual entre los diferentes actores sociales ni asumir el carácter multidimensional e interseccional (Chan de Ávila, 2013).

Aún con estas consideraciones, la implementación de políticas sostenidas que involucren a las universidades en la formación profesional, la investigación y vinculación tecnológica con perspectiva de accesibilidad, transversal, transdisciplinaria e integral, impacta en la transformación social (Méndez y Mischia, 2019); asimismo es posible identificar dinámicas endógenas y exógenas en la conformación de espacios específicos en relación con su contexto sociohistórico y educativo regional, nacional, local, interuniversitario, del equipo, su participación política y relación con la comunidad (Danel et al., 2011).

Los “espacios específicos” que asumen alguna misión en relación a la discapacidad en la universidad irrumpen, se desarrollan, se instalan de manera muy diversa y con objetivos asignados también diferentes (Rusler, 2018b). Este objetivo común de las acciones programáticas más o menos estructuradas demanda discusión y reflexión de políticas al interior de las universidades que problematicen su presencia, su ubicación institucional, su estructura, su presupuesto (Méndez, 2019) si conforman programas, comisiones, subsecretarías, centros de investigación, observatorios; la participación de estudiantes, trabajadores docentes y no docentes; las modalidades de trabajo que dan cuenta de las formas de institucionalización que asume y su posición desde la reproducción de prácticas de educación segregada, al asumir en el espacio todo lo inherente a discapacidad y accesibilidad (Rusler, 2018b); la transversalización que implica la articulación con áreas y actores institucionales, incorporando la perspectiva de discapacidad en una construcción transdisciplinaria, integral e integrada con distintos sectores de cada universidad (Méndez, 2019, p. 115).

Sólo a efectos de ilustrar estas ideas se traen al presente instancias fundacionales documentadas de algunas instancias de reflexión en torno a estas cuestiones en las universidades nacionales: la Comisión Universitaria de Discapacidad de la Universidad Nacional de la Plata se creó en el 2000 y se orientó desde un inicio a estudiantes, docentes, no docentes y graduados con discapacidad con el objetivo de promover la temática a través de cinco ejes de trabajo: actividad docente, de producción de conocimiento, relaciones interinstitucionales con la comunidad y la gestión para la elaboración de prácticas de docencia, investigación y extensión. A diez años de esta creación, reflexionan acerca de la incorporación de la temática en la agenda de la universidad y la existencia aún de una multiplicidad de barreras que no se han podido remover (Danel et al., 2011).

Juan Seda (2006) relata los recorridos iniciales en la UBA. A partir de la demanda reiterada por parte de organizaciones de personas con discapacidad y del estado, el Consejo Superior conforma en 2002 una comisión provisoria y en 2003 un Área Permanente dependiente del Rector para el abordaje del “problema de la discapacidad en la UBA”, promoviendo la accesibilidad plena, física, comunicacional, cultural y pedagógica en todos los ámbitos de la universidad, becas, tutorías, la promoción de la enseñanza de contenidos sobre discapacidad, acciones de investigación y de extensión universitaria que favorezcan su inserción educativa laboral y social. Recién en 2005 se convoca a los decanos a designar representantes para la Comisión “Universidad y Discapacidad” conjuntamente con otras áreas, el CBC y un gremio no docente. Se incorpora así el tema en la agenda institucional pero su ubicación en el área de Extensión Universitaria condicionó a que se enviaran los representantes convocados desde las áreas de Bienestar Estudiantil, decisión que “(...) *aleja el tratamiento del tema del corazón del vínculo docente-alumno o de la formación de los contenidos*” (Seda, 2006, p. 5) no logrando impactar en todos los aspectos de la universidad como los programas de estudio, la formación docente, los aspectos edilicios, el cuestionamiento de los estereotipos profesionales hegemónicos hacia una verdadera democratización universitaria (Seda, 2006).

Un espacio de creación más reciente, la Comisión Asesora de Discapacidad de la Universidad Nacional de Lanús parte en 2013 desde una perspectiva transdepartamental y transdisciplinaria siendo elegida en esta instancia fundacional flamante coordinadora de la

aún Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos (CIDyDDHH) dándole visibilidad y profundizando las acciones de investigación, innovación y cooperación con la participación de las personas con discapacidad de esta universidad. El 2017 se presenta un Plan Estratégico (2017-2020) que transversaliza la perspectiva de discapacidad y propone accesibilidad en todos y cada uno de los ejes de la política institucional (Cabeza et al., 2019).

Estos tres relatos de experiencia dan cuenta de los factores contextuales y las dinámicas institucionales que acontecen en torno a las instancias fundacionales y su incidencia en el acontecer de los espacios específicos. No obstante, no se trata de marcas que signen inexorablemente su funcionamiento. Un ejemplo de ello son los derroteros del espacio específico de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y que se reflejan los nombres asignados a los mismos: en 2005 la Facultad crea el Programa de Atención a Personas con Capacidades Diferentes (Permanentes o Temporales), en 2010 el Proyecto para la implementación de políticas educativas inclusivas dirigidas a personas con necesidades educativas especiales y en 2012 el Programa de Discapacidad con el objetivo de visibilizar, promover, apoyar y articular las actividades, acciones e iniciativas orientadas hacia la educación inclusiva y que garanticen el derecho a estudiar y trabajar en la Universidad que, en 2019, vuelve a cambiar su denominación a la de Programa de Discapacidad y Accesibilidad.

Algunos trabajos han sistematizado indicadores y dimensiones de análisis para el estudio y el monitoreo de los espacios específicos: sistemas de indicadores de buenas prácticas para los programas y servicios de atención a universitarios con discapacidad (Alonso y Díez, 2008), admisión, evaluación de la discapacidad, consulta/colaboración, divulgación de información, concienciación del personal docente y no docente, adaptaciones académicas, cursos o talleres especiales, intervenciones educativas, asesoramiento y apoyo, políticas y procedimientos, gestión y evaluación del programa/servicio, formación y desarrollo profesional; sus características y funciones (Cabeza González et al., 2014) disponibilidad de espacio y presupuesto propio, estructura con profesionales destinados, resolución, reglamento y protocolos, recursoro de servicios, estructura de gestión (Mamani et al., 2013); si se trata de comisiones integradas por

representantes de facultades, institutos, organismos internos de cada universidad, con carácter mayormente consultivo, de acción directa o direcciones específicas de atención a personas con discapacidad; con carácter mayormente ejecutivo en relación a la accesibilidad académica, de registro, de cumplimiento al cupo laboral del 4% de personas con discapacidad previsto por ley, de sistemas de Becas, tutorías, trabajo mancomunado con gobiernos y diversos organismos, diferentes dimensiones de la accesibilidad y normativa.

El enfoque de trabajo (Gairín y Suárez, 2014) involucra procesos reflexivos sobre las condiciones reales de acceso y permanencia, gestores y profesorado, ambientes, prácticas docentes, pertinencia de los contenidos curriculares y modelos pedagógicos, organización en programas abiertos o cerrados, capacidad de adaptación a necesidades personales y sociales, consideración de las opiniones y participación activa del alumnado, actitud positiva y competencias específicas de los docentes, racionalización de los servicios de orientación y apoyo, identificación de los destinatarios de estos programas y servicios que no se direccionan exclusivamente a los estudiantes (Cruz Vadillo y Casillas Alvarado, 2017) sino que involucran programas de sensibilización, concientización y difusión para la comunidad; elaboración de normativa universitaria; vínculos con organizaciones y asociaciones y con instituciones de educación media; redes con instituciones de empleo, investigación; formación de profesionales e investigadores; los procesos vinculados con la etapa de institucionalización (Gairín et al., 2014) difusión de los avances, transformación de una actitud pasiva de las instituciones por una proactiva, alianzas entre actores internos y externos, sostenibilidad y sustentabilidad política, estrategias de institucionalización mediante acciones de sensibilización, desarrollo de una cultura favorable a la inclusión, espacios de participación, estrategias de comunicación, socialización y capacitación efectivas, análisis y resolución de situaciones nuevas, producción de documentos, normativas y manuales, creación de repositorios y bancos de experiencias y establecimiento de unidades y servicios que garanticen la atención a colectivos vulnerables.

La información de los espacios específicos relevados en el marco de la Red Interuniversitaria de Discapacidad- RID del CIN arroja que: *“el 27% de las universidades (8 de 30) no manifiesta tener programa o área específica para dar respuesta a la situación*

*de discapacidad” (Méndez, 2019, p.108); “el 40% (12) plantea la necesidad de conformar una estructura de personal idóneo para institucionalizar la política de discapacidad y accesibilidad”. (Méndez, 2019, p. 113). Asimismo, “(...) las respuestas institucionales a la encuesta propuesta y los artículos de relatos de experiencias, prácticas y procesos institucionales dan cuenta de la diversidad de modalidades y niveles de institucionalización de los procesos” (Méndez, 2019, p. 114).*

El recorrido de las primeras décadas de desarrollo de los espacios específicos en las universidades da cuenta de algunos núcleos problemáticos que contribuyen a un análisis crítico y no descriptivo de estas experiencias:

En primer lugar, las propuestas e intervenciones pueden reforzar o anular muchas de las actuaciones que se realizan en los espacios formativos (Gairín y Suárez, 2014). En segundo lugar, la institucionalización que contribuye a identificar problemáticas e intereses de las personas con discapacidad convirtiéndolos en asuntos públicos haciendo así efectivos y operativos sus derechos. (Méndez y Mischia, 2019). La creación de un área específica puede definir destinatarios, formalizar determinadas intenciones y áreas responsables, pero no necesariamente resuelve los problemas y requiere, una vez incorporados a la agenda institucional, plantear un complejo debate (Informe de la UBA en Mareño Sempertegui y Katz, 2011). En tercer lugar las relaciones de estos procesos en el nivel superior con los que tienen lugar en otros niveles del sistema educativo, para algunos autores se trata de reproducción de dinámicas y procesos organizativos, curriculares, formativos e institucionales de un modelo escolarizante (Ocampo González, 2015, p.77); para otros, a diferencia de lo acontecido en los niveles obligatorios de la educación, la universidad no ha seguido un proceso claro de adaptación a las medidas especiales de inclusión:

*“(...) uno de los errores que se han cometido en la inclusión de alumnos con discapacidad ha sido pensar que en la educación superior se ha trabajado igual que en el resto de los niveles educativos. El problema está en la generalización, y todos ubicamos que el tema ha pasado de una educación especial segregadora a una educación inclusiva, sin percatarnos que ninguna de éstas se ha dado en el terreno de las IES [Instituciones de Educación Superior] como sí ha sucedido en la educación básica” (Cruz Vadillo y Casillas Alvarado, 2017, p. 47).*

Aunque esta diferenciación que habría contribuido con propuestas de apertura “(...) ante los estudiantes con discapacidad no instauró lo que en educación básica se erigió como una Educación Especial, que instaló escuelas sectorizadas o segregadas de acuerdo a cada discapacidad (...) La educación superior abre sus puertas en universidades e institutos, a las aulas donde acuden los estudiantes sin discapacidad” (Gujardo Ramos, 2017, p. 167).

En cuarto lugar, las posibilidades reales y concretas de continuidad y sostenibilidad de estas líneas de trabajo que, en la medida que asumen esquemas organizados de actividades interrelacionadas con objetivos en un tiempo y un espacio determinado y un aprovechamiento de recursos y coordinación de esfuerzos, sus efectos podrán permanecer, generar modificaciones y producir cambios favorables (Molina Béjar, 2013). La falta de políticas públicas centrales y sostenidas conlleva fragilidad e inestabilidad; en este sentido se ha registrado una significativa ampliación de acciones vinculadas a programas específicos financiados por la Secretaría de Políticas Universitarias (Méndez y Mischia, 2019).

En quinto lugar, la mayor consolidación de estas acciones en instituciones de educación superior públicas que cuenten con una estructura multidisciplinar, participación activa de estudiantes, profesores y funcionarios con discapacidad y el apoyo de la comunidad universitaria (Moreno Valdéz, 2005) así como la valoración que se efectúa en relación a la accesibilidad con frecuencia “(...) como un generoso logro, cuando en general son solamente adecuaciones por omisiones previas” (Seda, 2006, p.8).

En sexto lugar, la presencia sostenida de servicios y programas centrados en el déficit, con perspectiva asistencialista más orientados a la provisión de las necesidades de los usuarios que en promover su protagonismo (Moreno Valdéz, 2005) y lenta transición hacia el modelo social (Cruz Vadillo y Casillas Alvarado, 2017).

“(...) si seguimos hablando de `problemáticas`, ¿no estamos acaso contribuyendo a la percepción generalizada de las personas `con discapacidad` como algo necesariamente negativo? ¿Acaso la discapacidad no es una construcción social?” (Pérez, 2014, p. 164).

*“Lo fundamental, en definitiva, es que la discapacidad sea comprendida desde el modelo social. Una vez comprendido esto, no puede admitirse que se califique a un tipo de educación como inclusiva cuando simplemente se proceda a la modificación de la organización de la institución (en nuestro caso, de la universidad), sino que la transformación necesaria debe producirse en la ética de la institución universitaria” (Cabezas, 2019, p. 163).*

En séptimo lugar reflexiones sobre la pertinencia de conformar programas: desarrollo de actividades y construcción de equipos de trabajo estructuradas en el vínculo de los tres pilares investigación, docencia y extensión y las redes intrainstitucionales y con instituciones no universitarias en virtud de la heterogeneidad disciplinar y el carácter transversal de la discapacidad (Kipen, 2011).

*“(…) las acciones transversales y de no diferenciación que algunas universidades están poniendo en marcha son una buena práctica para dar visibilidad a la discapacidad, normalizar la situación de estos estudiantes y priorizar su autonomía. Esta tendencia llevada al extremo puede llevar a cuestionarse la existencia de estos servicios (...) y que toda la comunidad universitaria respondiera a la diversidad y por lo tanto a la discapacidad bajo los principios de inclusión y diseño para todos” (Ferreira Villa et al., 2014, pp.151-152).*

El espacio específico se inscribe en primera instancia como espacio político para la elaboración de estrategias que permitan el cumplimiento de los derechos y contribuye a la transformación de las universidades públicas, pero, con el tiempo, pueden no ser necesarios los proyectos focalizados en discapacidad y que programas, o comisiones, se orienten a constituirse como espacio de referencia y asesoramiento (Katz y Larocca, 2012).

Al respecto, esto expresaba Félix Schuster, entonces decano de la Facultad de Filosofía y Letras en una entrevista realizada en noviembre de 2003 y publicada en 2014.

*“Hay que tener cuidado con las comisiones. Son importantes, pero hay que lograr las cosas más de adentro. Las comisiones dan cierta artificialidad. No debe haber un trato diferencial a discapacitados. La burocratización siempre es un peligro, crear instancias burocráticas o normas especiales deja la conciencia tranquila, las*

*autoridades pueden decir 'hicimos esto', 'nos preocupamos'.*” (Seda, 2014b, p. 69).

En 2006 esta ponencia *¿Por qué un Programa Discapacidad y Universidad?* (Rusler, 2006) presentada en las *IV Jornadas Universidad y Discapacidad* realizadas por la entonces Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos en la UBA se interrogaba en relación a procesos que estaban teniendo lugar en las universidades y planteaba la coexistencia de diferentes perspectivas y enfoques, desde los más cercanos a la tradición rehabilitadora a otras más críticas.

*“Sostenemos que la educación debe volverse un elemento transformador para generar mejores personas capaces de interactuar plenamente en la sociedad. Para ello es necesario que los individuos conozcan las posibilidades que pueden desarrollar y que las universidades den claros mensajes de inclusión, a fin de que todas las personas puedan pertenecer a dicha comunidad intelectual y social como derecho”.* (Underwood et al., 2016, p. 15)

### **3.5.3 Trabajo colaborativo, redes solidarias, alcances insospechados**

#### ***Nadie puede solo*<sup>17</sup>**

La experiencia mancomunada y compartida entre universidades y entre facultades de una misma institución resulta un buen abono para las ideas innovadoras, críticas y transformadoras (Rusler, 2018a). Juntamente con esto también puede presentar algunas dificultades para “armonizar diferentes dimensiones de trabajo, antigüedad, forma de organización y normas estatutarias” (Seda, 2014b, p. 85).

La Ley de Educación Superior expresa en el Artículo 73 que el Consejo Interuniversitario Nacional integrado por los rectores tendrá entre sus funciones coordinar planes y actividades en materia académica, de investigación científica y de extensión entre las instituciones universitarias.

---

<sup>17</sup> “*Nadie puede solo. El trabajo colaborativo abre puertas y permite tejer redes solidarias de alcance insospechado*”, Lía Reznik en: *Discapacidad en el aula universitaria, Espacios de Crítica y Producción* N°49, 2012

En 2009 representantes de más de cincuenta universidades de la región, quienes dan surgimiento a la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos a través del *Manifiesto de Buenos Aires* (Pérez, Fernández y Katz, 2013) y posteriormente en 2012, por medio de la *Declaración de Panamá*, (2012) retoman de ese primer documento: hacer de todo espacio educativo un entorno no excluyente, incorporar a la currícula producción académica sobre discapacidad en docencia, investigación y extensión, propiciar el intercambio de experiencias y recursos y convenios con organismos públicos nacionales e internacionales y organizaciones sociales y difundir los documentos internacionales como la el Plan de Acción de la OEA y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Asimismo, hace expreso el compromiso de fortalecer las redes a nivel nacional y latinoamericano, articular con otras redes, conformar una instancia de monitoreo vinculado a los compromisos asumidos y generar conocimiento científico.

Como parte del Proyecto de Fortalecimiento de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos y la IV Convocatoria de Fortalecimiento de Redes Interuniversitarias de la Secretaria de Políticas Universitarias se realizaron un Seminario Latinoamericano “Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina” (2010) y el Primer Encuentro Latinoamericano de Investigadores en Discapacidad (Rosato, 2012).

### **3.6 El especialista en su laberinto**

#### ***El problema de devenir discapacitólogo***

En el trabajo de programas, comisiones y redes se pone de manifiesto la cuestión de la participación de “especialistas” y del colectivo de personas con discapacidad. La figura del especialista aparece cercana a los espacios específicos de los que se espera provean respuestas acerca del qué y cómo hacer en relación a la discapacidad en la universidad. No obstante, desde una perspectiva social ya no se trata de un tema de las personas con discapacidad, sus familias y los especialistas sino de una construcción plural y asumir

nuestras intervenciones están atravesadas por las diferencias inherentes a los grupos humanos (Danel y Katz, 2011).

El campo educativo es proclive a las áreas especiales, especializadas, segregadas que justifican asimismo formación especializada, esa preparación que pareciera poder anticipar aquello por venir:

*“Personalmente creo que es un imposible saber, sentir y estar preparado para aquello que pudiera venir. Hay que enfatizar la idea de que más que estar preparados, anticipados a lo que vendrá, que nunca sabemos que es, de lo que se trata es de estar disponibles y de ser responsables. La idea de disponibilidad y responsabilidad sin duda es una idea claramente ética”* (Skliar, 2008, p. 10).

Sandra Katz (2014) orienta hacia otros caminos posibles, allí donde se comparte y produce conocimiento crítico en diálogo con la realidad, desde la interseccionalidad y la interdisciplina en un trabajo con un contundente y sugestivo título: *La afortunada imposibilidad de ser especialista en discapacidad*.

El espacio universitario reúne las vicisitudes de un cambio impulsado por expertos y las experiencias de las propias personas que se tornan colectivas y contribuyan a la reflexión tensionando la invisibilidad y el acallamiento (Mischia, 2018).

Los especialistas encerrados en sus laberintos de especialidad corren el riesgo de devenir discapacitólogos, tan especializados en discapacidad que asumen una multiplicidad de conocimientos –pedagógico didácticos, comunicacionales, edilicios, tecnológicos– lo que conlleva, por lo menos, dos consecuencias: que sus intervenciones se apoyen en saberes generales, incluso superficiales e incompletos; y que, al monopolizarlos institucionalmente estén inhibiendo, obstaculizando o no favoreciendo su incorporación a la agenda institucional de manera que tomen cartas en el asunto los espacios que deban alojarlos: el acompañamiento a las trayectorias estudiantiles los espacios de orientación, el material de estudio accesible las bibliotecas y el área de publicaciones, la accesibilidad edilicia hacienda y mantenimiento etc. (Rusler, 2014).

### 3.7 Participación de las personas con discapacidad

#### *La universidad, salvación, horizonte, perspectiva*

*“(…) pese a lo sacrificado...era profundamente gratificante yo creo que entrar a la Facultad me salvó. Me dio un horizonte, una perspectiva”.*

Norberto Butler (2016)<sup>18</sup>

Puede percibirse una superposición de roles en las personas con discapacidad – especialistas tanto en virtud de que existen numerosas experiencias en las que personas con discapacidad que se han orientado al estudio y la producción académica en relación al tema, como así también del carácter de especialistas, conocedores del tema que aporta la propia experiencia de vida.

En 1994 el Párrafo 48 de la Declaración de Salamanca expresaba lo siguiente: “*A las Universidades corresponde un importante papel consultivo en la elaboración de prestaciones educativas especiales, en particular en relación con la investigación, la evaluación, la preparación de formadores de profesores y la elaboración de programas y materiales pedagógicos(…) También es muy importante la activa participación de personas con discapacidades en la investigación y formación para garantizar que se tengan en cuenta sus puntos de vista*”.

Si la universidad debe garantizar la adquisición de los saberes y competencias definidas como fundamentales y pertinentes, que permitan participar y ejercer derechos políticos, sociales y culturales a todos los ciudadanos (Gairín y Suárez, 2014), la transformación de las instituciones de educación superior parece venir de la mano de la participación activa de sectores históricamente excluidos con representación a todo nivel

---

<sup>18</sup> Norberto Butler, fue estudiante de la Facultad de Filosofía y Letras y militante por los derechos de las personas con discapacidad, ingresó a la carrera de Letras en el año 1984. La primera etapa de sus estudios asistía a clase superando muchas barreras ya que era usuario de silla de ruedas y ciego. En los últimos años estuvo cursando algunas materias libres. Falleció el 3 de noviembre de 2016 cuando se encontraba finalizando la última materia de la carrera, había retomado la cursada presencial mediante un transporte que lo trasladaba en camilla acompañado de una asistente personal. El Espacio de Consulta de Material Accesible de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA lleva su nombre

tanto académico como de las políticas universitarias (González Arnal, 2014). Poder transitar de los “casos” a las “diferencias” y de los estudiantes y sus dificultades a los estudiantes como portadores de recursos (Dovigo, 2014).

El trabajo de Investigación *“La participación de personas con discapacidad en la reforma a la educación superior en Colombia: un acercamiento político, social y pedagógico”* (Yarza, Rojas y López, 2014) analiza la participación política de los estudiantes universitarios con discapacidad y los espacios y mecanismos que se generaron para propiciar dicha participación en el proceso de reforma a la Ley de Educación Superior en Colombia. Inicialmente comprendido como un subtema del bienestar fue visibilizándose hasta aparecer de forma explícita, aunque de modo diferencial, promoviendo prácticas segregadoras llegando así sólo a un acercamiento superficial de las problemáticas estructurales.

*“Entonces, la participación como medio para expresar ideas, posiciones, pensamientos que no van más allá de la mera opinión o asistencia esporádica a eventos (participación simple), y no trasciende al acto político de transformación individual y colectiva, en perspectiva de emancipación y empoderamiento, como sujetos de derechos o ciudadanos sustantivos, transformadores, críticos y propositivos”* (Yarza, Rojas y López, 2014, p. 43).

Las organizaciones de personas con discapacidad surgen como respuestas y reivindicaciones colectivas frente a situaciones de desigualdad estructural respecto del acceso a trabajo, salud, educación, participación política, etc. Ahora bien, si desde nuestra perspectiva los lazos irrenunciables con los movimientos que han hecho historia nos permiten aprender y nutrirnos de sus experiencias, el presente nos encuentra revisando las estrategias de acción y visibilización de derechos, posibilidades y oportunidades.

La Red Nacional de Estudiantes Universitarios Por la Inclusión (RENEUPI) es un Movimiento Estudiantil Universitario creada en el III° Encuentro de Estudiantes Universitarios realizado en Corrientes en 2016 en Corrientes que trabaja en la organización estudiantil y la articulación con otras redes interuniversitarias como la Red Interuniversitaria de Discapacidad del Consejo Interuniversitario Nacional (RID) o la

Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos.

La participación cada vez mayor de personas con discapacidad en la universidad va poniendo en tela de juicio modalidades y formatos pedagógicos consolidados como los únicos válidos en los estudios superiores. La clase oral magistral, la evaluación escrita o el examen oral y otros criterios más o menos formalizados que establecen limitaciones arbitrarias en cuanto al tiempo y la forma de dar cumplimiento a los requisitos académicos. (García et al., 2016).

### **3.8 Accesibilidad**

#### ***Abarcante y silenciosa*<sup>19</sup>**

La cuestión de la accesibilidad constituye un tema patognomónico de los espacios específicos. Como característica del urbanismo, la edificación, los medios de transporte, los sistemas de comunicación, el mobiliario y de todo aquello que rodea a las personas y les permite su uso con la máxima autonomía personal posible (Rovira- Beleta y Tresserra Soler, 2009), está estrechamente ligada a la idea de discapacidad como cuestión de derechos humanos (Eroles, 2008).

La problemática del hábitat se filtra en todas las áreas, es «abarcante y silenciosa como el aire que respiramos y no vemos» pero se pone de manifiesto de manera contundente en una multiplicidad de situaciones de la vida cotidiana (Coriat, 2001, p. 15). En este sentido, la perspectiva integral de la accesibilidad como concepto transdisciplinario, de intervención multiactoral, intersectorial involucra tareas de relevamiento, identificación y remoción de barreras, construcción, validación e implementación de apoyos, su registro sistemático y diferentes propuestas de difusión que contribuyan a la promoción y la toma de conciencia acerca del uso del espacio público, criterios de accesibilidad y derechos que

---

<sup>19</sup> Coriat, S. (2002). *Lo urbano y lo humano: Hábitat y Discapacidad*. Universidad Palermo y. Buenos Aires. Fundación Rumbos

opera en el diseño y la planificación del espacio, los objetos, las actividades y sus pautas de funcionamiento.

La accesibilidad académica, como concepto en construcción, busca reunir la experiencia de las universidades sobre las características de los entornos, los materiales didácticos y las propuestas pedagógicas, las transformaciones en materia de accesibilidad que requieren un trabajo de concientización de toda la comunidad educativa todo lo que implica “habitar la universidad” (García et al., 2015a).

Asimismo, las barreras para participar, enseñar y aprender en la universidad al igual que los apoyos y la producción de accesibilidad se despliegan además en diferentes dimensiones que también se entrecruzan: barreras edilicias y al espacio físico en general (tanto al interior de los edificios como en el espacio circundante y el transporte), en la comunicación institucional e interpersonal, en el material de estudio, en las propuestas de enseñanza. En este sentido, es que la producción de accesibilidad en la universidad no puede restringirse a un área o a una sola disciplina, sino que constituye un trabajo integral, intersectorial e interactoral (Rusler, 2018b) que no puede escindirse entre el saber técnico y el experiencial (Pérez de Lara, 1998:18). En cuanto a las prácticas atender a la distinción entre actuar sobre el otro y su entorno para proceder a su normalización o actuar con el otro “(...) cuando lo que está en cuestión son las relaciones entre unos y otros como sujetos y objetos de transformación” (Pérez de Lara, 1998, p.101).

Otro aspecto que no puede dejarse de lado es la proliferación de soluciones parciales o efímeras que se originan en la solidaridad y los esfuerzos individuales de trabajadores docentes y no docentes, compañeros/as, familiares y/o agrupaciones estudiantiles, intervenciones provisorias que no constituyen medidas estructurales que involucren toma de conciencia, aprendizaje, apropiación y transformación por parte de la institución. En la misma línea, los resabios de viejos esquemas que ven como héroes a las personas con discapacidad quienes estudian o trabajan en la universidad destacando sus esfuerzos y méritos personales, la solidaridad de sus allegados desdibujándose la perspectiva de derechos y la naturalización de la discapacidad como déficit individual (Rusler et al., 2019).

Asimismo, en el contexto universitario resulta importante tanto asegurar la accesibilidad institucional como hacer efectivos los propósitos académicos en relación al tema (Seda, 2012) como es la incorporación de contenidos en la docencia, la investigación y la extensión.

Entonces, *habitar la universidad*

*“No cerrar la puerta a lo incalculable, es decir, al porvenir y al extranjero, he aquí la doble ley de la hospitalidad”.*

Jacques Derrida

(Le Monde, 2 de diciembre de 1997)

*“(…) al referirnos al derecho a la educación, en el ámbito universitario o de educación superior, este no sólo se refiere al concepto de educación stricto sensu, sino también al disfrute de la vida y de las actividades derivadas de la Universidad, al entorno universitario; de este modo hemos de tener presente la pluralidad de niveles normativos en función de las distintas competencias afectadas (...)”*  
(Álvarez Robles, 2016, p.3).

Así, se construyen en las universidades comisiones, programas, espacios específicos cuya pérdida de sentido, en un futuro, implicará haber logrado al máximo los principios con los que se crearon. Es decir, *ser para dejar de ser* (Rusler, 2006).

Mientras tanto *“(…) ir más lejos, más aún en otras direcciones de la dupla exclusión / inclusión ya que posiblemente sea en las institucionalidades donde el trabajo de encontrar las variaciones de registro sea clave ya que son ellas los ámbitos en los que los enunciados disponibles cobran visibilidad”* (Monzani, 2016, p. 258).

## **Capítulo 4 Análisis**

### ***Visible en la UBA***

La UBA se crea el 12 de agosto de 1821 por iniciativa del entonces ministro de gobierno de la provincia de Buenos Aires, doctor Bernardino Rivadavia y en 1886 se aprueba su primer Estatuto de la Universidad de Buenos Aires, que sobrellevará diferentes revisiones a lo largo de los años. En un continuo proceso de expansión geográfica y programática se van incorporando nuevas Facultades y carreras y, al igual que en otras instituciones universitarias, se va haciendo lugar a sectores de la población para quienes ésta, hasta ese momento, no era una opción.

En lo que refiere a discapacidad y universidad, el 10 de julio de 2002 el Consejo Superior sanciona la Resolución N° 154/2002 que creaba una Comisión Transitoria para la elaboración de pautas para las “personas con necesidades especiales” que cursaran estudios en la UBA y convocaba a especialistas de la propia universidad o externos para expedirse en un plazo de noventa días. El 17 de septiembre de 2003 se sanciona otra Resolución, la N° 1859/2003, en la que enumera a estos especialistas y sus organizaciones de pertenencia y expresa la importancia de superar todas las formas de exclusión y el reconocimiento de este sector con plena dignidad, como sujetos de derecho que requieren apoyos para eliminar o sobrellevar obstáculos en la vida académica. Dice también: *“Más que una normativa especial las personas con discapacidad y/o necesidades educativas especiales necesitan orientación vocacional para poder evaluar por sí mismas las posibilidades y obstáculos que presenta la carrera elegida y decidir libremente”* y propone la creación de un Área Permanente dependiente del Rector dedicada al abordaje del “problema de la discapacidad en la UBA”, promover la accesibilidad plena en todos los ámbitos de la universidad, política de becas y de tutorías, la enseñanza de contenidos y/o asignaturas específicas sobre discapacidad, acciones de investigación y de extensión, el desarrollo del voluntariado para colaboración y apoyo a personas con discapacidad (Seda 2006; Underwood, 2013).

En 2004 tres referentes de la universidad vinculados al tema de la discapacidad y los derechos presentan una ponencia en las Jornadas “Te doy mi palabra” organizadas por la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires en el que exponen

diferentes cuestiones inherentes a las políticas universitarias relacionadas con la discapacidad: inserción en los contenidos de diferentes carreras, invisibilización, proliferación de barreras y situaciones discapacitantes e incumplimiento de las normas. Consideraban que la creación de un área cumplía con un compromiso que *“formaliza la enumeración de buenas intenciones e individualiza a responsables de proyectos o equipos de trabajo, “tematiza” un problema, se nombra a un colectivo diferente entre el alumnado y se buscan responsables de gestionar sus demandas así como agenciar una transformación en la genérica situación de discriminación arbitraria”*; pero *“lejos de resolver el problema, inicia un abanico de riquísimas posibilidades de análisis, de planteos teóricos y replanteos “desnaturalizantes” acerca del funcionamiento de lo social, de los contenidos simbólicos que se subsumen a la identidad propuesta para un colectivo particular, el estigma que conlleva (...) y la manera en que se estructuran los lazos de sociabilidad y las relaciones interpersonales en torno a este problema”* (Eroles, Rinaldi y Seda, 2004, p. 5).

Juan Antonio Seda considera que, como sucede frecuentemente con estas normas, la sanción de la Resolución N° 1859/2003 resultó, por un tiempo prolongado, una enunciación abstracta con ausencia de decisiones concretas orientadas a la equiparación de oportunidades educativas de las personas con discapacidad; tampoco se concretó el área permanente anunciada por el Consejo Superior. Para este autor, la exposición que efectuaran él mismo conjuntamente con Eroles y Rinaldi promovió la convocatoria para el envío de representantes a la Comisión que llamaron *“Universidad y Discapacidad”* (Seda, 2008).

Así, en 2005 el Rector procedió a solicitar la designación de representantes para conformar esta Comisión que funcionó durante todo el año 2005 articulando con diferentes espacios del Rectorado, CBC, gremios docente y no docente. *“Si bien la creación de una Comisión no resuelve el problema, incorpora el tema en la agenda institucional”*, afirmaba Seda (2006, p.4). En el año 2006 la UBA organiza las IV Jornadas Interuniversitarias de Discapacidad y Universidad *“Reconocer la diferencia para proteger la igualdad”* y en 2007 por Resolución de Rector N° 339/2007 se conforma el Programa Discapacidad y Universidad dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria. A lo largo de estos

años referentes de diferente Facultades, CBC y Áreas afines de la universidad se reúnen compartiendo ideas, socializando experiencias y realizando actividades compartidas.

En este espacio intrainstitucional se ponen de manifiesto posiciones que coexisten en la vinculación de la Universidad con el territorio: por ejemplo, sobre el reconocimiento de la autonomía que evite “*intromisiones arbitrarias*” en la actividad académica desde organismos estatales, si se requiere sanción de norma interna. También como participan las iniciativas externas sobre los derechos de las personas con discapacidad “(…) *a las cuales corresponde escuchar, pero no permitirles pasar por encima del orden democrático universitario*” (Seda, 2018, p.178). Otras plantean los “*lazos irrenunciables*” en el trabajo colaborativo de la universidad, como parte integrante del territorio, y las organizaciones sociales, la perspectiva social y de derechos humanos que convoca al análisis crítico y co-construido en relación a los procesos que generan marginación, producen barreras y exclusión (Rusler et al., 2019).

Seda, si bien plantea la necesidad de crear áreas o programas para incorporar el tema a la agenda de la gestión universitaria, considera que debieran ser temporarios hasta lograrse y consolidarse las medidas necesarias. Entre las tareas que tendrían que asumir menciona: la enseñanza de grado, posgrado, investigación, extensión, formación docente, bienestar estudiantil entre otras (Seda, 2006).

En 2010 tuvo lugar una experiencia corta pero significativa: el *Equipo Interdisciplinario de Orientación y Apoyo (EIOA)* que se constituyó como instancia de articulación entre algunas áreas, dependencias y actores nucleados en el Programa Discapacidad y Universidad, que trabajaba en base a la narrativa que comunicaba cada estudiante y que permitía empezar a conocer cómo cada uno construye su identidad hacia el interior de la universidad y qué barreras encuentra en el acceso a la información que pueden obstaculizar la autonomía en el aprendizaje.

*“Al comunicar los estudiantes los impedimentos en el acceso físico o perceptual hacen docencia, transmiten conocimiento que permite delinear la modalidad y los recursos para la superación de todas las barreras que impiden o perturban la posibilidad de llevar a cabo estudios universitarios con autonomía (...) ¿cómo construye cada persona el conocimiento?, ¿por qué en algunas oportunidades no*

*puede lograrse? Este conocimiento es inédito y singular”* (Cardillo et al., 2010, p. 7).

Ese mismo año la Facultad de Filosofía y Letras encaró un proceso de visibilización de estudiantes, docentes y no docentes que presentaban dificultades para desarrollar sus actividades académicas, profesionales y laborales con el objetivo de instalar el tema en la agenda de trabajo y promover políticas inclusivas; así, en el marco del *Proyecto para la implementación de políticas educativas inclusivas dirigidas a personas con necesidades educativas especiales* se creó una *Comisión para la implementación de políticas educativas inclusivas* y llevó a cabo un relevamiento en el que la discapacidad se hace visible junto a otras situaciones humanas que demandaban políticas inclusivas (Isnardi, Riamonde y Rusler, 2010). También la Facultad de Ciencias Veterinarias lleva a cabo una encuesta permanente que permanece abierta en la página web y en 2006 la Facultad de Arquitectura, diseño y urbanismo realiza una encuesta a docentes para conocer sus ideas y experiencias en relación a estudiantes con discapacidad (Galloni de Balmaceda, 2015).

La visibilización constituye así un objetivo que está presente en los comienzos, y no solo en los comienzos, en tanto la invisibilidad puede ser interpretada como no existencia y, por ende, justificar la falta de políticas que garanticen derechos (Werneck, 2005). El claustro docente, puntualmente, resulta significativamente invisibilizado: la mayoría de los docentes con discapacidad en la universidad son personas con discapacidad sobreviniente, es decir, que ha sido adquirida *a posteriori*; se carece de marco regulatorio que contemple su situación, en especial quienes asumen cargos no concursados e incluso los concursados que, al ser a término, no contemplan el cambio de funciones como sucede en los demás niveles del sistema educativo (Beltrami, 2015). La universidad pareciera sobrellevar mejor la presencia de estudiantes con discapacidad, pero, si hablamos del claustro docente, ya es otra cosa.

Y vinculado a los procesos de visibilización como dato (Yarza, 2013b) en 2011, el Censo de Estudiantes de la UBA incluye por primera vez una pregunta sobre discapacidad. El área a cargo efectúa, en esa oportunidad, consultas al Programa Discapacidad y Universidad. Un 0,7% declara ser una persona con discapacidad, lo que equivale a 1.869 en valores absolutos sobre 308.748 estudiantes de grado; ciegos o con dificultad severa para

ver 154 estudiantes; sordos o hipoacúsicos 259 estudiantes; con dificultades para hablar, entonar/vocalizar 25 estudiantes; para usar brazos y manos/piernas y pies 497 estudiantes y otras: 843 estudiantes. En la actualización de los años 2012 y 2013 el número llegó a 2.498 (incluidos los del censo del 2011).<sup>20</sup>

#### **4.1 Una subsecretaría, dos cátedras, dos comisiones, tres referentes, cinco programas y un centro de investigación**

Participan en el Programa Discapacidad y Universidad dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil doce de las trece Facultades, el CBC, la Asociación del Personal de la Universidad de Buenos Aires (APUBA), la Asociación de Docentes de la Universidad de Buenos Aires (ADUBA), la Dirección de la Obra Social de la Universidad, la Dirección de Becas, la Dirección de Orientación al Estudiante (DOE) y uno de los colegios secundarios el Nacional de Buenos Aires.

De las trece Facultades que tienen representación en el Programa Discapacidad y Universidad: Cinco – Sociales, Derecho, Filosofía y Letras, Psicología y el CBC – han generado Programas con diferente denominación, alcance, dependencia e inserción institucional: “discapacidad”, “discapacidad y accesibilidad”, “discapacidad e igualdad de oportunidades”. Una, Veterinaria, crea una Subsecretaría de Promoción para la igualdad de oportunidades con la idea de abarcar otras cuestiones además de la discapacidad. Estas Facultades cuentan además con Seminarios o materias específicas como Sociales, Filosofía y Letras, Veterinaria y Psicología, y un Programa de Actualización y carrera de Especialización en el caso de Derecho.

Dos crearon una comisión: la Facultad de Agronomía conjuntamente con un Programa de Extensión “Vecinos en Flor” y la Facultad de Odontología con una Cátedra (CLAPAR 2 *Clínica para la atención de pacientes de alto riesgo médico*) que lleva

---

<sup>20</sup> En 2015 la Universidad de Buenos Aires realizó un nuevo censo. No se ha podido acceder a la información sobre personas con discapacidad pese a haberse solicitado en reiteradas oportunidades por vías formales e informales.

adelante un área de asistencia odontológica para pacientes con discapacidad y riesgo quirúrgico.

La Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo fue la primera en desarrollar un espacio institucional, cuenta con un Centro de Investigación, Barreras Arquitectónicas, Urbanísticas y en el Transporte (CIBAUT), una Comisión Pro Medios Accesibles (COPROMA) y una materia “Diseño del Hábitat Accesible” con dos equipos de cátedra diferentes. La Facultad de Ciencias Exactas y Naturales tiene, en el marco de la Secretaría de Extensión, Cultura Científica y Bienestar, un espacio en el que se realiza acompañamiento y orientación a estudiantes con discapacidad. Las Facultades de Farmacia y Bioquímica, Medicina e Ingeniería, no cuentan con un espacio específico. Sí han designado una representación en el Programa Discapacidad y Universidad de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la UBA y constituyen un referente institucional ante demandas emergentes. En la Facultad de Medicina se desarrolla además una Maestría en Gestión de la Discapacidad.

La Facultad de Ciencias Económicas no participa del Programa Discapacidad y Universidad de la UBA y no se ha incluido en este estudio.

Cuadro 1

ESPACIOS ESPECÍFICOS SOBRE DISCAPACIDAD de la UNIVERSIDAD de BUENOS AIRES					
	SUBSECRETARIA	PROGRAMA	COMISION	REPRESENTACION EN EL PROGRAMA	
	1	5	2	3	2
Facultad de Agronomía			Comisión de Discapacidad con Programa de Extensión		
Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo					Centro de Investigación y 2 Cátedras de materia optativa
Facultad de Ciencias Exactas y Naturales				Espacio de Orientación en el marco de la SEUBE	
Facultad de Ciencias Sociales		Programa Universidad, discapacidad e igualdad de oportunidades			
Facultad de Ciencias Veterinaria	Subsecretaría de promoción para la igualdad de oportunidades				
Facultad de Derecho		Programa Universidad y Discapacidad			
Facultad de Farmacia y Bioquímica				Representantes	
Facultad de Filosofía y Letras		Programa Discapacidad y Accesibilidad			
Facultad de Ingeniería				Representante	
Facultad de Medicina				Representante	
Facultad de Odontología			Comisión y Cátedra asistencial		
Facultad de Psicología		Programa Discapacidad y Universidad de Psicología (*)			
CBC		Prodisuba			

Elaboración propia

La participación cada vez mayor de personas con discapacidad en la universidad tensiona modalidades y formatos pedagógicos consolidados como los únicos válidos en los estudios superiores. Más imperceptibles o más contundentes las universidades responden a través de la creación de espacios específicos que irrumpen, se desarrollan, se instalan de formas muy diversas (Rusler, 2018b). Cada una de las Facultades y CBC despliegan diferentes propuestas, y, al igual que ocurre al dar cuenta de una mirada de alcance nacional (Méndez y Cabeza, 2019), no es posible delimitar un único sector de la población ni una situación problemática, sino que se trata de una polifonía donde “(...) *se despliegan institucionalidades muy diversas, ámbitos en los que los enunciados disponibles cobran visibilidad*” (Monzani, 2016, p. 258). En este intento de que los espacios específicos hablen, cuenten y muestren, se exponen las dinámicas tanto endógenas como exógenas que los constituyen, sus equipos, su relación con la comunidad y el contexto más amplio social, educativo interuniversitario en el que se desarrollan (Danel et al., 2011).

Junto a esta polifonía también presentan una policromía de sedimentos, de experiencias institucionales que, aún invisibles y silenciosas, fueron teniendo lugar y son parte constitutiva tanto fundacional como del recorrido de estos espacios. Parte de la literatura, fundamentalmente autores europeos, sugieren la necesidad de un funcionamiento más homogéneo que facilite el trabajo y la circulación entre universidades, a modo de un “sistema universitario” que se pueda recorrer contando con recursos y formas de trabajo similares. Esta idea tensiona con los diferentes contextos en que los espacios van construyendo institucionalidad que involucran tanto cuestiones propias de las facultades y universidades de las que forman parte como del propio sistema educativo y macrocontextuales nacionales y locales. Interesante debate, para futuros estudios, la cuestión de armonizar las diferentes dimensiones de trabajo, antigüedad, forma de organización y normativa (Seda, 2014b).

Asimismo, las brechas entre los derechos y postulados consagrados en la normativa, los estatutos y la producción teórica de las universidades y su efectivo cumplimiento se desenvuelven con marcadas diferencias tanto a nivel nacional como regional. Esto también

se pone de manifiesto en la relación entre la regulación nacional y la que se produce al interior de las universidades en una lectura desde la autonomía universitaria (Seda, 2014a)

El impacto de las políticas neoliberales en la región y específicamente en el nivel superior (Santos, 2007; Juarros y Naidorf, 2007; Aponte Hernández, 2008; Rinesi, 2012) constituyen un contrapeso del potencial de las instituciones para hacer efectivo el derecho a la universidad. Será recién hacia 2004 que la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología solicita la elaboración de un informe sobre las personas con discapacidad en la educación superior que se publica en 2005, mismo año que la Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos recibe una invitación de dicha Secretaría para participar en el Primer Encuentro de Áreas de Bienestar Universitario y Asuntos Estudiantiles (Librandi et al. 2019); en 2007 se presenta el Plan Integral de Accesibilidad, en 2011 el documento Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas. Profundización y avances en su implementación y en 2015 el Proyecto de Apoyo al Desarrollo y Fortalecimiento de Capacidades Institucionales para la Atención de Necesidades de Personas con Discapacidad en el Ámbito de la Enseñanza Universitaria.

La institucionalización como proceso que identifica problemáticas e intereses en la búsqueda de reconocimiento, de identidad, de visibilidad (Rosato, 2012) y los incorpora a la política pública (Méndez y Cabezas; García et al., 2015a; Heredia, y Rusler, 2018; Rusler, 2018a; 2018b) adopta así multiplicidad de configuraciones con algunos rasgos que predominan como son las acciones más orientadas a lo individual y a los estudiantes más que a cualquier otro actor institucional, tal como ya se puso también de manifiesto en el estado del arte.

De acuerdo a la sistematización efectuada en el marco de la Red Interuniversitaria de Discapacidad, *“el 27% de las universidades (8 de 30) no manifiesta tener programa o área específica para dar respuesta a la situación de discapacidad”* (Méndez, 2019, p.108); *“el 40% (12) plantea la necesidad de conformar una estructura de personal idóneo para institucionalizar la política de discapacidad y accesibilidad”* (p. 113) con una diversidad de modalidades y niveles de institucionalización (p. 114).

La UBA presenta también un panorama marcadamente heterogéneo en tanto algunos espacios surgen y se circunscriben al ámbito de la investigación y la docencia, asumiendo ad hoc otras tareas de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles, aun habiendo transcurrido años incluso décadas de la primera Resolución del Rectorado e 2002; otros espacios se gestan desde Bienestar Estudiantil y van ampliándose hacia nuevas áreas de incumbencia; otros se crean ya con una perspectiva de integralidad de las prácticas (Trincherio y Petz, 2014).

La institucionalidad, de alguna manera, también se fue gestando y fortaleciendo en el espacio de trabajo interuniversitario: la convocatoria a participar enviando representantes en oportunidad de realizarse las Primeras Jornadas Nacionales Universidad y Discapacidad en la Universidad Nacional de La Plata, tuvo lugar el mismo año, 2002, que el Consejo Superior de la UBA sancionó la Resolución que creaba una Comisión Transitoria convocando a especialistas para intervenir en relación a la exclusión de las “personas con necesidades especiales”. No obstante, “las cosas de palacio van despacio” y no será hasta 2005 que se instará a los decanos, dirección del CBC y otras áreas a designar representantes para la Comisión “Universidad y Discapacidad”.

La creación de estos espacios va promoviendo que la universidad se constituya en ámbito de diálogo, promoción y articulación, y potenciando la visibilidad y la reflexión sobre la educación, la discapacidad y la universidad (Schewe et al., 2017) y, por tanto, también de tensiones y disputas que expresan diferentes concepciones de universidad, de discapacidad y de cómo ambas se interrelacionan en el espacio institucional.

Asimismo, los espacios específicos cuando hablan y se presentan dicen sus nombres, los cuales les fueron asignados en las instancias de creación y que dan cuenta de qué dispositivo se trata, de las expectativas en torno a su alcance y a qué y quiénes designa.

En la UBA los dispositivos “*subsecretaría, programa, comisión, instituto de investigación, cátedra, representación*” que proponen como objetivo o alcance: “*promoción para la igualdad de oportunidades; discapacidad e igualdad de oportunidades; universidad y discapacidad; discapacidad y accesibilidad; investigación en barreras Arquitectónicas, Urbanísticas y en el Transporte; hábitat accesible*”.

Se trata de nombres que pueden cambiar en el transcurso de la vida, al igual que los que se les asignan a las personas al nacer. Así el espacio de la Facultad de Filosofía y Letras se despojó del mandato de ser un *Programa de Atención a Personas con Capacidades Diferentes* para ser un *Programa de Discapacidad* y años después modificar su nombre por el de *Programa de Discapacidad y Accesibilidad* dejando entrever los cambios en la identidad que esas denominaciones designan. En el saber convencional sobre discapacidad como conjunto de saberes, opiniones, valoraciones, experiencias, creencias que circulan y se reproducen acríticamente tienden a un registro emotivo de eufemismos como “capacidades especiales”, “capacidades diferentes” (Mareño Sempertegui, 2012).

Como se analizará a continuación, las modalidades de trabajo que asumen los espacios específicos dan cuenta de las formas de institucionalización y la posición que adoptan en relación a la transversalización: las mismas puede desplegar propuestas más segregadas, por fuera de la gran vía por la que transita la vida social, a través de un carril exclusivo diferenciado (Mareño Sempertegui, 2012) y otras más orientadas a la transformación institucional desde la integralidad de las prácticas, el trabajo colaborativo e intersectorial (Rusler, 2018b).

La dispersión, las vicisitudes y las diferentes formas en que se llevan adelante los procesos de institucionalización, articulación y transversalización será una continuidad aun habiendo transcurrido décadas de trabajo en relación a la discapacidad en las universidades: “*pasaron veinte años y a veces pareciera que todo sigue igual*” (Entrevista F).

## **4.2 Los comienzos**

### **“Ella era un programa”<sup>21</sup>**

En las instancias fundacionales los relatos refieren alguna o algunas figuras impulsoras que, en ciertos casos además fueron llevando consigo el espacio en sus derroteros institucionales: personas con discapacidad o familiares de personas con

---

<sup>21</sup> Entrevistado al referirse a una referente fundacional que impulsó la creación y el desarrollo de un espacio específico.

discapacidad y referentes institucionales que asumieron demandas emergentes vinculadas a estudiantes con discapacidad o a la curricularización del tema.

Como parte de la propuesta de investigación y docencia en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo "*en 1982 la secretaria de Investigación de Arquitectura era la Arquitecta Clotilde Amengual, una persona con discapacidad física por secuela de polio a la que se agregaron nuevas secuelas por un accidente de tránsito* y la Arquitecta Judith Favre, también una persona con discapacidad más orientada a los estudiantes". Se fundan el CIBAUT (Centro de Investigación, Barreras Arquitectónicas, Urbanísticas y en el Transporte) y la COPROMA (Comisión Pro Medios Accesibles) (Entrevista K).

En la Facultad de Ciencias Sociales la Trabajadora Social Enriqueta Blasco presenta una primera propuesta vinculada en este caso a un Seminario a comienzos de los 90 que recién se podrá empezar a concretar 6 años después. Desde entonces es un "referente natural" de la discapacidad en Sociales. El Trabajador Social Carlos Eroles afronta también el tema desde un área del Rectorado conjuntamente con la toma de conciencia de "*ser él una persona con discapacidad*" (Entrevista F).

En la Facultad de Odontología la incorporación de la formación para la atención de pacientes con discapacidad se da conjuntamente con los pacientes con riesgo médico a través de la cátedra CLAPAR 2 Riesgo médico y discapacidad, donde se organizan los primeros cursos optativos sobre discapacidad en 2002.

La Facultad de Ciencias Veterinarias participaba activamente en la organización de las IV Jornadas Universidad y Discapacidad en 2006 y ese mismo año se impulsa la creación de la "Subsecretaría de promoción para la igualdad de oportunidades".

Exponentes del surgimiento por emergentes relacionados con estudiantes con discapacidad tienen lugar en la Facultad de Derecho en 2003 ante el pedido de asesoramiento de un profesor a la Dirección de Carrera y Formación Docente dependiente de la Secretaría Académica para evaluar a un estudiante con discapacidad motora que no podía expresarse por escrito ni oralmente con fluidez. Este debate derivó en la creación del Programa Universidad y Discapacidad (Seda, 2015, p.167).

En el CBC se conformó un equipo para atención a estudiantes que se disuelve dando forma a lo que será el PRODISUBA (Programa de Discapacidad del Ciclo Básico Común de la UBA):

*“Con la variedad, diversidad y caudal de estudiantes y docentes con y sin discapacidad que circulan en los espacios del CBC y la incipiente inserción de estudiantes con discapacidad en la educación superior, es fundamental contar con un espacio específico que aloje todas y cada una de las demandas de los diferentes actores”* (Entrevista U) un total de 80.000 de los cuales 540 eran estudiantes con discapacidad según el Censo de 2011 (Entrevista U).

En la Facultad de Psicología *“(…) era la Secretaría de Orientación al Estudiante quien trataba esos casos, pero le daban el mismo trato que al alumno común. Al no trabajar de manera específica no se creaban resoluciones. Hoy, al tener un Programa hay una política, se crean resoluciones y se articula con diferentes áreas”*. (Entrevista F) y la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales donde *“(…) realizamos en particular acompañamiento y orientación a estudiantes con discapacidad (…) se lo reconoce como una temática que está a cargo de la Secretaria de Extensión”* (Entrevista D).

En la Facultad de Filosofía y Letras, el impulso vino dado desde la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil a partir del trabajo que se estaba realizando desde el Rectorado y tuvo un primer exponente en 2005 con la creación de un Programa de Atención a Personas con Capacidades Diferentes (Permanentes o Temporales) en el seno de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil. Al igual que en la Facultad de Agronomía donde personas vinculadas con el tema, fundamentalmente a partir de algún vínculo familiar, comenzaron a reunirse y a vincularse con el espacio del Rectorado de la UBA (Entrevista N) y la Facultad de Farmacia y Bioquímica que ya estaban enviando a sus primeras representantes (Entrevista M).

Tanto la Facultad de Medicina como la de Ingeniería han tenido una participación intermitente en el espacio específico de la UBA y no es posible definir, a partir del trabajo de campo, una instancia fundacional y un recorrido.

RESOLUCIONES DE ESPACIOS ESPECÍFICOS DEL CBC Y UNIDADES ACADÉMICAS					
	FECHA	TIPO DE DOCUMENTO	ÁREA	CONSIDERANDOS	RESOLUCIÓN
Facultad de Derecho	16/3/2004	Resolución (D)	Decanato	Visto la Resolución UBA 2003 y la contribución de la Facultad y específicamente la Dirección de Carrera y Formación Docente a las necesidades de las personas con discapacidad	Crear el Programa Universidad y Discapacidad
	15/7/2019	Resolución (D) N° 4406	Decanato	Las consultas en relación a estudiantes con discapacidad que asume el Equipo Interdisciplinario del Programa Universidad y Discapacidad y la necesidad de actualizar la normativa que sostiene al Programa	Aprobar funciones (Anexo), Ratificar la coordinación de Juan Antonio Seda y comunicar a diferentes áreas de la Facultad
Facultad de Ciencias Veterinarias	9/5/2007	Resolución (D) N° 619	Decanato	Contribuir con la igualdad de oportunidades y la inclusión de las personas con discapacidad. Fomentar la cooperación con organismos públicos y privados	Crear la Subsecretaría de Promoción para la Igualdad de Oportunidades
Ciclo Básico Común	28/11/2008	Resolución (D) N° 1896	Dirección del CBC	Normativa Discapacidad UBA Estatuto UBA	Crear el Programa Universidad y Discapacidad del CBC
Facultad de Ciencias Sociales	27/10/2009	Resolución N° (CD) 5372	Consejo Directivo	Visto garantizar institucionalmente la igualdad de oportunidades para todas aquellas personas que deseen seguir estudios universitarios, las Resoluciones del Programa de la UBA.	Crear el programa "Universidad, discapacidad e igualdad de oportunidades" en la órbita del Decanato de esta Facultad
	18/12/2009	Resolución (D) N° 9822	Decanato	Representación desde 2005 en espacios del Rectorado. Creación del Programa Universidad, discapacidad e igualdad de oportunidades.	Designación de Elena Garós como Coordinadora
Facultad de Filosofía y Letras	11/4/2006	Resolución (CD) N° 147	Consejo Directivo	Visto la elevación del Proyecto y Considerando lo aconsejado por la SEUBE	Aprobar académicamente la formación del Programa de Atención a las Personas con Capacidades Diferentes (permanentes y temporarias)
	18/12/2012	Resolución (CD) N° 4783	Consejo Directivo	Vista nota elevada por Verónica Rusler Según lo acordado por la Comisión de Extensión y Bienestar	Creación del Programa de Discapacidad y designar personal docente para desempeñarse en él
	12/3/2019	Resolución (D) N° 459	Decanato	Vista nota presentada por la SEUBE e invocando Art 117 del Estatuto de la UBA	Modificar nombre del Programa de Discapacidad que pasa a llamarse Programa de Discapacidad y Accesibilidad
Facultad de Agronomía	22/9/2009	Resolución (CD) N° 3985	Consejo Directivo	Creación del Programa Discapacidad y Universidad de la UBA y la designación al mismo de representantes de la FAUBA y los requerimientos en esta materia por parte de esta Facultad	Aprobar la Comisión de Discapacidad

Cuadro 2

Elaboración propia

Se puede percibir la incidencia de los avances que tenían lugar desde el Rectorado, en especial el hecho de solicitarse, a partir de 2004, representación del CBC y Facultades en la Comisión. Asimismo, que los espacios no se direccionan exclusivamente a los estudiantes (Cruz Vadillo y Casillas Alvarado, 2017) sino que involucran diferentes procesos de institucionalización (Gairín et al., 2014).

Puede verse aquí la dimensión “legal” de la institucionalización mediante resoluciones de Decanato y Consejo Directivo para la creación de Programas y designación de sus referentes e integrantes que tiene lugar entre 2004 y 2012. La mayoría en los considerandos refieren a las resoluciones generadas desde el Rectorado.

Algunas propuestas se perciben más focalizadas (Vallejos, 2010), orientadas a las personas con discapacidad y sus requerimientos y otras dan cuenta de un alcance más amplio, expresan la expectativa de *contribuir con la igualdad de oportunidades, la inclusión, la cooperación con organismos públicos y privados.*

Puede leerse en las manifestaciones de este tiempo inicial la lucha de las personas con discapacidad por el reconocimiento de derechos más desde iniciativas individuales que colectivas; también perspectivas asociadas a la discapacidad en base a un déficit (Vallejos, 2010) junto a otras que parecieran buscar no circunscribirse a la discapacidad sino orientarse a una plano más amplio y extendido vinculado a la inclusión y el derecho a la educación.

Se advierte tanto en los documentos como en los relatos la idea de una intervención ‘especial’ (Pérez, 2012), algo que debe orientarse al colectivo de las personas con discapacidad (Míguez y Cabrera, 2013) y que, como se irá viendo, redundará en la producción y reproducción de procesos identitarios. Los propósitos que explicitan la inclusión de estudiantes con discapacidad se presentan conjuntamente o priorizando a las políticas que se orientan a la propia universidad como institución educativa dedicada al estudio y la enseñanza. Se requerían, como expresa Eduardo Joly (2001), respuestas contundentes que tranquilizaran, aunque restringieran oportunidades.

Asimismo, en lo referente a la construcción del campo académico sobre la discapacidad (Brognia, 2019) que se desarrolla en la UBA en esta etapa inicial algunas

propuestas se orientan más al modelo médico y otras se acercan más cercanas al modelo social en un panorama signado por los solapamientos y las coexistencias (Yarza, 2013b)

En la Facultad de Odontología el espacio que, con el tiempo desarrolló la atención odontológica orientada a personas con discapacidad, se inicia en 1990 cuando *“se conforma un grupo que atendía a la noche pacientes niños con discapacidad en un horario que nadie usaba los consultorios”* (Entrevista U).

### **4.3 Recorridos institucionales**

#### ***“Pasaron 20 años y todo sigue igual”<sup>22</sup>***

Fundamentalmente a partir de los primeros años del 2000 los espacios van avanzando: empiezan a contenerse situaciones que hasta entonces no tenían cauce, se generan direcciones de correo electrónico, se busca un espacio físico, se empieza a trabajar conjuntamente con otros espacios, se modifican reglamentos, se realizan relevamientos de estudiantes con discapacidad (algunos específicos y otros en el marco de relevamientos más amplios), algunos se constituyen como referentes que promueven y apoyan iniciativas de sujetos individuales, equipos y otras áreas institucionales.

En cuanto a los espacios que se alojan en áreas de docencia e investigación inician el proceso de curricularización: se incorporan materias y seminarios en grado, en principio optativas, y en posgrado que se irán transformando en programas de profundización y actualización, diplomaturas y seminarios de extensión y una maestría. También se generan espacios de formación en Facultades que estaban pensando en Programas y Comisiones, se incorporan contenidos en materias obligatorias, incluso troncales de las carreras, y se instituyen jornadas académicas.

Algunos espacios diversifican la tarea entre sus integrantes:

*“La Comisión se conforma, sobre todo, con personas con discapacidad interesadas en resolver sus problemas y alguna autoridad (...) La coordinación asumía las propuestas más orientadas a sensibilización y capacitación laboral”* (Entrevista B).

---

<sup>22</sup> Entrevista

Se trabaja en condiciones difíciles y se desdobra la tarea desde los espacios específicos hacia otros como materias y seminarios:

*“Sin oficina, sin nombramiento y en pleno cambio de gestión, se crea el Proyecto (...) No se cuenta con presupuesto más que para realizar una actividad a fin de año. El resto de las actividades se vehiculizan a través de la cátedra”* (Entrevista F).

Es interesante la experiencia de institucionalización del CBC que se caracteriza por la masividad en su máxima expresión, ya que es la puerta de entrada a la Universidad, y por dispersión geográfica con 24 sedes en diferentes puntos de la Ciudad Autónoma y Provincia de Buenos Aires. Para poder dar cobertura desde PRODISUBA se articula con los equipos de las sedes que cuentan con una oficina de SEUBE y en el resto de las sedes con personal no docente de las oficinas de alumnos que reciben a los estudiantes y a quienes se fue capacitando, a modo de “equipo ampliado”.

En las Facultades donde el tema “ingresa” por el área de docencia e investigación se avanza hacia la curricularización en grado y posgrado, se instituyen jornadas científicas y publicaciones, proyectos de investigación y de extensión al tiempo que se reciben y se da respuesta a situaciones emergentes vinculadas a estudiantes, docentes y no docentes con discapacidad:

*“Se realizan anualmente las Jornadas sobre Discapacidad y Derechos (...) en 2012 se incorpora la asignatura Discapacidad y Derechos, en 2015 una Comisión especializada en la atención de derechos de personas con discapacidad el Práctico Profesional y en 2016 el seminario “Enfoque Antropológico de la Discapacidad”.* (Página web de la Facultad de Derecho)

Al igual que ya sucedía con el CIBAUT *“En 2016 se aprueban dos proyectos para la cátedra Diseño del hábitat accesible y empieza a tomarse también como referencia cuando había casos de estudiantes con discapacidad”* (Entrevista D).

La exclusión posee un carácter multidimensional (Zapata Galindo, 2014) lo que demanda visibilidad y presencia en diferentes ámbitos institucionales y conocimientos, algo que es muy difícil para ser asumido por un solo equipo que, con frecuencia, está integrado por muy pocas personas, incluso por una sola.

Se genera una estrategia de “ventanillas múltiples” para aprovechar los recursos disponibles, pero sin una coordinación que permita optimizar este trabajo (Chiroleu, 2018a). A cambio, se asiste a una dispersión de acciones (Gujardo Ramos, 2017) a veces errática, carente de expertís e incluso más asociada al voluntarismo (Jacobo, 2012b) sin considerar las posibilidades reales y concretas de continuidad y sostenibilidad (Molina Béjar, 2013).

Se corre el riesgo además de que confluyan en concepciones reduccionistas de la inclusión con una proliferación de instrumentos, formatos, recursos que, en su afán por dar respuesta, eludan la reflexión crítica como políticas transformadoras de la universidad y de la sociedad de la que es parte (Yarza, 2013b).

El derecho a la universidad, en definitiva, no implica pensar en un modelo institucional único, sino desarrollar una visión compartida de esta como institución que debe garantizar el acceso y el egreso de todos en instituciones de calidad (Del Valle, 2018).

#### **4.4 Desarrollo y crecimiento**

***“Ya cuando llega una persona con discapacidad la envían directo al piso 11”***<sup>23</sup>

Los espacios relatan diferentes modalidades de “crecimiento”: por incorporación de nuevos integrantes, con o sin cargo o designación, con o sin renta y por articulación y transversalización de la tarea con otros espacios de la institución (otros programas, áreas, departamentos de carrera, cátedras) o externos a ella como las organizaciones sociales.

*“El Programa recepciona, visibiliza y expande”* decía una entrevistada (Entrevista N) en relación al trabajo del espacio; como *“una estructura pequeña, pero en diálogo con otras áreas”* (Entrevista T), lo describe otra.

De lo contrario parece algo difícil asumir todo el trabajo: *“Lo que propone la Resolución es tan ambicioso que sería para un equipo de veinte personas: consultas de alumnos, consultas personales de docentes y no docentes, se necesita un área que atienda la temática de manera amplia”* (Entrevista F).

---

<sup>23</sup> Entrevista

Los espacios específicos articulan con<sup>24</sup>: espacios multimedia, de asuntos estudiantiles, de orientación, de becas, de comunicación y prensa, biblioteca y publicaciones, centros de estudiantes, consejeros directivos, dirección de alumnos, departamentos de carrera y equipos de cátedra, equipos y programas de extensión, hábitat, mantenimiento y hacienda.

Realizan tareas específicas, algunas sistemáticas y otras a partir de emergentes. Entre las tareas específicas: actividades de difusión (publicaciones y folletería), capacitación, docencia y formación, actividades estables como seminarios en el grado, posgrado y extensión, materias y clases en trayectos de otros equipos que incorporan la perspectiva de accesibilidad; producción de reglamentos, orientaciones y pautas.

---

<sup>24</sup> Los nombres de áreas y dependencias varían de una facultad a otra; se utilizaron aquí los más genéricos.

Cuadro 3

OTRAS RESOLUCIONES					
	FECHA	TIPO DE DOCUMENTO	ÁREA	CONSIDERANDOS	RESOLUCIÓN
Facultad de Psicología	23/12/2005	Resolución (CD) según lo aconsejado por SAA	Consejo Directivo	“Dificultades para evaluar a tres alumnas no videntes”	Prever en la inscripción de alumnos con dificultades físicas para prever obstáculos y alternativas en el cumplimiento de los requisitos académicos
	2009	Resolución (CD) N° 1294/09	Consejo Directivo		Régimen especial de asistencia y evaluación
Facultad de Agronomía	25/10/2011	Resolución		Dificultades de docentes y alumnos para realizar las diferentes actividades en la Facultad Lo establecido en el Art. 9 de la CDDPCD	Accesibilidad para personas con discapacidad
	2016				
	02/07/2019	Resolución (CD) N° 1840/19	Consejo Directivo	Marco Normativo amplio y específico y antecedentes en relación al establecimiento de prioridades a determinados actores institucionales	Prioridad en la inscripción a carreras de la Facultad a, entre otros, los estudiantes con discapacidad que acrediten su condición
Facultad de Filosofía y Letras	2/11/2010	Resolución (CD) N° 1117/10	Consejo Directivo	Situaciones que atraviesan las personas. Normativas sobre régimen académico y otras normas de la UBA. Importancia de la equiparación de oportunidades y mejoras en las condiciones de accesibilidad.	Régimen Transitorio de Asistencia, Regularidad y Modalidad de Evaluación de Materias y Seminarios
	23/5/2017	Resolución (CD) N° 3647	Consejo Directivo	Convención, Ley de Educación Superior y Modificatorias, Ley de Educación Nacional, Resoluciones de UBA, Tratado de Marrakesh y labor de la biblioteca Central y la Subsecretaría de Bibliotecas de la Facultad	Espacio de consulta de materiales accesibles “Norberto Butler” para producir y alojar en catálogo de acceso restringido materiales de estudio accesibles
Facultad de Medicina	12/8/ 2015	Resolución (CS) N° 3102	Consejo Superior	Elevación por parte del Consejo Directivo de la Facultad de Medicina	Maestría en Gestión de la Discapacidad de la Facultad de Medicina

Elaboración propia.

La Facultad de Agronomía considerando las dificultades de docentes y alumnos para realizar las diferentes actividades en la Facultad aprueba una Resolución sobre Accesibilidad para personas con discapacidad (2011) y un Marco Normativo amplio y específico en relación al establecimiento de prioridades a determinados actores institucionales, entre ellos los estudiantes con discapacidad que acrediten su condición, como en la inscripción a carreras de la Facultad.

La Facultad de Psicología a partir de “dificultades para evaluar a tres alumnas no videntes” establece una Resolución que prevea en la inscripción de estudiantes con dificultades físicas posibles obstáculos y alternativas en el cumplimiento de los requisitos académicos (2005) y un Régimen especial de asistencia y evaluación (2009) que incluye a los estudiantes con discapacidad.

En la Facultad de Filosofía y Letras se generaron resoluciones en las que el Programa Discapacidad y Accesibilidad intervino en conjunto con otros espacios institucionales: La resolución del *Régimen transitorio de asistencia, regularidad y modalidad de evaluación de materias* (2010) que se comprende dentro de las acciones del Programa de Orientación de la Facultad tiene como objetivo garantizar la continuidad de los estudios de los y las estudiantes de la Facultad que se encuentran en determinadas situaciones que puedan obstaculizar el cumplimiento de los requisitos del régimen académico; la Resolución de creación del Espacio de Consulta de Material Accesible “*Norberto Butler*” (2017) en un trabajo coordinado entre la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, la Secretaría de Asuntos Académicos, el Programa de Discapacidad, la Subsecretaría y la Dirección de Bibliotecas y la Subsecretaría de Publicaciones así como también la incorporación en el Nuevo Reglamento Académico vigente desde 2018 de dos cláusulas transitorias referidas a la obligatoriedad de que las cátedras dispongan de su material bibliográfico en formatos accesibles.

La Facultad de Ciencias Veterinaria cuenta con un documento de pautas de actuación para los docentes, material de capacitación para incorporar en la formación docente y la sistematización de una encuesta permanente a estudiantes.

También algunos espacios asumen tareas más vinculadas a lo administrativo: “*los estudiantes se inscriben directamente a las materias, pero pueden hacerlo a través del*

*Programa para garantizarse las materias, horarios y docentes más permeables (...)* Se lleva adelante un trabajo con las cátedras con los materiales ya accesibilizados para un apoyo más cercano y se negocia la modalidad de evaluación” (Entrevista F).

Los espacios específicos tienen diferente “llegada” a la gestión, factor que incide en la inserción institucional y en que se logren algunas conquistas: *“armar una Comisión se veía con temor”, “se trata de interesar al decano y a los secretarios, de interesar a todos”* (Entrevistas T y F respectivamente). Aparece nuevamente aquí la intervención de familiares de personas con discapacidad, esta vez en cargos de gestión, que muestran interés en movilizar el tema. Otra entrevista define el Programa como *“una voz que está trabajando con este tema y que pueda hacer un aporte importante a la gestión que también fue aprendiendo sobre esto”* (Entrevista N).

El trabajo colaborativo constituye un factor clave de la expansión de la tarea y un espacio para el debate, el intercambio y el análisis acerca del propio trabajo. *“Si bien no constituimos un equipo de investigación hay mucho diálogo, pensamiento crítico y apoyo mutuo”*, dice una entrevistada. (Entrevista N) Al igual que la perspectiva de integralidad de las prácticas que, como se verá en el próximo apartado, transversaliza el trabajo a través de todos los pilares de la universidad.

La controversia de la “visibilidad” expresa la tensión de nombrar la discapacidad como delimitación estigmatizante o diferencial y el temor de generar expectativas que no se puedan satisfacer. *“En algún momento pensé en poner una mesita...”* decía una entrevistada (Entrevista F).

*“(…) es necesario un cartel, aunque pueda resultar discriminatorio. Con eso se plantea otra cuestión, que es el riesgo de generar una demanda a la que no se pueda dar respuesta. Y eso lleva a seguir en las sombras”* (Entrevista F).

*“(…) el tema está aún bastante invisibilizado: tanto en relación a los estudiantes como al poco conocimiento de los proyectos que se desarrollan en la Facultad”* (Entrevista A).

*“La discapacidad en esta Facultad se trabaja más como contenido de enseñanza que desde los derechos”* (Entrevista H).

Algunas experiencias muestran cómo tienen lugar estos recorridos:

En la Facultad de Farmacia y Bioquímica no se ha armado un programa o comisión, sino que dos docentes son representantes en el Programa de UBA y acompañan los requerimientos que pueda haber. Asimismo, trabajan con los dispositivos que disponen para todos los estudiantes: tutorías y consejeros de estudio. Si bien estrictamente no hay Programa todo se va atendiendo con los recursos propios de la Facultad (Entrevista M).

La Odontología en discapacidad es una especialidad sobre la cual se considera con frecuencia que no puede hacerse con todas las demás especialidades. Sin embargo, se trata de una odontología basada en evidencia científica y es importante que la comunidad y los propios colegas lo vean. Si bien al principio se trabajaba por prueba y error, de a poco se fueron elaborando protocolos y producción de material sobre odontología en discapacidad con estatus científico que antes no se poseía (Entrevista U).

Un ejemplo de trabajo colaborativo en la Facultad de Filosofía y Letras es el que se desarrolla en accesibilidad urbana con la cátedra Sistemas de Información Geográfica de la carrera de Geografía y la Fundación Rumbos, que ya tiene saberes disciplinares que traen las personas con discapacidad motriz de su conocimiento de barreras y que conocen esta experiencia fenomenológicamente. Desde el Programa Discapacidad y Accesibilidad se promueve el encuentro entre esos saberes y el saber disciplinar de la cátedra de Geografía que se enriquece y cobra nuevos sentidos a partir de este encuentro (Entrevista N).

La experiencia del CBC muestra cómo se fue construyendo un “equipo ampliado” con referentes de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil en las diferentes sedes. También, *“la participación en el Programa Discapacidad y Universidad de la UBA fortalece la relación con las facultades. Es una tranquilidad para hacer ese traspaso; es fundamental”* (Entrevista U).

La institucionalización involucra una multiplicidad de iniciativas: difusión, promoción de derechos, establecimiento de acuerdos y trabajo colaborativo, asegurar la sostenibilidad, la comunicación, la socialización, la capacitación, la producción y recopilación de orientaciones y normativa. Para algunos investigadores todo ello demanda el establecimiento de unidades y servicios específicos (Gairín et al., 2014). Otros advierten acerca de los efectos de la *“burocratización del otro y de lo otro”* (Skliar, 2005, p. 9), del gerencialismo (Yarza, 2013b, p. 38), el predominio de programas de inclusión de

individuos mediante cupos, becas, apoyo académico etc. (Mato, 2017), de prevalencia de la atención compensatoria, como la discriminación positiva, al ejercicio del derecho (Guajardo Ramos, 2017).

La inclusión, en tanto bienvenida al desconocido, como “*recibimiento dado de un desconocido a otro desconocido*” (Skliar, 2012, p. 181) puede tornarse una “bienvenida tecnificada” cuando las acciones protocolares inhiben la posibilidad de encuentros, y desencuentros, cuando se perpetúan los procesos históricos de invisibilización, las maquinarias sociales de la exclusión (Yarza, 2013a), cuando el ideal tecnocrático presente en la sociedad promueve la escisión entre lo técnico como objetivo y lo práctico como experiencial y subjetivo (Pérez de Lara, 2008) Asimismo cuando, como soluciones que desintegran” (Coriat, 2002) se plantean intervenciones que “incluyen” pero en condiciones muy restrictivas en relación a la participación, segregadas, diferenciales. Cuando persiste la referencia a “problemáticas” (Pérez, 2014) o a “casos” (Dovigo, 2014) y la exclusión en la educación superior se asocia a la idea de vulnerabilidad y se interviene con apoyos en clave reduccionista (Dovigo, 2014) como la eximición, reducción de contenidos o simplificación de las propuestas.

La pregunta a estos espacios específicos que están aquí contando su recorrido, es qué intersticios encuentran en el quehacer cotidiano para la reflexión, la producción teórica, el trabajo político al interior de las universidades (Méndez y Misischia, 2019) para, en palabras de Esteban Kipen, “*percibir los mecanismos de exclusión antes de poder pensar estrategias de inclusión*” (Kipen, 2012, p. 131). La comprensión de la dialógica inclusión-exclusión (Pérez de Lara, 1998; Veiga Neto, 2001; Skliar, 2005; Jacobo, 2012a; 2012b; Preczkowsky, 2017) traza un camino posible para el análisis de las políticas focalizadas y el tratamiento de las diferencias en educación. Y escuchar las voces y los murmullos de “(...) *las importantes mutaciones que, en muchos casos, ocurren de manera silenciosa*” (Cruz Vadillo y Casillas Alvarado, 2017, p. 38).

## 4.5 Un lugar en ese mundo que es la universidad

*“Pasa a otra Secretaría y se lleva el tema discapacidad para allá”<sup>25</sup>*

Cuadro 4

RECORRIDOS INSTITUCIONALES	
	ÁREA DE LA QUE DEPENDE
Facultad de Agronomía	Secretaría de Extensión
Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo	Secretaría de Investigación y Secretaría Académica
Facultad de Ciencias Exactas y Naturales	Secretaría de Extensión, Cultura Científica y Bienestar (Orientación al estudiante)
Facultad de Ciencias Sociales	Decanato
Facultad de Ciencias Veterinarias	Decanato
Facultad de Derecho	Secretaría Académica (Dirección de Carrera y Formación Docente)
Facultad de Farmacia y Bioquímica	Secretaría de Extensión
Facultad de Filosofía y Letras	Secretaría de Extensión
Facultad de Ingeniería	Secretaría de Extensión
Facultad de Medicina	Carrera de Kinesiología
Facultad de Odontología	Posgrado
Facultad de Psicología	1º Extensión 2º Relaciones Internacionales
Ciclo Básico Común	Secretaría de Extensión

Elaboración propia.

---

<sup>25</sup> Entrevista

Los espacios específicos se ubican en su mayoría en el ámbito de la Secretaría de Extensión universitaria y Bienestar Estudiantil. No obstante, evocar estas decisiones expone las tensiones detrás de estas definiciones, las posibilidades, lo que los habilita y las limitaciones, lo que los restringe.

En la mayoría de los casos el espacio se aloja allí donde pertenecen institucionalmente quienes los impulsaron, incluso se trasladan con ellos a través de la Facultad.

*“Primero pertenecía a Extensión, al trasladarme a otra Subsecretaría el tema discapacidad pasó allí conmigo.”* (Entrevista F).

Extensión universitaria y Bienestar parece el ámbito al que el tema discapacidad pertenece por defecto: *“la Subsecretaria de Extensión, el área a la que “le tocaba” el tema discapacidad”*. (Entrevista B) También incide que fue la Secretaría de Extensión en el ámbito de Rectorado que impulsó en 2002 el tratamiento del tema y, años más tarde, convocó a las Facultades y otros ámbitos de la Universidad a enviar representantes *“(…) asociado a la Secretaría de Extensión (...) nos convocaron para formar parte dentro del Programa Discapacidad y Universidad de la Secretaría de Extensión de la UBA”* (Entrevista M).

La transversalidad fue considerada en las instancias de creación de algunos de estos espacios específicos:

*“Se evaluó si era preferible que dependiera de Decanato o de Extensión y se pensó que lo segundo agilizaría (...) Si hubiera dependido de Decanato tal vez hubiera sido de inicio más transversal”* (Entrevista T).

*“Se buscó que el Programa no dependiera de Extensión ni de ninguna Secretaría, sino que se hizo desde Decanato pensando que eso le daría mejor posicionamiento”* (Entrevista T).

El trabajo articulado y coordinado con otras áreas está presente en la mayoría de las entrevistas:

*“(…) priman más las funciones (...) la tarea de articulación es la misma (...) si bien me inserto en un espacio, la resolución lo amplía al resto de las Secretarías”* (Entrevista U).

*“En general se trata de temas estudiantiles: embarazadas y personas con discapacidad. Las resoluciones son generales, si se trata de un tema específico se soluciona desde alguna Secretaría conjuntamente con el Programa”* (Entrevista F).

*“(...) depende de la SEUBE, pero pensando la Extensión no exclusivamente como Bienestar (...) Podría estar en Asuntos Académicos, pero sería reducirlo a la enseñanza (...)”* (Entrevista N).

*“Depende de la Secretaría de Extensión, Cultura Científica y Bienestar dentro de las tareas que competen a Orientación Vocacional”* (Entrevista E).

*“La Secretaría de Extensión universitaria y Bienestar Estudiantil tiene un sector de inclusión de género y discapacidad”* (Entrevista I).

En la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo el espacio nace en la Secretaría de Investigación: *“Inicialmente el CIBAUT estaba más vinculado a docencia e investigación y la COPROMA a bienestar, accesibilidad, situaciones de examen, seguimiento y atención”* (Entrevista K).

En la Facultad de Derecho en la Dirección de Carrera y Formación Docente, dependiente de la Secretaría Académica:

*“En abril de 2003 se presentó un profesor de derecho civil ante las autoridades del área académica (...) solicitando asesoramiento para evaluar a un estudiante de su clase que no podía darse a entender (...) debido a una discapacidad motora extendida (...) A partir de allí, la Dirección de Carrera y Formación Docente, dependiente de la Secretaría Académica de esa Facultad elaboró y llevó adelante un programa que se denominó “Universidad y Discapacidad”* (Seda, 2015, p. 168).

En la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo las dos cátedras de la materia Diseño del hábitat accesible constituyen al igual que el CIBAUT un referente institucional:

*“Algunos directores de carrera empiezan a tomarnos como referencia cuando hay casos de estudiantes con discapacidad”* (Entrevista D).

Como puede advertirse en este acercamiento, si bien la mayoría de espacios específicos se ubican formalmente en el ámbito de la Extensión y el Bienestar Estudiantil, los argumentos de llegada y las formas que se asume el trabajo en relación a otras áreas institucionales, difieren bastante unas de otras.

Considerando nuevamente el carácter multidimensional de la exclusión (Zapata Galindo, 2014), la transversalización resulta fundamental como articulación con áreas y actores institucionales incorporando la perspectiva de discapacidad en una construcción transdisciplinaria, integral e integrada con distintos sectores de cada universidad (Méndez, 2019: 115). Asimismo, vincular el trabajo de los tres pilares —extensión, docencia e investigación— desde una perspectiva de integralidad (Trinchero y Petz, 2014) y las redes intrainstitucionales que aseguren la presencia del tema en diferentes espacios atendiendo al carácter mismo de transversalidad que la discapacidad posee (Kipen, 2011).

Esta multidimensionalidad se expresa, en principio, en las diferentes demandas y requerimientos de los que dan cuenta los referentes entrevistados. En este sentido es que, delimitado a constuirse como subtema de Bienestar, para algunos autores, no se llega a acceder a las problemáticas estructurales (Yarza, Rojas y López, 2014) ni a asumir las implicancias de las relaciones de poder desigual entre los diferentes actores, ni el carácter multidimensional e interseccional (Chan de Ávila, 2013) que conlleva pensar la discapacidad en la universidad. El trabajo orientado a la construcción de indicadores interseccionales, por ejemplo, contribuiría al análisis de las percepciones y vivencias de estas desigualdades y a visibilizar aquello que, de otro modo, aún permanece oculto (Valls et al. 2014).

En esta misma línea las desigualdades se hacen presentes en el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes como así también en el acceso, promoción y ascenso a la tarea docente y no docente (Duarte Campderrós, 2014). Las experiencias relatadas por los referentes, así como la producción normativa dan cuenta de que se trata de procesos que se extienden a lo largo de variados trayectos y actores institucionales.

La pertinencia de un acompañamiento temprano y de un trabajo sobre toda la secuencia de enseñanza y aprendizaje involucra diferentes espacios institucionales (Perelli, 2017). Así, las acciones de orientación se hacen parte del entramado de la vida universitaria para acompañar al sujeto individual y colectivo en su trayecto de formación reconociendo y promoviendo su protagonismo, su derecho al acompañamiento y la necesidad de una mirada sobre la institución en su conjunto. El espacio de orientación constituye un vértice

que vincula el Área Académica, de Extensión y Bienestar, los departamentos de carrera, las cátedras, el Área Administrativa entre otras (Pereyra et al., 2017).

En la medida que cuestiones vinculadas a la discapacidad se advierten en diferentes áreas de desarrollo institucional (Ocampo González, 2015), la transversalización puede promoverse a partir de las dimensiones propias de la política universitaria y de otras políticas sociales con perspectiva intersectorial de toda la comunidad en tanto “la cuestión de la discapacidad” se inscribe en estudios sobre temas como racialidad, poder o necropolítica, en encuentros y diálogos en relación a género, negritud, decolonialidad, desigualdad que posibilitan una comprensión profunda y crítica (Broyna 2019).

Una consideración transversal, interseccional, crítica de la discapacidad en la universidad la ubica en la perspectiva de la educación superior como derecho que debe ser garantizado por el Estado tal como se puso de manifiesto en las conferencias mundiales y regionales de educación superior en las últimas dos décadas (Del Valle et al., 2016). Un derecho que se presenta muchas veces en forma de medidas de reparación, pero no de restitución lo que torna necesario “(...) *avanzar en políticas donde lo que se busque reparar no sea una existencia fallada, desgraciada por naturaleza o accidente (...) sino (...) que posibilite una existencia digna en clave de quien cada uno es y no de quien debería ser*” (Almeida et al., 2013, p. 82) y un *disfrute pleno de la vida y de las actividades derivadas de la Universidad* (Álvarez Robles, 2016, p.3).

Si bien algunos autores afirman que el nivel superior incorpora estas medidas con mayor demora que otros niveles del sistema educativo (Cabeza González et al., 2014; Joly, 2011) una mirada longitudinal da cuenta de cómo se ha ido desarrollando este tema en las universidades, que no se trata de un fenómeno aislado sino de un camino que, aunque adoptando diferentes perspectivas, enfoques, recursos, ya no tiene vuelta atrás.

Constituye actualmente un desafío, que esta transversalización se refleje en la incorporación de lineamientos referidos a discapacidad y accesibilidad en el ideario institucional de las universidades y hacerlo efectivo (Gairín y Suárez, 2014; Eroles, 2010; Cabeza, 2019).

## 4.6 La construcción de los espacios específicos

### *“Un espacio para activar otros espacios”<sup>26</sup>*

*“Lo que más me resuena es que es un ámbito de encuentro, para generar proyectos, punto de anclaje para poder activar otras cosas, como catalizadores, no algo aislado y central sino a disposición de otras acciones potenciales; por eso visibilizar las posibilidades y las dificultades para trabajar, estudiar en la universidad. Un espacio para activar otros espacios”,* así define un referente el espacio específico de su Facultad (Entrevista G).

### 4.6.1 Referentes

#### *Estudio, encuentros, facturas y un malentendido*

Algunos referentes ya venían de experiencias directas, la mayoría por vínculo o cercanía, que los estimuló a adentrarse en un trabajo más sistemático sobre discapacidad. Otras lo encontraron en actividades de estudio o trabajo y otras (casi) de casualidad.

Un referente relata que su vínculo con la discapacidad se inicia a los ocho meses cuando a raíz de una meningitis adquiere sordera. La familia atravesaba una situación económica difícil y resultaba muy costoso sostener la Facultad: mucho viaje, comprar apuntes. Vio entonces un cartel de “becas” y la solicitó estando ya en 2º año. Hasta entonces cualquier dificultad la solucionaba con los profesores directamente y, dice: *“desconocía mis derechos. La Convención era muy reciente, aún no se conocía”*. Ahí entró en contacto con la *Subsecretaría de Promoción para la Igualdad de Oportunidades* donde le resulta fácil trabajar por lo que ya vivió como alumna (Entrevista P).

Siendo madre de una entonces niña con Síndrome de Down, otra referente, mantuvo inicialmente separadas las actividades de la Facultad con las que realizaba en su vida privada en organizaciones de la sociedad civil. Motivada por ayudar a otras familias a partir de lo que iba aprendiendo, se orientó a la capacitación laboral, algo muy necesario y que podía hacer desde su profesión (Entrevista B).

---

<sup>26</sup> Entrevista

Para otro referente su relación con una compañera de la carrera que era una persona con discapacidad, le permitió percibir, sin conceptualizarlo aún en ese momento, que siempre encontraban barreras, se enojaban y se peleaban, en la Facultad y en otros lugares. Poder ver los obstáculos, las barreras en el subte, por ejemplo, y como ella se manejaba con autonomía en la casa con todo adaptado, aunque fuera de manera muy casera (Entrevista N).

Otros caminos fueron a partir del contacto con estudiantes y sentir *“la necesidad de armar un espacio que no existía ante diferentes situaciones que fueron llegando y que no tenían cauce”* (Entrevista A). O la experiencia de trabajo como acompañante terapéutica de otra entrevistada que expresa: *“me dio vuelta la vida, conocí a personas con discapacidad con quienes establecí una vinculación amorosa que aún perdura.”* (Entrevista F).

También experiencias de estudio en la Maestría en Docencia Universitaria de ADUBA, específicamente la cursada de un seminario optativo sobre discapacidad y universidad que, a un referente le permitió *“repensar el trabajo docente, tener una mirada diferente”* (Entrevista D) y para otro referente entrevistado fue tomar conocimiento del tema y empezar a participar en el Programa Discapacidad y Universidad de la UBA (Entrevista M).

Para otro referente se trató de *“un malentendido”*: *“estaba haciendo mi tesina en la especialidad en docencia universitaria y mi preocupación tenía que ver con la forma en que escribían los estudiantes (...) Ese iba a ser el tema de mi tesina cuando me entero que en octubre de 2004 Extensión de Rectorado organizaba las Jornadas “Te doy mi palabra” y supuse que se hablaría de gramática, ortografía, de palabras (...) Me encuentro con que había de todo (...) incluyendo la presentación de un trabajo de Juan Seda, Franco Rinaldi y Carlos Eroles “Invisibles en la UBA” que fue como una revelación porque me di cuenta en ese mismo instante que no sabía nada de estudiantes con discapacidad en mi Facultad; en ese momento cambió mi tema de tesina, decidí que iba a ser sobre discapacidad”* (Entrevista T).

En los relatos de estos y otros referentes aparecen Carlos Eroles primero y Juan Antonio Seda después como figuras visibles y convocantes que procuraban reunir y congrega participantes de diferentes espacios de la Universidad. Ambos contribuyeron a

conformar espacios que generaron proyectos que le dieron visibilidad a personas, trayectorias y trabajo vinculados a discapacidad en la Universidad. Transcurridas dos décadas esas iniciativas además de sostenerse en el tiempo se fueron expandiendo. Esto se expresa en el desarrollo de proyectos, avances en materia de curricularización, diferentes formas de transversalización. Así lo enunciaba entonces Eroles: “*Naturalmente nos encontramos, simplemente, en la madurez del punto de partida. Pero ello constituye una positiva posición para continuar la lucha*” (Eroles, 2008, p. 33).

En 2007 al crearse el Programa Discapacidad y Universidad y Juan Antonio Seda es el primer coordinador. Susana Underwood asume la coordinación entre 2010 y 2018 período en el que se consolida el trabajo de la comisión y la participación de la universidad en espacios interuniversitarios.

A continuación, unas palabras acerca de cómo estos recorridos se expresan en la conformación de equipos en los que aún están prácticamente ausentes, como integrantes, las personas con discapacidad.

#### **4.6.2 ¿Hay equipo?**

##### ***Equipo, una palabra maravillosa ...***<sup>27</sup>

La discapacidad como construcción social (Barton, 2009; 2012) se despliega en las relaciones que tienen lugar, por ejemplo, en los grupos, en los equipos de trabajo que toman posición en las decisiones cotidianas (Joly, 2001).

Los referentes expresan un interés en conformar equipos de trabajo de manera de poder participar en la multiplicidad de propuestas y demandas que se generan cotidianamente en las instituciones universitarias. En la mayoría de los casos esto no ha sido posible. Sin embargo, sí se han desarrollado otras modalidades de conformación de equipos: los hay muy pequeños formados por una o dos personas, otros más numerosos y otros de carácter interdisciplinario.

El propio carácter multidimensional de la exclusión (Zapata Galindo, 2014; Duarte Campderrós, 2014; Rifà y Valls, 2014) al que se hace referencia en varias oportunidades a

---

<sup>27</sup> Refiere a un texto s/f de la Dra. Lydia Coriat

lo largo de este estudio, tensiona la idea misma de un espacio específico que pueda abarcarlo todo.

Los entrevistados dan cuenta de formas diferentes e incluso alternativas de construcción de equipos aún allí donde no se ha conformado un espacio específico como Subsecretaría, Programa o Comisión:

-Equipo interclaustró y ampliado con Organizaciones sociales:

*“El Programa lo conforman estudiantes, docentes, no docentes y graduados de la Facultad incluidas dos coordinadoras que movilizan las voluntades que hay, ¡y también las que no hay!, compartiendo proyectos interesantes para la participación de todos y recepciona propuestas que comparte con el equipo, seguimiento de los proyectos, articulación con la parte institucional como referentes, escuchar mucho a otros compañeros de la gestión (...) Se realizan reuniones periódicas, intercambio constante a través de WhatsApp para comentar temas, noticias, actualizar dudas, mini debates a veces y así el equipo se va fortaleciendo a través de proyectos específicos generando conocimiento hacia los otros proyectos y así se va dando una retroalimentación”. La experiencia de vinculación con las personas y las organizaciones fue mucho más que conceptualizar (...) Al estar vinculados con las organizaciones se articula para que proyectos que movilizamos se vayan proyectando, desplazado en diferentes ámbitos de la Facultad y por fuera de la Facultad” (Entrevista N).*

Y otro referente: *“No solo se construye algo colectivo sino cada uno se potencia con lo que hace el otro. Lo colectivo potencia las individualidades, no las diluye. Y siento que, desde mi lugar, puedo aportar y el saber y las prácticas se modifican a partir de lo que traen otros” (Entrevista G).*

- Equipo ampliado: equipo que cuenta con una coordinación y referentes en otras oficinas con personal al que se fue capacitando. También donde no se ha creado un Programa o una Comisión propiamente dicha y sí hay representación en el Programa Discapacidad y Universidad de la UBA, son referentes para las situaciones emergentes y se despliegan los dispositivos que se ofrecen a toda la comunidad universitaria en general.

- Equipo de gestión en desarrollo: que se va nutriendo desde la gestión con más integrantes y también con más tareas.

- Equipo ad hoc: donde tampoco se creó un Programa o Comisión propiamente dicha los equipos son los de las cátedras o centros de investigación.

- Equipo huésped: se genera un espacio con relativa visibilidad en otras áreas ya existentes, o impulsado por espacios emergentes como los de género.

La relación discapacidad – universidad que expresan la conformación de los equipos no son experiencias aisladas, sino que forman parte de un escenario contextual y epocal que también se pronuncia polifónicamente. Algunas remiten a la participación, los objetivos comunes que se organizan y potencian recíprocamente (Dell’Anno, 2012), construir juntos en una práctica que aloje a todos y a cada uno (Casal, 2016) y posibilitar la conversación (Skliar, 2005; Larrosa, 2006), encuentros que pueden generar incertidumbre al no poder abarcar todo desde las certezas del propio saber (Heredia, 2012; Jacobo, 2012b; Joly, 2008; 2011). También prevalecen espacios en los que predomina la provisión de recursos y servicios sin involucrar a los diferentes actores institucionales en la planificación y la toma de decisiones (Gairín y Suárez, 2014; Molina Béjar, 2013).

La participación plena y plural promueve propuestas innovadoras situadas surgidas de procesos de reflexión crítica (Ocampo, 2010) que van más allá de la transformación de las propias instituciones, hacia la de toda la sociedad involucrando Estado, política pública y organizaciones sociales (Tolosana Cidón, 2014).

#### **4.6.3 Participación de las personas con discapacidad** ***“Licenciado ¿usted discapacitado? .... si es muy capaz”<sup>28</sup>***

De las 18 personas entrevistadas que constituyeron los informantes de esta tesis, solo dos se autoperceben como personas con discapacidad.

---

<sup>28</sup> Eroles, C. (2008) en: Eroles, C. y Fiamberti, H. (Comps) (2008) Los derechos de las personas con discapacidad, EUDEBA (Versión digital), Capítulo I Naturaleza de la discriminación contra las personas con discapacidad)

Cuadro 5

PARTICIPACIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LOS ESPACIOS ESPECÍFICOS									
	PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LOS ESPACIOS ESPECÍFICOS							FAMILIARES DIRECTOS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN ESPACIOS ESPECÍFICOS	
	Coordinación de los espacios o referentes en el Programa Discapacidad y Universidad de Rectorado			Integrantes de los espacios				Coordinación de los espacios o referentes en el Programa Discapacidad y Universidad de Rectorado	Integrantes de los espacios
	ESTU-DIANTE	DOCENTE	DOCENTE	ESTU-DIANTE	DOCENTE	GRADUADO	NO DOCENTE		
Facultad de Agronomía								Coordinadora madre de persona con discapacidad	
Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo					Docente en la cátedra		Arquitecto no docente en el CIBAUT		
Facultad de Ciencias Exactas y Naturales									
Facultad de Ciencias Sociales									
Facultad de Ciencias Veterinarias		Docente y referente						Coordinadora madre de persona con discapacidad	
Facultad de Derecho									
Facultad de Farmacia y Bioquímica									
Facultad de Filosofía y Letras	Estudiante referente suplente en el Programa Discapacidad y Universidad de UBA					Graduada integrante del espacio		Coordinadora madre de persona con discapacidad	
Facultad de Ingeniería									
Facultad de Medicina									
Facultad de Odontología									
Facultad de Psicología									
Ciclo Básico Común							Psicóloga integrante del equipo (Fallecida)		

Elaboración propia.

Como ya se expresó en varias oportunidades a lo largo de este trabajo los inicios en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo y el propio espacio del Rectorado fueron impulsados por personas con discapacidad. Todas ellas, incluida Mirta Iakilevich de PRODISUBA, CBC, mueren en pleno desarrollo de su labor. También los inicios de la Facultad de Agronomía se trataron de *“personas con discapacidad interesadas sobre todo en resolver sus problemas y alguna autoridad”* (Entrevista B).

Para algunos la presencia de personas con discapacidad en los espacios se asocia más a un compromiso a que *“queda bien”* (Entrevista T). En otros, *“(…) escuchan hablar del Programa, es un espacio abierto (...) se acercan y empiezan a venir a las reuniones y a participar personas con y sin discapacidad (...) los roles y las tareas son las mismas que para el resto del equipo, aunque algunas además hacen el vínculo con organizaciones de personas con discapacidad en las que participan (...) Es fundamental el trabajo colaborativo con estas organizaciones”* (Entrevista N).

En relación a qué pueden aportar a los espacios específicos se refieren a la escasa presencia y a una tendencia a que ésta se exprese de manera “testimonial”:

Dice un referente que se autopercibe como persona con discapacidad: *“Así como socialmente cuesta que el tema esté en agenda van de la mano los trabajos sobre las representaciones de la discapacidad. Pocas personas con discapacidad tienen presencia en ámbitos de toma de decisiones (...) sentí que siempre podía aportar algo más allá de ser “una persona con discapacidad” que aporta su experiencia”* (Entrevista G).

Por su parte otro referente que también se autopercibe como persona con discapacidad comenta que el trabajo en el espacio específico *“me resulta fácil el trabajo al haberlo vivido ya como alumno, las propias vivencias con los docentes (...) lo más importante es el docente en el aula. Es fundamental que el docente pregunte, que esté atento. Es la pieza fundamental”* (Entrevista P).

Si tenemos en cuenta que muchas de estas trayectorias están signadas por la (in)educabilidad, la (in)integrabilidad o bien por procesos de escolarización marcados por la exclusión y las rupturas (Cobeñas, 2018), la llegada y la graduación aún se consideran un acontecimiento. Así, es noticia de prensa que se gradúe la primera psicóloga ciega o que a pesar de usar una silla de ruedas alguien sea arquitecto.

La exclusión en la educación superior aparece frecuentemente asociada a la idea de vulnerabilidad, de las personas con discapacidad como beneficiarias de asistencia, de políticas sociales focalizadas y medicalizadas (Vallejos, 2010) en un lugar de no aptitud, de lástima (Mareño, 2012; Ferrante, 2014a; 2014b) conformando un complejo proceso de negación, que privilegia la mirada desde el prejuicio (Jacobo, 2012b) donde operan con fuerza en el ámbito universitario los estereotipos profesionales (Seda, 2016).

Reflexionar acerca de la participación de las personas con discapacidad en los espacios específicos conduce a trayectorias marcadas por una “prefiguración formativa”, una percepción y autopercepción en su diferencia desde un comienzo (Yarza, 2013a, p. 239) que reproducen procesos identitarios a partir del etiquetamiento (Míguez Passada y Silva Cabrera, 2013), que afrontan una invisibilización múltiple por ser múltiples también las desigualdades e injusticias (Misischia, 2014), donde opera un *‘techo de cristal’* (Guajardo Ramos, 2017, p. 167) y la inculcación impone la idea de que son las personas las que fallan y no las instituciones (Ezcurra, 2019, p. 36). O bien formas de “participación simple” que no van más allá de la expresión de una opinión o una intervención puntual y esporádica (Yarza, Rojas y López, 2014).

Todo esto concurre con un rol activo de las propias personas con discapacidad y las organizaciones que las nuclean (Moreno Valdés, 2005): la participación efectiva de estudiantes, profesores y funcionarios con discapacidad (Moreno Valdéz, 2005; Underwood et al., 2016) y de las organizaciones sociales de las que son parte, movimientos que es necesario historizar, que formen parte del conocimiento que se investiga, se enseña y se aprende en la universidad y que constituye un contrapunto para los viejos y no tan viejos esquemas que, si bien no recalcan en la invisibilización, insisten en representar a las personas con discapacidad como héroes, campeones de la superación (Rusler et al., 2019).

La conformación de los equipos de los espacios específicos, sus múltiples configuraciones, sus trayectorias a veces erráticas en la institucionalización y la transversalización de las prácticas, pone de manifiesto que el derecho a la educación no puede limitarse a ubicar a las personas (Barton, 2012) sino que demanda un trabajo colaborativo de circulación de ideas sin dejar de lado saberes no hegemónicos subvalorados e invisibilizados (Yarza, 2013b), lo que, una vez más, jerarquiza la

participación plena y real de integrantes de la institución históricamente acallados tanto en los espacios específicos que son objeto de estudio en este trabajo como en otros ámbitos institucionales.

Asimismo, no perder de vista la comprensión de la dialógica inclusión y exclusión en el contexto neoliberal donde la primera, desde “la escala prevista de normalidad y de determinados consumos de educación”, puede operar como un mecanismo de control (Zancanaro Pieczkowski , 2016), como “inclusión social despojante” que delimitan la distancia entre “expertos” y los “beneficiarios” (Gómez Castro, 2014) o bien identificados como usuarios y consumidores de servicios y prácticas profesionales que constituyen “*políticas compensatorias que esconden la exclusión masiva y naturalizada*” (Almeida et al., 2013, p. 76).

Así lo expresa Nuria Pérez de Lara (1998):

*“Así pues, actuar sobre el otro o actuar con el otro, cambiar al otro o cambiar con el otro, ver al otro como sujeto o ver al otro como objeto, sería el núcleo fundamental de la diferencia entre unas y otras orientaciones”* (p.102).

#### **4.7 Comunicación y visibilidad**

##### ***Universidad para todos, de todos y con todos***<sup>29</sup>

A lo largo de este análisis se hizo referencia en numerosas oportunidades a la visibilidad/ invisibilidad de las personas y los espacios específicos. Este apartado tiene como objetivo dar cuenta de algunos indicadores de materialidad de esta visibilidad/ invisibilidad: la ubicación en un espacio físico de la Facultad y las vías de comunicación y difusión desde el correo electrónico hasta las redes y los sitios web.

El Programa Discapacidad y Universidad de la UBA cuenta con una dirección de correo y un espacio en el sitio de la Secretaría de Extensión en la página de la UBA donde figuran los datos de contacto de todos los espacios representados en el Programa, las resoluciones de Rector y Consejo Superior y alguna información de actualidad.

---

<sup>29</sup> Información PRODISUBA en web del Ciclo Básico Común

Cuadro 6

CONDICIONES DE LOS ESPACIOS ESPECÍFICOS							
Condiciones materiales	ESPACIO FÍSICO DE TRABAJO	CORREO ELECTRÓNICO	FACEBOOK	TWITTER / IG	PÁGINA O SITIO WB	LOGO	OTROS
Facultad de Agronomía	NO	SI	NO	NO	SI	NO	
Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo	SI (CIBAUT)	SI	SI	SI	SI	SI (CIBAUT) SI (CAT. A) SI (CAT. W)	
Facultad de Ciencias Exactas y Naturales	NO	SI	NO	NO	NO	NO	
Facultad de Ciencias Sociales	NO	SI	SI	NO	SI	NO	
Facultad de Ciencias Veterinaria	SI	SI	NO	NO	SI	NO	
Facultad de Derecho	SI	SI	SI	NO	SI	NO	
Facultad de Farmacia y Bioquímica	NO	SI	NO	NO	SI	NO	
Facultad de Filosofía y Letras	NO	SI	SI	NO	SI	NO	
Facultad de Ingeniería	SI	SI	NO	NO	NO	NO	
Facultad de Medicina	NO	NO	NO	NO	NO	NO	
Facultad de Odontología	SI	SI	NO	NO	SI	NO	
Facultad de Psicología	SI	SI	NO	NO	SI	NO	TELÉFONOS PERSONALES
Ciclo Básico Común	SI	SI	NO	NO	SI	SI	

Elaboración propia.

Siete espacios cuentan con un espacio físico, seis no. De esos siete dos lo comparten con otros equipos y uno afirma que no fue así desde un inicio, sino que requirió años de mucho trabajo e insistencia.

Un entrevistado, en relación al lugar físico, expresa que *“por un lado es una ventaja que no nos referencien como espacio que atiende la temática, pero sí sería bueno estar en un espacio común con otros equipos que diera mejores condiciones para trabajar, reunirse, pero no una ventanilla (...) trabajar al interior de la gestión, como referentes para las áreas y la comunidad de la Facultad.”* (Entrevista N).

Otro, *“En algún momento pensé en poner una mesita. Pero había que sostenerla ...”* (Entrevista F) y otro reconoció que pudo contar con una oficina compartida porque el equipo de género requería un lugar físico con mayor privacidad (Entrevista I).

El espacio físico aparece vinculado al reconocimiento, la visibilidad y las condiciones adecuadas para realizar el trabajo, contar con privacidad.

Todos disponen de un correo electrónico de contacto, pero, por lo menos dos entrevistados, expresaron que no lo chequean regularmente. Otros sí consideran que es la vía más efectiva de comunicación para quienes deseen contactarse con el Programa.

Solo cuatro tienen Facebook y, al momento de hacer el trabajo de campo, sólo uno dijo contar con Twitter e Instagram.

*“El espacio Web de SEUBE está desactualizado, Facebook y twitter no tenemos, sí correo institucional, pero se usa poco”* reconocía un entrevistado.

Uno solo expresó que *“cuenta con espacios virtuales: Facebook, Instagram, página web y participación en Bienal, Noche de los Museos, entre otros”*

Podría decirse que hasta el momento no se ha desarrollado una política comunicacional, por lo menos desde los espacios específicos.

En relación a un logo que los identifica, los de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo y del CBC cuenta con uno:



Logos del CIBAUT- COPROMA, la Cátedra Wengrowicz, Cátedra Apollonio y PRODISUBA

Un entrevistado expresó, al respecto de un logo como imagen representativa del espacio, que *“no hay una manera de reducirlo a una imagen (...) Las que circulan todavía son muy estigmatizantes y es difícil que transmitan la idea de la discapacidad y la accesibilidad como la pensamos”* (Entrevista N). Otro planteó que desde la coordinación del espacio se considera preferible no tener un logo que identifique el espacio dado que el objetivo es transversalizar las prácticas y que, algún día, deje de existir (Entrevista G).

Otro entrevistado expresaba, con cierta ironía que, con una gestión *“se logró una tarjeta personal con dirección para contactar al Programa que realiza atención de casos de estudiantes con discapacidad a quienes se cita, se contacta con las carreras y se hacen las conexiones”* (Entrevista F).

Si bien la mayoría tiene un sitio web en la página de su Facultad (sólo tres no poseen) difieren en lugar que se le asignan y las condiciones de accesibilidad.

La navegación por los sitios web que conducen a los espacios específicos arroja que para acceder a la información se requiere algún conocimiento previo acerca de los mismos o bien de la institución universitaria en cuestión. Ninguno está visible en las páginas principales. En dos casos se accede a través de la pestaña “Estudiantes” lo que no siempre es coincidente con los propósitos que plantean.

Algunos contienen información muy escueta y datos de contacto, otros reproducen el contenido de las resoluciones de creación y otros desarrollan más ampliamente las diferentes líneas de trabajo, incluyen materiales y publicaciones de los equipos o de otros autores. El del CBC además invita explícita y ampliamente a contactarse y participar.

Ciertos sitios contienen información desactualizada y tres Facultades con representación en el Programa Discapacidad y Universidad de UBA no tienen ninguna referencia al espacio en su sitio web.

La navegación por las páginas web de las Facultades de la UBA da cuenta de que con frecuencia la ubicación y el contenido no refleja el trabajo que se desarrolla en los espacios específicos ni la relevancia que se le asigna a la visibilidad del tema y los propios espacios para poder ser conocidos y contactados tanto por la comunidad universitaria como por fuera de ella.

Ya se ha hecho referencia a la importancia de documentar y referenciar una labor que, de lo contrario, corre el riesgo de quedar invisibilizada y por fuera de la propuesta institucional (Molina Béjar, 2013). No es objeto de este estudio un análisis pormenorizado de esta dimensión, pero, en función de la relevancia de la información que se obtiene a través de sitios web y las redes sociales, la participación allí de los espacios específicos constituye una dimensión comunicacional de la institucionalización. En este sentido, forma parte de ese “cotidiano institucional” que dice acerca de la inclusión y exclusión (Yarza, 2013a) y sería materia de interés para futuros estudios considerar tanto el análisis del espacio que ocupan (y aquellos que no), su contenido, como así también, las condiciones de accesibilidad.

#### **4.8 Trabajo colaborativo**

##### ***Nutrirse del trabajo compartido***<sup>30</sup>

##### **4.8.1 Al interior de la Universidad**

Muchos entrevistados coinciden en la importancia de la participación en el Programa Discapacidad y Universidad de UBA: se percibe como apoyo, que contribuye a su trabajo, a mancomunar ideas, a pensar conjuntamente, más allá de que reconocen también que tanto el CBC como las Facultades y otras áreas que intervienen tienen dinámicas, problemas y modalidades de trabajo diferentes. Los espacios específicos, tal como se mencionó en varias oportunidades, son diferentes entre sí en muchos aspectos. Estas diferencias pueden redundar en un enriquecimiento de la labor conjunta pero también constituir un obstáculo para tomar decisiones colectivas y definir políticas más amplias. Asimismo, las características de masividad y dispersión geográfica de la UBA con 13

---

<sup>30</sup> Entrevista

facultades, 85 carreras, 116 títulos más de 300.000 estudiantes y alrededor de 36.000 docentes y 14.000 no docentes, denotan las características y, por ende, las dificultades para el trabajo conjunto.

No obstante esto, los entrevistados dan cuenta de algunos de los proyectos que se desarrollan entre los espacios específicos del CBC y Facultades y otras áreas de la Universidad también con participación en el Programa: Área de Discapacidad- Derechos Humanos de APUBA (Asociación del Personal de la Universidad de Buenos Aires); ADUBA (Asociación de Docentes de la UBA); DOSUBA (Dirección de Obra Social de la UBA); Área de Inclusión de Becarios con Discapacidad de la Dirección General de Becas; Dirección Técnica del Programa de Orientación al Estudiante y Colegio Nacional de Buenos Aires. Se trata de un espacio interdisciplinario que permite enfocar los temas desde diferentes perspectivas y enfoques.

Así, un entrevistado comenta que *“se trabajó con becas Sarmiento donde también se acercaban estudiantes con discapacidad (...) se colaboró en el armado de una propuesta de modificación de Reglamento con un artículo aún vigente”*. (Entrevista U)

*“Articulan proyectos tanto desde DOSUBA con el Área de Atención a familias y el Espacio de Evaluación Psicológica para tramitación del CUD a través del Hospital de Clínicas como propuestas de graduados ya aprobadas y que podrían ser a futuro Prácticas Sociales educativas”* (Entrevista F).

También algunas Facultades trabajan colaborativamente en torno a proyectos de investigación, de Extensión UBANEX<sup>31</sup> y de Voluntariado Universitario; otras tienen convenios con la Facultad de Psicología para el acompañamiento a las trayectorias estudiantiles.

La Maestría en Docencia Universitaria de ADUBA constituye un ámbito de formación y encuentro al que hacen referencia varios entrevistados.

---

<sup>31</sup> UBANEX es un Programa de la Universidad de Buenos Aires que promueve, estimula y fortalece la vinculación de la universidad con la sociedad financiando proyectos de extensión universitaria que se desarrollan desde las diferentes unidades académicas para contribuir al mejoramiento de la sociedad ([www.uba.ar](http://www.uba.ar))

#### 4.8.2 Con otros espacios

##### *“La Universidad, institución formadora que también aprende”<sup>32</sup>*

La mayoría de los entrevistados comentaron acerca de la articulación fundamentalmente con organizaciones sociales, áreas de gobierno y otros niveles del sistema educativo.

Los vínculos se van construyendo y consolidando de diferentes formas. Algunos surgen de espacios formales, de contactos informales o demandas concretas de participación e intervención. A su vez, dichos vínculos pueden ser promovidos por miembros del equipo, como así también, por los propios estudiantes o bien ser las organizaciones quienes se acerquen. Otros se consolidan en Proyectos de Extensión UBANEX, cursos, capacitaciones, muestras, y otros con acuerdos de colaboración para una situación concreta o más prolongados en el tiempo.

Ciertas experiencias dan cuenta de estos recorridos, con diferentes ámbitos, incluidas asociaciones profesionales:

*“Desde los comienzos del CIBAUT se creó una asociación con una familia que promovió que IRAM normalizara el símbolo de la discapacidad, y así empezó un vínculo con IRAM – hay X5 normas sobre accesibilidad – que aún perdura y el ISO. También con el Real Patronato y la ONCE de España y de Uruguay. Luego vinieron Arquisur y la Red de Cátedras de Accesibilidad”* (Entrevista K).

*“La Facultad de Veterinaria trabaja con el Servicio Penitenciario Federal en el marco del Proyecto Huellas de Esperanza”* que consiste en el adiestramiento de perros de servicio que luego son entregados a personas con discapacidad motriz, y perros de compañía, que son entregados de manera gratuita a miembros de la comunidad (Sitio web del Servicio Penitenciario Federal); *“(…) con la Dirección de Salud Mental del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires por el que adolescentes y jóvenes de casas de medio camino vienen dos veces por semana a la Facultad: una con caballos, otra con perros, también al*

---

<sup>32</sup> Entrevista

*herbario, al tambo y a otros espacios”; y “entre el Instituto de Actividades con Animales IACA de la Facultad de Ciencias Veterinarias, el IREP (Instituto de Rehabilitación Psicofísica), asociado a la Facultad de Medicina, hay un proyecto de investigación sobre los beneficios de las terapias con caballos en personas adultas que sufrieron un ACV” (Entrevista T).*

Propiciando encuentros entre saberes:

*Como ya se comentó anteriormente algunos espacios específicos ponen en relación los saberes disciplinares con los saberes territorializados con los que cuentan las organizaciones sociales que conocen esas experiencias fenomenológicamente.*

Procurando participar en y con la comunidad:

*Acerca del Proyecto de Extensión “Vecinos en Flor”: “La "idea-fuerza" que se soñó en los orígenes del proyecto es: un equipo de trabajadores compuesto por personas con diferentes discapacidades y sin discapacidad, que ofrecen a una "vecina" en un barrio arreglar su cantero... a partir de allí y del trabajo realizado, los vecinos comienzan a integrarse al trabajo, renovando la vida barrial que estaba perdida. En definitiva: cambiar la mirada y comenzar a reflexionar a través de un ejemplo concreto” (Sitio web FAUBA).*

Varios entrevistados mencionan articulación con la Asociación Civil Tiflonexos en proyectos de accesibilización del material de estudio como la Facultad de Ciencias Sociales desde la biblioteca, el Voluntariado Biblioteca accesible CBC o el Espacio de Consulta del Material Accesible “Norberto Butler”- ECMA que en la Facultad de Filosofía y Letras se aloja en la Biblioteca Central y es gestionado por la Subsecretaría de Bibliotecas con el apoyo del Programa Discapacidad y Accesibilidad.

También con otros niveles del sistema educativo tanto en actividades de formación como de orientación vocacional: *“Y de paso hacemos una bajadita para ese escalón así puede subir una alumna con silla de ruedas del Club de Ciencias”*, relata un entrevistado que le dijo en una oportunidad un no docente del área de mantenimiento (Entrevista T).

En algunos casos la convocatoria a actores externos y la legitimidad resulta más factible que al interior de la propia institución: *“(…) ya se había presentado un proyecto que no tuvo avance en la Facultad. Convocamos más gente, nos pusimos a escribir y nos*

*fuimos presentando a UBANEX, a SPU. Se iba incorporando gente de afuera, pero pocos docentes y gente de la Facultad” (Entrevista B).*

Las entrevistas dan cuenta de diferentes posicionamientos acerca de las relaciones entre la universidad y la comunidad:

Para algunos se trata de un servicio que la universidad brinda a la comunidad. Para otros *“implica un importante aprendizaje para la Facultad (...) hay otras personas que no son estudiantes de carreras que están en la universidad” (Entrevista T).* Y también que *“la Universidad requiere la orientación y el apoyo de las organizaciones y de las personas con discapacidad para garantizar la inclusión y, del mismo modo, las actividades del Programa de Discapacidad - los seminarios, talleres, capacitaciones, difusión y promoción de derechos - se constituyen en espacios de participación y co- construcción” (Entrevista N).*

Asimismo, hacen referencia a la curricularización como parte de ese aprendizaje, de esa transformación:

*“Trabajando con otros equipos, tratando de incluir el tema y actividades con las organizaciones. Al estar vinculados con las organizaciones se articula para que proyectos que movilizamos se vayan proyectando, desplazado en diferentes ámbitos de la Facultad, al curricularizarlos en esa relación mutua se movilizan hacia las cátedras, por ejemplo, no de manera forzada, sino que los saberes territorializados están en relación con saberes disciplinares concretos” (Entrevista N).*

*“(...) la curricularización en la enseñanza desde una perspectiva más integral e interdisciplinaria, que los estudiantes se puedan involucrar en una construcción de problemas vinculándose con otros actores del territorio. Una cosa es abordar algo interdisciplinariamente y otra cosa es construir de base un problema interdisciplinariamente” (Entrevista G).*

Del mismo modo, los entrevistados problematizan y expresan diversas miradas en relación a la militancia de las organizaciones sociales y a las perspectivas en torno a la conceptualización misma de la discapacidad: *“pensar la vinculación entre la academia y la militancia, abrirnos a otras formas de conocimiento que se registren, sistematicen, para generar orientaciones respecto de las prácticas, experiencias, perspectivas (...) La*

*densidad de la escritura es otra cosa también. No solo algo para transmitir sino la forma de enunciación. Ese es un buen desafío. La discapacidad es relativamente reciente y podría interpelarse la constitución de las disciplinas en relación a eso*” (Entrevista G).

En estas experiencias que se realizan desde los espacios específicos se percibe esta idea de “construir juntos” que acerca, aunque lo haga estableciendo diferentes relaciones.

Dice Nadia Heredia: *“Desconocer la voz del/a Otro/a, su sentir, su tristeza, su felicidad, su placer su ira, sus fracasos, nos mantiene en una lejanía que por evitar el sentir con el/a Otro/a, nos deshumaniza. Separar el pensar del sentir, el saber del comprender, es otro hostil y muy presente resabio moderno”* (Heredia, 2012, p. 109). Una clausura que prioriza conocimientos, lenguas, visiones de mundo y de producción de conocimientos de algunos sectores (Mato, 2017) y minimiza, desvaloriza —incluso oculta— en este reduccionismo a los de otros subalternos, minorizados y subyugados (Rodríguez Gómez et al., 2016).

El encuentro con esa voz otra es posible a través de una lengua que pueda estar “entre nosotros” (Larrosa, 2006), que permita la asunción de diferentes puntos de vista. (Gaírin, 2014), conversar y promover la conversación (Skliar, 2005; Jacobo, 2012b). Este espacio de conversación deviene de una construcción con todos los que participen de ese encuentro. En este sentido, implementar formas de creación conjunta de conocimiento con otros sectores de la sociedad (Naidorf, 2016) implica modelos de gestión participativos a partir de una sinergia que se genera entre la comunidad, el Estado y la universidad (Trincheró y Petz, 2014). Se trata de espacios que requieren una materialidad dentro del proyecto universidad que involucre tiempos, espacios, entramados para esa conversación.

Estas experiencias dicen acerca de diferentes encuentros y conversaciones, así como distintas posiciones en relación a la transformación de las relaciones con su contexto sociocultural inmediato (Juarros y Naidorf, 2007), de la sociedad (Tolosana Cidón, 2014) y, de la propia universidad.

La territorialización en la integración universidad—sociedad (Trincheró y Petz, 2014) define y trabaja los problemas sociales en el seno de las interacciones entre la comunidad y la universidad (Rovelli, 2016). Y es ahí donde algunas experiencias relatadas reflejan que se hace efectivo el derecho colectivo a la universidad (Rinesi, 2012), aún en

territorios física y simbólicamente alejados como son, por ejemplo, los contextos de encierro.

Asimismo, la curricularización, además de posibilitar el ingreso de saberes territorializados en vinculación con los saberes académicos, contribuye a fortalecer la formación universitaria que se sitúa muchas veces por fuera de la realidad social “(...) sin reparar que somos parte de ella, que somos sujetos partícipes de su construcción y que una serie de condiciones intervienen en su configuración” (Petz, 2017, p.1).

Queda mucho por recorrer en este sentido: avanzar en una planificación institucional estratégica (Ocampo, 2011 y 2015; Yarza y López, 2014; Mischia, 2018; Cabeza et al., 2019), incorporar las propias lógicas de exclusión a los debates sobre financiamiento, evaluación de la calidad o acreditación (Yarza, 2013a; Gaín, 2014), vincular fuertemente los proyectos con políticas integrales a nivel social, del sistema educativo e interuniversitario (Paya Rico, 2010; Viera Gómez y Zeballos Fernández, 2018), en definitiva aprovechar los recursos, coordinar acciones de manera que generen capacidad instalada, que puedan generar cambios que permanezcan en el tiempo (Molina Béjar, 2013). Y mantener viva la lección histórica de los avances en la participación y la inclusión, seguir siempre fortaleciendo la memoria colectiva, la motivación y la solidaridad y la convicción de que los cambios hacia una sociedad no opresiva y no discriminatoria benefician a todos (Barton 2012).

#### **4.9 Divisar el horizonte**

***“Una universidad a la medida de nuestros sueños”<sup>33</sup>***

Los entrevistados al consultarlos en relación a los anhelos y proyectos de futuro hablan de afianzar y fortalecer acciones en curso que, como se ha visto, abarcan un abanico

---

<sup>33</sup> Juan David Osorio (estudiante ciego que participó en el multigrupo y enriqueció significativamente el trabajo colectivo con sus puntos de vista en: Ana Yineth Gómez Castro, *La inclusión social despojante, el multigrupo y la co-visualidad. Conceptualizando a partir de las experiencias* en: Nuevos Desafíos para la Inclusión Social y la Equidad en la Educación Superior Actas del III Congreso Internacional MISEAL, noviembre, 2014).

muy diverso de ideas y prácticas: *“ampliar el Voluntariado para subtítular videos”, “tener más respuesta institucional”, “mayor vínculo entre las diferentes áreas”, “que pudiera ampliarse el equipo con más miembros”, “que se sume gente de las otras Secretarías”, “nuclear a más docentes, no docentes y estudiantes con discapacidad que puedan participar”, “mayor involucramiento de las carreras en lo troncal de las disciplinas, profundizar la curricularización”.*

Asimismo los entrevistados llaman la atención sobre incorporar nuevas líneas: *“un Observatorio de la Facultad con objetivos puntuales que se presenten a decanato, secretarías y direcciones de carrera”, “trabajo en torno a un predio que se asignó buscando lograr accesibilidad donde van a poder realizarse prácticas laborales y la promoción de proyectos de otras instituciones”, “formalizar con financiamiento experiencias de investigación, un equipo interdisciplinario que trabaje un problema interdisciplinario y que pueda desarrollarse con un potencial mayor y articularse con una política pública, un proyecto de desarrollo estratégico”, “tener acceso a los nuevos ingresantes para poder acercarles información”.*

También se refieren a la ya tan mencionada cuestión de la visibilidad: *“darle más visibilidad al Programa”, “realizar un programa de radio web y vincularlo con Radio UBA”, “que la página web se nutra de los conocimientos que se investigan”, “incentivar el Facebook del Programa”, “trabajar más con el Área de Difusión para darlo a conocer”, “garantizar que la página web y otras páginas institucionales sean accesibles”, “que se respeten las rampas (...) tuve que comprar con mi plata los carteles de ‘prohibido estacionar’”.*

Y a la falta de legitimidad: *“formalizar el espacio con resolución y algún nombramiento , visibilizarlo”;* *“muchas veces lo nombramos como programa pero no está presentado como tal al Consejo Directivo ni a las autoridades (...) lo pienso por ejemplo en relación a otros programas que si tienen resolución de Consejo Directivo”;* *“ganar entidad y espacio porque esto pasa muy desapercibido, no está dentro de los intereses políticos, la voluntad de quienes forma parte de la comunidad académica ayuda pero le falta darle entidad, desde una resolución, presupuesto, personal, lo que se merece”;* *“intentar concretar un espacio, poder decir públicamente que me estoy ocupado del tema”.*

Dice otro entrevistado: “*Mi sueño es que llegue un estudiante con discapacidad con un problema y que le podamos ofrecer el material, la tecnología, que él pueda agregar algo más. Que la Facultad ya esté preparada*”.

Al inicio de este análisis se planteaba que en la UBA se habían ido desarrollando espacios específicos sobre discapacidad con diferente denominación, alcance, dependencia e inserción institucional. Esta formulación de proyectos y anhelos da cuenta de esta diversidad que despliegan el CBC y las Facultades que son parte de este estudio y van desde la creación misma de un espacio al fortalecimiento de acciones y su profundización.

### ***Ser para dejar de ser***<sup>34</sup>

“*A más largo plazo que desaparezca, que no sea necesario*”, concluye una entrevista.

Las acciones focalizadas constituyen un área crítica en el estudio de las políticas en discapacidad contribuyendo al pasaje de la marginalidad a la “integración” pero con una perspectiva asistencialista que incide en la vida cotidiana y los procesos de subjetivación. (Míguez Passada, 2012). Estas prácticas frecuentemente reproducen dinámicas y procesos organizativos, curriculares, formativos e institucionales de un modelo escolarizante (Ocampo González, 2015, p. 77) con tendencia al carril diferenciado (Mareño Sempertegui, 2012), tales son las formas que adopta la pedagogía para “lidiar con la diferencia” y la obsesión moderna por el orden, por “*pertenecer a una categoría*” (Veiga Neto y Larrosa, 2009, p. 208).

La creación de espacios de mayor o menor especificidad orientados a concientizar, movilizar y acompañar todos los ámbitos institucionales, de la gestión y de los diferentes claustros y sectores que la componen oscila entre la tendencia hacia la transversalización y la atomización (Rusler, 2014; 2018a; 2018b). Los que se constituyen como un espacio político orientado al cumplimiento de derechos y a la transformación de las universidades públicas pueden, con el tiempo, no ser necesarios como proyectos focalizados en

---

<sup>34</sup> Rusler, V. (2006) ¿Por qué un Programa Universidad y Discapacidad?, IV Jornadas Nacionales Universidad y Discapacidad, Universidad de Buenos Aires, CABA, julio de 2006

discapacidad y constituirse como espacio de referencia y asesoramiento (Katz y Larocca, 2012).

En este aspecto, como señala Barton: *“Es necesario ser muy valiente para luchar contra la gente que tiene el poder de definir quién eres”* (Barton, 2012, p. 85). Los “especialistas” encerrados en sus laberintos devienen en discapacitólogos que, con un poco de acá y otro poco de allá, ofrecen soluciones e inhiben la participación de otros actores institucionales (Rusler, 2014). Sandra Katz (2014) lo explica en el afortunado título de un artículo que a modo de un haiku plantea *La afortunada imposibilidad de ser especialista en discapacidad*.

Un entrevistado habla de la *“Inercia de los espacios de constituirse como especialistas y no dar lugar a otras voces, como bajo la lógica de la especialización y la burocratización se terminan haciendo cosas “por” los demás, pero sin las personas”* (Entrevista G).

La participación real, efectiva y sostenida de esas otras voces puede contribuir a transitar el trayecto que lleve de hablar de los “casos” a las “diferencias” y de las personas y sus dificultades a las personas como portadoras de recursos (Dovigo, 2014), y no favorecer hablando de “problemáticas” a la percepción generalizada de la discapacidad como algo negativo (Pérez, 2014, p.164).

Alfredo Veiga-Neto plantea como la ambivalencia de la inclusión se pone de manifiesto cuando ella misma es la generadora de exclusión: *“colocamos al otro dentro de un espacio común para que se garanticen saberes sobre ese otro y desde que ese otro continúe siendo otro”* (Veiga Neto, 2008, p. 17) en una co-existencia de propuestas que se posicionan desde una perspectiva de derechos y otros que desde *la lástima y la caridad* (Ferrante, 2014c) se centran en el déficit, el asistencialismo y la provisión de las necesidades de los usuarios en vez promover su protagonismo (Moreno Valdéz, 2005).

Una vez más plantear que *“Desde lo cotidiano se verá, pues, lo estructural”* (Yarza, 2013a, p.240) y ahí la importancia de develar las relaciones concretas y cotidianas de las experiencias institucionales que dan cuenta de cómo las orientaciones de algunos objetivos “integradores” resultan contradictorios e incluso su antítesis (Jacobo, 2012a) y acentúan la separación, los procesos de exclusión que pueden además ser refrendados por mediante la

proliferación de barreras. La discapacidad como categoría social y política (Campero et al., 2019) puede funcionar como analizador para comprender continuidades, rupturas, tensiones y desplegar procesos de reflexión crítica en torno a las barreras simbólicas e interpretativas-culturales (Ocampo, 2018) de las políticas al interior de las universidades que problematizan su presencia, su ubicación institucional, su estructura, su presupuesto (Méndez, 2019).

La institución universidad nace como privilegio para la formación de élites, constituye una gesta heroica de esfuerzo individual y de superación personal para algunos sectores cuando se amplía el ingreso y actualmente se considera un derecho (Rusler, 2018a) En su encuentro y desencuentro con la discapacidad recorre experiencias de visibilización, transversalización y curricularización (Rusler, 2018a; 2018b), algunas con propósitos transformadores y otras solo remendatorios que nos recuerdan en qué consiste aquello que las universidades no están dispuestas a discutir (Almeida y Angelino, 2014). La alternativa de la investigación emancipadora en discapacidad que implica la transformación de las relaciones materiales y sociales presentes en la investigación es un ejemplo elocuente.

Para finalizar algunas reflexiones sobre la pertinencia de conformar programas:

En el contexto universitario diferentes actores no sólo cooperan, sino que también compiten en la imposición de significaciones a problemas concretos en los que se ponen en juego diferentes intereses, diferentes lógicas, y disputas en la determinación de una agenda institucional (Rovelli, 2016).

Félix Schuster, entonces decano de la Facultad de Filosofía y Letras en una entrevista realizada en noviembre de 2003 y publicada en 2014 afirmaba que las comisiones dan cierta artificialidad y que no debía darse un trato diferencial a discapacitados, que la burocratización siempre constituye un peligro (Seda, 2014b, p. 69).

Otros autores valoran las acciones transversales y de no diferenciación que algunas universidades ponen en marcha como una buena práctica para dar visibilidad y generar cambios que *“pueden llevar a cuestionarse la existencia de estos servicios (...) y que toda la comunidad universitaria responda a la diversidad y por lo tanto a la discapacidad bajo los principios de inclusión y diseño para todos”*. (Ferreira Villa et al., 2014, pp. 151-152)

Cómo intervienen el saber técnico y el experiencial (Pérez de Lara, 1998, p.18), la proliferación de soluciones parciales o efímeras que se originan en la solidaridad y los esfuerzos individuales (García et al., 2015b); el desarrollo de proyectos y construcción de equipos de trabajo en el vínculo de los tres pilares investigación, docencia y extensión y las redes intrainstitucionales y con instituciones no universitarias en virtud de la heterogeneidad disciplinar y el carácter transversal de la discapacidad (Kipen, 2011) parecieran ser caminos auspiciosos en la generación de espacios específicos. Comisiones, programas, espacios específicos cuya pérdida de sentido, en un futuro, implicará haber logrado al máximo los principios con los que se crearon: *ser para dejar de ser*. (Rusler, 2006). Mientras tanto “(...) *ir más lejos, más aún en otras direcciones de la dupla exclusión / inclusión ya que posiblemente sea en las institucionalidades donde el trabajo de encontrar las variaciones de registro sea clave ya que son ellas los ámbitos en los que los enunciados disponibles cobran visibilidad*”. (Monzani, 2016, p. 258)

## Capítulo 5

### Y VAMOS CONCLUYENDO

(que es gerundio)

#### RAPIDEZ

*“En la vida práctica el tiempo es una riqueza de la que somos avaros; en la literatura es una riqueza de la que se dispone con comodidad y desprendimiento: no se trata de llegar antes a una meta preestablecida: al contrario, la economía de tiempo es cosa buena porque cuanto más tiempo economicemos, más tiempo podremos perder. Rapidez de estilo y de pensamiento quiere decir sobre todo agilidad, movilidad, desenvoltura, cualidades todas que se avienen con una escritura dispuesta a las divagaciones, a saltar de un argumento a otro, a perder el hilo cien veces y a encontrarlo al cabo de cien vericuetos. El gran invento de Laurence Sterne fue la novela toda hecha de digresiones, ejemplo que seguirá después Diderot. La divagación o digresión es una estrategia para aplazar la conclusión, una multiplicación del tiempo en el interior de la obra, una fuga perpetua; ¿fuga de qué? De la muerte, seguramente, dice en su introducción al Tristram Shandy un escritor italiano, Carlo Levi, que pocos imaginarían admirador de Sterne, ya que su secreto consistía justamente en aplicar un espíritu divagante y el sentido de un tiempo ilimitado aun a la observación de los problemas sociales”.*

Italo Calvino  
*Seis propuestas para el próximo milenio*  
Ediciones Siruela, Madrid, 1995  
(p. 60- 61)

Este trabajo se proponía recorrer ideas, relatos de experiencia, fuentes que dieran cuenta de una construcción que se hace colectiva a través del trabajo colaborativo entre universidades y otras organizaciones de la sociedad. Y hacerlo a través de la irrupción y

desarrollo en la UBA de los espacios específicos sobre discapacidad desde una lectura de la dialógica inclusión- exclusión.

Se cursó invitación a estos espacios para que se presentaran, narraran su experiencia, sus dificultades, proyectos y anhelos que dieran cuenta de los procesos de institucionalización.

La visibilización, la transversalización y la curricularización se constituyen como tres dimensiones de la institucionalización que se interrelacionan e implican mutuamente. A su vez también se fue gestando y fortaleciendo en el espacio de trabajo intrauniversitario – de las distintas áreas, unidades académicas y CBC de la UBA- e interuniversitario conjuntamente con las otras universidades nacionales y latinoamericanas.

El estado del arte contribuyó a constatar que en los últimos veinte años ha sido cada vez mayor producción de las universidades y a trazar un itinerario por las principales preocupaciones, temas de interés y los dispositivos que se desarrollan, el tratamiento que se le da al tema, en qué se focaliza, en qué no con una tendencia hacia aspectos más asistenciales y orientados fundamentalmente a los estudiantes.

La transversalización como forma de institucionalización de las prácticas empieza paulatinamente a ocupar un lugar más significativo, aunque aún más como manifestación declarativa a veces aún difícil de concretar. Esta dificultad se atribuye a diferentes factores de los cuales dos tienen estrecha vinculación con los espacios específicos: la existencia de acciones desarticuladas sin un referente común, entendida como falta de planificación estratégica y la ausencia en la propuesta o ideario institucional.

### **5.1 Varias tensiones**

Que hacen a la complejidad de estos procesos sociales y que proponen algunas aproximaciones a la posibilidad de responder ¿cómo pueden visibilizarse los procesos de inclusión- exclusión que se desprenden de las intervenciones de los equipos que integran estos espacios específicos, desde su origen hasta la actualidad?

En relación a la pregunta de investigación ¿cómo irrumpen, se desarrollan y se instalan los espacios específicos que asumen la temática de la discapacidad en la Universidad de Buenos Aires?

Una primera tensión que expresa este estudio es si esta participación, si esta presencia en el ideario y el proyecto institucional implica crear áreas o programas; dicho de otra manera, si son los programas, comisiones de discapacidad y accesibilidad que trabajan en articulación con distintas áreas y actores institucionales quienes transversalizan esta perspectiva.

La indagación permitió observar una polifonía de institucionalidades y una policromía de sedimentos de tradiciones y experiencias. Y ahí una segunda tensión en relación a si la institucionalización demanda una homogeneidad en la conformación y funcionamiento de estos espacios específicos o bien si se trata de diferentes formatos que se construyen desde una perspectiva situada y de múltiples atravesamientos.

Lo cierto es que los espacios específicos dan cuenta de diferentes formas de hacerse parte de las universidades que van desde propuestas más segregadas a otras más transversales. Así, una tercera tensión, que se retomará más adelante en relación a estos espacios con una propuesta más atomizada que reproduce las tradiciones de educación segregada y otros orientados al trabajo colaborativo y la transformación institucional.

En cuanto al funcionamiento, los espacios específicos despliegan diferentes formatos para satisfacer una multiplicidad de demandas con equipos en su mayoría muy pequeños: diversifican la tarea entre sus integrantes, la desdoblan hacia otros como materias y seminarios vinculados, desarrollan un “equipo ampliado” con otros actores institucionales. Esto focaliza un poco más lo que se mencionaba unos párrafos atrás en cuanto a la polifonía y policromía de los espacios y una cuarta tensión en cuanto a la idea misma de “espacios específicos” a los que es necesario dotar de recursos, nombramientos, presupuesto etc.

Una tipología posible de estas diferentes manifestaciones que pueden además funcionar de manera combinada:

- equipos de la gestión
- equipos interclaustró
- equipos ampliados: con otras áreas de la institución con o sin capacitación previa, con organizaciones sociales
- equipos ad hoc (donde no se creó un programa o comisión asumen las demandas emergentes los equipos de cátedras o centros de investigación).

- equipo huésped (donde tampoco se generó un espacio, se aloja el tema en otras áreas ya existentes)

El trabajo colaborativo introduce una quinta tensión, en tanto constituye un factor clave de la expansión de la tarea, un espacio para el debate, el intercambio y el aprendizaje propiciando encuentros entre saberes académicos y territorializados, participación en/ con la comunidad y con otros niveles del sistema educativo. y, al mismo tiempo coexiste con relaciones de competencia por la jerarquización de los temas y problemas que aporta a la gestión institucional.

Asimismo, expresa diferentes posicionamientos acerca de la concepción de universidad y su relación con la sociedad de la que es parte.

Otro aspecto relevante es la ubicación de los espacios específicos en el organigrama institucional: en su mayoría lo hacen en el ámbito de las secretarías de extensión universitaria y bienestar estudiantil. En otros casos el espacio se alojó en el ámbito de pertenencia de quienes los impulsaron. Esto genera una sexta tensión en relación a primero si hay *un* ámbito institucional del que debieran depender y cuál y qué implicancias tiene esto en las posibilidades de intervención y transformación. Un factor significativo es la relación de los espacios específicos con las áreas de gestión.

La multidimensionalidad en los requerimientos y tareas convoca a un trabajo interdisciplinario, interseccional e interactoral y desde una perspectiva de integralidad de las prácticas.

La controversia de la “visibilidad” plantea una séptima tensión en relación a la decisión de nombrar y mostrar para asumir una presencia institucional que también puede ser leído como instancias segregadoras o estigmatizantes. Esto se materializa tanto a nivel de la dimensión física (carteles, oficinas, ventanillas) como comunicacional (sitios web y redes sociales).

En los espacios específicos con frecuencia se encuentra la figura del especialista que introduce una octava tensión al devenir en discapacitólogo en la medida que asume una multiplicidad de tareas que involucran saberes provenientes de diferentes disciplinas con, por lo menos, dos implicancias: por un lado la rigurosidad en el tratamiento de todos esos temas tan amplios y diversos y, por otro, estar inhibiendo que quienes sí ostentan el

conocimiento experto en la institución – bibliotecarios, responsables de hacienda, seguridad e higiene, comunicación, informática etc. - asuman esas responsabilidades

Vinculada también a la figura del especialista en discapacidad la novena tensión entre las políticas focalizadas, específicas y aquellas que son más amplias y orientadas a un amplio sector o a toda la institución. Es frecuente que las propuestas se formulen de manera focalizada como “para personas con discapacidad” y no como “accesibles” o “en formato de audio” o “acceso por rampa”.

Las condiciones de legalidad dan cuenta de las formas de institucionalización en tanto encuadre de existencia material y simbólica que plantea una décima tensión como contrapeso de iniciativas más asociadas a la (buena o no tan buena) voluntad.

Y para esbozar algunas respuestas a esta pregunta de investigación ¿cómo participan las personas con discapacidad en la UBA? al relatar las instancias fundacionales los espacios específicos hablan de personas con discapacidad o familiares – más como individualidades que como colectivos organizados - que los impulsaron asumiendo demandas emergentes vinculadas, por lo general, a estudiantes con discapacidad y a propuestas de investigación y docencia. Se desprende aquí una undécima tensión en relación a si la discapacidad y la accesibilidad son un tema que deben impulsar y asumir los propios integrantes de ese colectivo.

Las personas con discapacidad aparecen con fuerza en las instancias fundacionales pero su participación en el desarrollo de los espacios lo que incorpora una duodécima tensión que además es doble: por un lado, la idea de una presencia que podría denominarse “por cupo” y, por otro lado, en qué consiste esta participación, ya sea como destinatarias de las políticas o como generadoras de las mismas.

## **5.2 Algunos desafíos**

Los espacios específicos relataron anhelos y proyectos de futuro que están relacionados con las características y tensiones planteadas: afianzarse y fortalecer acciones en curso, incorporar nuevas, lograr mayor visibilidad y legitimidad:

Incorporación al ideario institucional la perspectiva de accesibilidad y derecho a la universidad.

Desarrollo de trabajo interseccional, ir más allá del plano declarativo y proponer líneas de análisis y políticas que comprendan la complejidad de la exclusión y la segmentación en la educación superior.

Superación de respuestas que tranquilizan, pero no modifican las relaciones ni la organizacional institucional

Fortalecimiento permanente de la memoria colectiva, historizando, mapeando, recopilando la experiencia y que esta forme parte del conocimiento que se investiga, se enseña y se aprende en la universidad

Generación de posibilidades materiales de tiempo y espacio para el análisis, que permita trascender los objetivos de transformación de las propias instituciones hacia la de toda la sociedad. Que incluso desde los propios espacios específicos, a que la universidad se constituya en lugar de diálogo, de conversación, de construcción.

Y, desde este trabajo de investigación, compartir algunas líneas que se fueron asomando durante su desarrollo y que su profundización resultaría de interés en futuros estudios:

Conocer los recorridos de otros espacios específicos con los que el CBC y las Facultades comparten la labor en el marco del Programa Discapacidad y Universidad de la UBA.

Examinar en los procesos de transversalización de las prácticas los obstáculos que se instalan en la incorporación de perspectiva de accesibilidad por parte de los referentes institucionales de otras áreas como infraestructura, comunicación, publicaciones, biblioteca, docencia; en qué medida esto se vinculan con la presencia de “discapacitólogos”.

Explorar formas de participación de las personas con discapacidad en esos ámbitos institucionales garantizando que su expertís esté presente en el diseño, implementación y evaluación de proyectos referidos a accesibilidad o a otros requerimientos de la actividad académica.

Identificar el comportamiento de estas tensiones en relación a las dimensiones de la institución universitaria, en virtud de que la UBA está tan atravesada por la masividad

Profundizar la perspectiva de integralidad de las prácticas de extensión, docencia e investigación en la institucionalización del trabajo en relación a la discapacidad y la accesibilidad en la universidad.

### **5.3 Y una paradoja**

*Ser para dejar de ser*<sup>35</sup> fue planteado en oportunidad de realizarse las *IV Jornadas de Discapacidad y Universidad* en relación a los espacios específicos de trabajo en relación a la discapacidad en la universidad surgen y desarrollan su existencia inmersos en una paradoja: construirse para dejar de ser. La pérdida de sentido de su propia existencia implicará haber alcanzado los objetivos propuestos (Rusler, 2006).

*“(...) en educación de lo que se trata es de amor al mundo y amor a las y a los nuevos que nacen en él. Sea como sea y donde sea su nacimiento, sea como sea su experiencia de vivir en el mundo y sean como sean los caminos de ir siendo entre los demás”* (Pérez de Lara, 2006, p. 11).

---

<sup>35</sup> Rusler, V. (2006) ¿Por qué un Programa Universidad y Discapacidad?, IV Jornadas Nacionales Universidad y Discapacidad, Universidad de Buenos Aires, julio de 2006

## Bibliografía

- Abad Morillas, M., Álvarez Pérez, P. y Castro de Paz, J. (2008). Apoyo a la integración de estudiantes con discapacidad en la enseñanza universitaria, algunas medidas y propuestas de actuación orientadora. En *Educación y diversidad: Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, ISSN 1888-4857, (2), 129-150.
- Abberley, P. (2008). El concepto de opresión y el desarrollo de una teoría social de la discapacidad. En L. Barton (comp.) *Superar las barreras de la discapacidad*, (pp.34-50). Madrid: Ed. Morata.
- Aguado Díaz, A. (1995). *Historia de las deficiencias*. Madrid: Escuela Libre Editorial. Colección Tesis y Praxis.
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. En *Cuadernos de pedagogía*, (349),78-83. ISSN 0210-0630.
- Alcantud Marín, F. (2004). La Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en los Estudios Superiores: una reflexión después de diez años. En G. Echeita Sarrionandia y M. Verdugo Alonso (coord.). *La "Declaración de Salamanca" sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después: valoración y prospectiva*, (pp.161-168). Salamanca: Universidad de Salamanca, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Almeida, M. y Angelino, M. (2012). Introducción. En A. Angelino y M. Almeida (comp). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*, (pp. 9-10). Paraná: Ed. Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER. Facultad de Trabajo Social.
- Almeida, M et al. (2013) Estado, políticas de reconocimiento y de reparación en discapacidad. En L. Pérez, A. Fernández Moreno y S. Katz (comp.). *Discapacidad En Latinoamérica: Voces Y Experiencias Universitarias*, (pp.71-86). La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (Eduulp).
- Almeida, M. y Angelino, M. (2014). De la inclusión educativa como política a la ética de la hospitalidad. Notas para el debate. En *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4 (2), 10 – 27.
- Alonso, A. y Diez, E. (2008) Universidad y discapacidad: indicadores de buenas prácticas y estándares de actuación para programas y servicios. En *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 39 (226), 82- 98.
- Álvarez-Pérez, P., Alegre-de-la-Rosa, O. y López-Aguilar, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis

desde un enfoque de orientación inclusiva. En *RELIEVE Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18 (2), 1- 18.

Álvarez Robles, T. (2016). Discapacidad y Universidad española: protección del estudiante universitario en situación de discapacidad. En *Revista Derecho Del Estado*, (36), 3-39. Doi: doi.org/10.18601/01229893.n36.01.

Angulo de la Fuente, V. (2015). Caracterización de programas de apoyo para estudiantes con discapacidad en universidades chilenas, (Tesis de Maestría en Docencia e Investigación universitaria). Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Chile.

Aponte Hernández, E. (2008) Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. En *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe/ ACCEDES/ IESALC-UNESCO*.

Arana García, L. (2014). Miradas en estructuras y procesos que producen desigualdad: El desafío del enfoque interseccional en la educación superior. En M. Rifà Valls, L. Duarte Campderrós y M. Ponferrada Arteaga (editoras). *Nuevos desafíos para la inclusión social y la equidad en instituciones de educación superior*, (pp.181-197). Barcelona: Actas del III Congreso Internacional MISEAL.

Astorga Gatjens, L. (2012). La participación de las personas con discapacidad y sus organizaciones en el proceso hacia la Convención de las Naciones Unidas. En P. Brogna (comp.). *Visiones y Revisiones de la Discapacidad*, (pp.256 – 329). México: Fondo de Cultura Económica.

Ayach Anache, A. y Duarte Cavalcante, L. (2018). Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. En *Psicologia Escolar e Educacional*, Número Especial 2018, 115-125.

Azorín, C., Sánchez, P. y Maquilón, J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22 (75), 1021-1045 (ISSN: 14056666).

Bagnato, M. (2017). *La inclusión educativa en la enseñanza superior: retos y demandas*. Doi: doi.org/10.1590/0104-4060.51050.

Barnes, C. (2008). La diferencia producida en una década. Reflexiones sobre la investigación “emancipadora” en discapacidad. En L. Barton. *Superar las barreras de la discapacidad*, Cap.13. Madrid: Morata.

Barnes, C. (2012). Un chiste “malo”: ¿rehabilitar a las personas con discapacidad en una sociedad que discapacita? En P. Brogna (comp.) *Visiones y Revisiones de la Discapacidad*, (pp.101– 122). México: Fondo de Cultura Económica.

- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. En *Revista de Educación*, 349, 137- 152.
- Barton, L. (2012). La posición de las personas con discapacidad ¿Qué celebrar y por qué celebrarlo? ¿Cuáles son las consecuencias para los participantes? En P. Brogna (comp.). *Visiones y Revisiones de la Discapacidad*, (pp. 123-136). México: Fondo de Cultura Económica.
- Bell, R. (2017). El desarrollo de los procesos sustantivos de la educación superior ecuatoriana ante el reto de la inclusión educativa. En *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11 (1), 199-212.
- Beltrami, Z et al. (2010). Institucionalización de programas como mediadores y garantes de la accesibilidad en la Universidad. La experiencia del Programa Discapacidad y Universidad de la Universidad de Buenos Aires, VI Jornadas Discapacidad y Universidad, UNCuyo, Mendoza, 7, 8 y 9 de octubre de 2010.
- Beltrami, Z. (2015) Derechos de los docentes universitarios con discapacidad. En J. Seda (comp.) *Discapacidad y enseñanza universitaria*, (pp. 117-122). Buenos Aires: Eudeba.
- Bermúdez Santana, D. y Lescano Galeas, N. (2015). La efectividad de las políticas de acción afirmativa en el derecho a la educación del estudiantado universitario con discapacidad, (Proyecto de Investigación). Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Escuela de Jurisprudencia.
- Bernal Castro, C. (2014). Diversidad, interculturalidad e inclusión en la educación superior: creación de un programa de extensión como alternativa de avance en la toma de conciencia y eliminación de barreras actitudinales. En *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 81-92. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num1/art5.pdf>.
- Bert Valdespino, J., Boderó Arízaga, L. y Machado Álvarez, O. (2015). La inclusión educativa, social y laboral de los jóvenes con discapacidad en la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil. En *Yachana Revista Científica*, 4(1), 77-86.
- Bourdieu, Pierre (1993). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bregain, G. (2012). Historiar los derechos a la rehabilitación integral de las personas con discapacidad en Argentina (1946-1974). En L. Pantano (Comp.). *Discapacidad e Investigación: aportes desde la práctica*, (pp.111-166). Buenos Aires: EDUCA.

- Brogna, P. (2012a). Introducción. En P. Brogna (comp.). *Visiones y Revisiones de la Discapacidad*, (pp. 8 – 15). México: Fondo de Cultura Económica.
- Brogna, P. (2012b). Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes. En: P. Brogna (comp.). *Visiones y Revisiones de la Discapacidad*, (pp. 157 – 187). México: Fondo de Cultura Económica.
- Brogna, P. (2019). El campo académico de la discapacidad: pujas por el nodo de sentido. En *Acta Sociológica*, 80, 25-48.
- Butler, Judith (1997) *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Ed- Síntesis.
- Cabeza González, L. et al. (2014). Situación, características y funciones de los servicios universitarios de apoyo a estudiantes con discapacidad. Estado de la cuestión. II Congreso Internacional Sobre Universidad Y Discapacidad “Universidades inclusivas, Universidades de futuro”. Madrid.
- Cabeza, J., Martínez, G. y Méndez, M. (2019). Artículo 15. Plan Estratégico de la política universitaria de accesibilidad y discapacidad. Universidad Nacional de Lanús. En M. Méndez y B. Mischia (comp.). *Políticas en educación superior en las Universidades Públicas Discapacidad y Universidad. Período 2014-2016*, (pp.159-165). Corrientes: Universidad Nacional del Nordeste- EUDENE. Recuperado de : <http://bibliotecadigital.cin.edu.ar/handle/123456789/2385> .
- Campagno, M. (2019). Una mirada histórica de la discapacidad. En V. Rusler et al. (comp.). *La discapacidad desde la perspectiva de las humanidades*, (pp.27-46). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Campero, M. et al. (2014). Universidad, discapacidad y comunidad, VIII Jornadas Nacionales “Universidad y discapacidad”. Avances y barreras en la construcción de una universidad accesible. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento
- Campero, M., García, C., Heredia, M. y Rusler, V. (2019). ¿Por qué la discapacidad desde la perspectiva de las humanidades? En V. Rusler et al. (comp.). *La discapacidad desde la perspectiva de las humanidades*, (pp.21-26). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Canessa, G. (2005). “La práctica de la orientación vocacional en el inicio de los estudios universitarios en una universidad pública”, trabajo presentado en el marco de vigésimo aniversario de la creación del CBC. Buenos Aires: UBA.
- Cardillo, P. et al. (2010). IV Encuentro Nacional Sobre Ingreso A La Universidad Pública, Unicen.

- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- Carvajal Osorio, M. (2015). Política de discapacidad e inclusión de la Universidad del Valle: un proceso participativo. En *Revista Sociedad y Economía*, 29, 175-20.
- Casal, V. (2016). Trabajo con otros, haceres sensibles. Armar la trama en tiempos de discursos de inclusión. Debates en torno a la Educación Inclusiva. En *Revista Académica Discapacidad y Derechos*, 2.
- Casal, V. (2017). Tesis de Maestría de Vanesa Casal: Políticas públicas y prácticas de inclusión educativa en nivel primario presentada en abril 2017, Facultad de Psicología, UBA.
- Castellana Rosell, M y Sala Bars, I. (2005). La universidad ante la diversidad en el aula. En *Aula abierta*, 85, 57-84, ISSN 0210-2773.
- Castellanos Daza, C., Gutiérrez Torres, A. y Castañeda Polanco, J. (2018). Actitudes hacia la discapacidad en educación superior. En *Inclusión y Desarrollo*, 5(2), 159-174.
- Castignani, M. et al. (2014). Comisión Universitaria sobre Discapacidad: una experiencia de gestión en la Universidad Nacional de La Plata. En *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1) 51 – 61, ISSN: 0718-5480
- Celada, B. (2016). Accesibilidad académica para estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario. Una perspectiva desde la Universidad Nacional del Comahue. En *Revista RUEDES*, 5(7), 5-18.
- Chan de Avila, J; García Peter, S y Zapata Galindo, M. (2013). Inclusión social y equidad en las Instituciones de Educación Superior de América Latina, En *Instituto de Estudios Latinoamericanos*, Freie Universität Berlin, 13, 129-146
- Chiroleu, A. (2018a). Democratización E Inclusión En La Universidad Argentina: Sus Alcances Durante Los Gobiernos Kirchner (2003-2015). En *Educação em Revista*, 34. Doi: <https://dx.doi.org/10.1590/0102-4698176003>
- Chiroleu, A. (2018b). De la expansión de oportunidades al derecho a la universidad: un recorrido de un siglo desde la óptica de la representación social. En *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9 (13), 27-36.
- Cobeñas, P. (2018). Escuela y personas con discapacidad: integración y desintegración en tiempos de inclusión. En *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12 (13). Doi: <https://doi.org/10.24215/23468866e042>

- Critchlow, J.M. (2013). Relato de la Dirección de inclusión e Integración Universitaria. Universidad Tecnológica de Panamá. En L. Pérez, A. Fernández Moreno y S. Katz (comp.). *Discapacidad En Latinoamérica: Voces Y Experiencias Universitarias*, (pp.247-260). La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (Edulp).
- Crosso, C. (2014). El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva. En *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Recuperado de: <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/413>
- Cruz Vadillo, R. (2016). Tesis Estudiantes universitarios: políticas y representaciones sobre discapacidad, (Tesis de Doctorado en Investigación Educativa). Universidad Veracruzana, México.
- Cruz Vadillo, R. y Casillas Alvarado, M. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. En *Revista de la Educación Superior, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior Distrito Federal* 46(181), 37-53.
- Danel, P; Katz, S; Peiró, M. y Terzaghi, M. (2011). Comisión universitaria sobre discapacidad: de la génesis a la institucionalización. En S. Katz y P. Danel (comp.). *Hacia Una Universidad Accesible Construcciones colectivas por la discapacidad*, (pp.19-42). La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (Edulp).
- Danel, P. (2016). Las intervenciones de los trabajadores sociales en el campo de la discapacidad. Trayectorias y temporalidades. Tesis doctoral. Universidad Nacional de La Plata
- de la Herrán Gascón, A., Paredes Labra, J. y Valeska Monsalve Treskow, D. (2017). Cuestionario para la evaluación de la educación inclusiva universitaria (CEEIU). En *Revista Complutense de Educación*, 28(3) 913-928 ISSN: 1988-2793. Doi: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n3.50947](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.50947)
- Delgado Sanoja, H. y Blanco Gómez, G. (2015). Acercando la brecha entre la equidad y la igualdad en las oportunidades. En *La inclusión educativa, Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8 (3), 67-88. ISSN: 1889-4208.
- Dell'Anno, A. (2012). Perspectivas Sociales de la Discapacidad, En A. Angelino y M. Almeida (comp). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina* (pp.11-26). Paraná: Ed. Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER. Facultad de Trabajo Social. Recuperado de: [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/26338/Documento\\_completo\\_\\_\\_.pdf%3Fsequence%3D1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/26338/Documento_completo___.pdf%3Fsequence%3D1)

- Del Valle, D., Suasnábar, C. y Montero, F. (2016). Perspectivas y debates en torno a la universidad como derecho en la región. En D. Del Valle, F. Montero y S. Mauro. (comp.). *El derecho a la Universidad en perspectiva regional*. (pp. 37-60). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC - CONADU: CLACSO. Libro digital, PDF Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-987-46464-0-8.
- Del Valle, D. (2018). La universidad como derecho en el marco de las tendencias de la educación superior en la región. En D. Del Valle y C. Suasnábar (comp.). *Política y tendencias de la educación superior a diez años de la CRES 2008*, (pp.37-56). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC - CONADU: CLACSO: UNA Universidad Nacional de las Artes.
- De Oliveira, R. et al. (2016). A Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no Ensino Superior. En *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22 (2). Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000200011>
- Derrida, J. (1997). *El principio de hospitalidad*. Entrevista publicada en Le Monde.
- Derrida, J. (2002). *La universidad sin condición*. Madrid: Ed- Trotta.
- Díaz, L. (s/f) Antecedentes de la Comisión Interuniversitaria de discapacidad y derechos humanos. Recuperado de: <http://www.discapacidad.edu.ar/sites/default/files/antecedentes-ciuddh.pdf> Consultado el 15/2/15.
- Díaz, L. (2011). Hacia una Universidad Inclusiva. En M. Mareño Sempertegui y S. Katz. (comp.). *Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos. Estado actual de las políticas de Educación Superior en las Universidades Nacionales*, (pp.17-25). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Díez Villoria, E. y Sánchez Fuentes, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. En *Aula Abierta*, (43), 87- 93
- Diker, G. (2008). ¿Cómo se establece qué es lo común? En G. Frigerio y G. Diker (comps.). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires, Argentina: Del Estante editorial Serie Seminarios CEM.
- Dovigo, F. (2014). El tratamiento de la diversidad en las instituciones educativas. En J. Gairín. *Colectivos vulnerables en la universidad: reflexiones y propuestas para la intervención*, (pp.39-58). Madrid: Wolters Kluwer.
- Duarte Campderrós, L. (2014) Análisis de las desigualdades como mecanismo para la innovación y la transformación institucional. En M. Rifà Valls, L. Duarte Campderrós y M. Ponferrada Arteaga (editoras). *Nuevos desafíos para la inclusión social y la equidad en instituciones*

*de educación superior*, (pp.112-115). Barcelona: Actas del III Congreso Internacional MISEAL.

Dubrovsky, S. (s/f). Educación común, Educación especial: un encuentro posible y necesario. Recuperado de: [http:// porlainclusionmercosur.educ.ar/mat\\_educativos/dubrovsky.pdf](http://porlainclusionmercosur.educ.ar/mat_educativos/dubrovsky.pdf).

Eroles, C. y Fiamberti, H. (comps.) (2008). Prólogo. En C. Eroles y H. Fiamberti (comps.). *Los derechos de las personas con discapacidad (Análisis de las convenciones internacionales y de la legislación vigente que los garantizan)*. Buenos Aires: Eudeba.

Eroles, C. (2008). El contenido principal de las convenciones interamericana e internacional sobre prevención de la discriminación y promoción de derechos de las personas con discapacidad. En C. Eroles y H. Fiamberti (comps.). *Los derechos de las personas con discapacidad (Análisis de las convenciones internacionales y de la legislación vigente que los garantizan)*, (pp.24-33). Buenos Aires: Eudeba.

Eroles, C. (2010). *Políticas y Experiencias de Inclusión Educativa en las Instituciones de Educación Superior en América Latina «Universidad y Discapacidad en Argentina»*, 172-179.

Espacios de Crítica y Producción N° 49 (2012). SEUBE- FFyL- UBA.

Espinosa, C., Gómez V. y Cañedo C. (2012). El Acceso y la Retención en la Educación Superior de Estudiantes con Discapacidad en Ecuador. En *Formación Universitaria*, 5(6), 27-38. ISSN 0718-5006. Doi: [dx.doi.org/10.4067/S0718-50062012000600004](http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062012000600004).

Espinoza, O. (2013). *Equidad E Inclusividad En La Educación Superior En Los Países Andinos: Los Casos De Bolivia, Chile, Colombia Y Perú*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad UCINF.

Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Ezcurra, A. (2019). Educación superior: una masificación que incluye y desiguala, En A. Ezcurra (comp.). *Derecho a la educación: expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina*, (pp.21-52). Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Fajardo, M. (2017). La Educación Superior Inclusiva en Algunos Países de Latinoamérica. Avances, Obstáculos y Retos. En *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), 171-197. ISSN 0718-5480.

Feldman, S. (coord.) (2010). *La UNGS y el abordaje de la Discapacidad*. Los Polvorines: UNGS.

- Fernández, M. et al. (2003). Nosotros, los universitarios, los otros, la sociedad. Una mirada perpleja acerca de una relación compleja. En *La investigación en Trabajo Social*. II, 119-131. Facultad de Trabajo Social. UNER. ISSN 1666-5279.
- Fernández Fernández, I., Veliz Briones, V. y Ruiz Cedeño, A. (2016). Hacia una cultura pedagógica inclusiva. Experiencias desde la práctica universitaria. En *Revista Electrónica Educare*, 20 (3), 1-15, Doi: [dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.13](http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.13).
- Fernández Morales, F. y Duarte, J. (2016). Retos de la inclusión Académica de Personas con Discapacidad en una Universidad Pública Colombiana. En *Formación Universitaria* 9(4), 95-104. ISSN-e 0718-5006.
- Ferrante, Carolina (2011). Cuerpo, discapacidad y deporte. Análisis de las prácticas deportivas de las personas con discapacidad motriz adquirida en la ciudad autónoma de Buenos Aires (1950-2010). Tesis doctoral. Universidad de Buenos Aires.
- Ferrante, C. (2013). Cuerpo, discapacidad y estigma en el origen del campo del deporte adaptado de la Ciudad de Buenos Aires, 1950-1961: ¿una mera interiorización de una identidad devaluada? En *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, 20 (2), 653-673. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702014000200004b>.
- Ferrante, C. (2014a). Aún mucha lástima: capitalismo, exclusión y percepción de la discapacidad, Documentos de Trabajo del CIES N° 01.
- Ferrante, C. (2014b). *Renguear el estigma*. Buenos Aires: Ed. Biblos.
- Ferrante, C. (2014c). Usos, posibilidades y dificultades del modelo social de la discapacidad. En *Inclusiones*, 1 (3), 31-55.
- Ferreira Villa, C. (2013). La orientación y el apoyo a los estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior (doctorado). España: Universidad de León.
- Ferreira Villa, C., Vieira Aller, M. y Vidal García, J. (2014). La atención a los estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior. El caso de Cataluña. En *Revista de Investigación Educativa*, 32 (1), 139-157. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.171711>.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- Fiamberti, H. (2008). Participación ciudadana en el diseño de Políticas Públicas. En C. Eroles y H. Fiamberti (comp). *Los derechos de las personas con discapacidad*, (pp.143-150). Buenos Aires, EUDEBA.
- Filloux, J.C. (2016). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Foucault, M. (1998). *Historia de la locura en la época clásica*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2000a). Defender la sociedad Curso en el Collège de France (1975-1976) Clase del 7 de enero de 1976, 15-32. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2000b). Defender la sociedad Curso en el Collège de France (1975-1976) Clase del 21 de enero de 1976, 49-66. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2000c). Defender la sociedad Curso en el Collège de France (1975-1976) Clase del 25 de febrero de 1976, 157-174. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2000d). *Los anormales*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Gairín, J. y Suárez, C. (2014). Clarificar e identificar los grupos vulnerables. En J. Gairín (comp.). *Colectivos vulnerables en la universidad: reflexiones y propuestas para la intervención*, (pp. 33-62). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Gairín, J; Castro, D. y Rodríguez-Gómez, D. (2014). El Manual ACCEDES y la Metodología APRA para impulsar universidades más inclusivas En: J. Gairín (comp.). *Colectivos vulnerables en la universidad: reflexiones y propuestas para la intervención*, (pp. 173-238). Madrid: Wolters Kluwer España
- Gairín, J. (2014). Sobre el sentido y significado de las estrategias de intervención En J. Gairín (comp.). *Colectivos vulnerables en la universidad: reflexiones y propuestas para la intervención*, (pp.239-268). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Galloni de Balmaceda, N. (2015). Diseño, barreras y accesibilidad física en la Universidad. En J. Seda (comp.). *Discapacidad y enseñanza universitaria*. Buenos Aires: Eudeba.
- García, C., Heredia, M., Reznik, L. y Rusler, V. (2015a). El Programa de Discapacidad de la Facultad de Filosofía y Letras El desafío de comprometernos con la inclusión: avances y perspectivas. En *Redes de Extensión*, (1), 77-88, ISSN 2451-7348. Recuperado de: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/download/1464/1404>
- García, C., Heredia, M., Reznik, L y Rusler, V. (2015b). La accesibilidad como derecho: desafíos en torno a nuevas formas de habitar la universidad. En *Espacios de Crítica y Producción*, (51),41-55. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/download/1869/1752>
- García, C., Heredia, M. y Rusler, V. (2016). Cuando las prácticas nos interpelan La experiencia del Centro de Producción de Accesibilidad en el Centro Universitario Devoto, En *Espacios de Crítica y Producción*, (52), 129-137, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Recuperado de: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/2293/1971>

- García Cedeño, M. et al. (2016). La tutoría con enfoque inclusivo desde la universidad para estudiantes con discapacidad visual. En *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(3) 148-160.
- Gaviglio, A., Camún, A., Perez, A. y Pagliano, V. (2013). Educación Universitaria Virtual para Estudiantes con discapacidad. (ponencia) En *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.aacademica.org/000-038/220>.
- Godoy Rodríguez, C., Iturra Gómez, J. y Provoste Sarzosa, C. (2017). Tesis Percepción De Los Estudiantes Pertenecientes Al Programa De Inclusión Estudiantil Con Respecto A La Inclusión En El Campus San Andrés De La Universidad Católica De La Santísima Concepción (grado académico de Licenciado en Kinesiología) Facultad de Medicina de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.
- Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.
- González Alonso, M., Martínez Martín, M. y Barriuso, N. (2017). Atención a estudiantes con discapacidad en la universidad. En R. Roig-Vila (coord.). *Investigación en docencia universitaria: diseñando el futuro a partir de la innovación educativa*, (pp.795-803). Barcelona: Octaedro ISBN 978-84-9921-935-6.
- González-Arnal, S. (2014). Justicia epistemológica: Escuchando al Sur. En M. Rifà Valls, L. Duarte Campderrós y M. Ponferrada Arteaga (editoras). *Nuevos desafíos para la inclusión social y la equidad en instituciones de educación superior*, (pp. 296-308). Barcelona: Actas del III Congreso Internacional MISEAL.
- González Cortés, E. y Roses Campos, S. (2016). ¿Barreras invisibles? Actitudes de los estudiantes universitarios ante sus compañeros con discapacidad. En *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 219-235.
- Gomes, N. (2014). Los intelectuales negros y la producción de conocimiento: algunas reflexiones sobre la realidad brasileña. En B. De Sousa Santos y M. Meneses (editores). *Epistemologías del sur*, (pp. 407-430). Madrid: Ediciones Akal.
- Gómez Bernal, D. y Puentes Puentes, D. (2016). Eficacia en las estrategias de inclusión educativa aplicadas con las personas diversamente hábiles entre los 18 y 30 años de edad a la hora de ingresar a la Educación Superior en la UNAD CEAD Gachetá. Recuperado de: <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/6316>.
- Gómez Castro, A. (2014). La inclusión social despojante, el multigrupo y la co-visualidad. Conceptualizando a partir de las experiencias. En M. Rifà Valls, L. Duarte Campderrós y M. Ponferrada Arteaga (editoras) *Nuevos desafíos para la inclusión social y la equidad en*

*instituciones de educación superior*, (pp.267-284). Barcelona: Actas del III Congreso Internacional MISEAL.

Gross Martínez, M. (2016). Accesibilidad al proceso educativo en el entorno universitario Actualidades Investigativas en Educación, En *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1). Doi: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.21920>.

Grzona, M. (2012). La presencia de las estructuras sociales dominantes en las investigaciones en Educación Especial. El caso de las personas con multidiscapacidad y sordoceguera. En A. Angelino y M. Almeida (comp). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*, (pp. 99-106). Paraná: Ed. Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER. Facultad de Trabajo Social.

Grzona, M. (2014). La Accesibilidad Educativa En Las Aulas Inclusivas. Una Mirada Didáctica. En *Investigación y Postgrado*, 29 (2), 137-149

Guajardo Ramos, E. (2017). *Educación inclusiva en la enseñanza superior. ¿Logran acceder estudiantes con discapacidad a este nivel educativo?* Madrid: Editorial Académica Española.

Heredia, N. (2012). Corporalidades, subjetividades y discapacidad: Hacia una des-educación de los sentidos y sentires. En A. Angelino y M. Almeida (comp). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*, (pp.107-115). Paraná: Ed. Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER. Facultad de Trabajo Social.

Heredia, M. y Rusler, V. (2018). De-construir la discapacidad para transversalizar las prácticas: aportes desde la curricularización en humanidades. En *Actas del III Simposio Internacional del Observatorio de la Discapacidad. Repensando categorías, abordajes, políticas, responsabilidades*, 4 y 5 de junio de 2018, Observatorio de la Discapacidad, Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Quilmes.

Herrera Seda, C. (2016). Participación y aprendizaje en estudiantes universitarios instrumentos para un análisis inclusivo. En *Revista RUEDES*, 5(7), 39-77.

Herrera Seda, C., Pérez Salas, C. y Echeita, G. (2016). Teorías Implícitas y Prácticas de Enseñanza que Promueven la Inclusión Educativa en la Universidad. Instrumentos y Antecedentes para la Reflexión y Discusión. En *Formación Universitaria*, 9(5), 49-64.

Hobsbawn, E. (1997). *La era de las revoluciones*. Madrid: Crítica

Isnardi, M; Riamonde, Z. y Rusler, V. (2010). Censo voluntario de estudiantes, punto de partida para la implementación de políticas educativas inclusivas. En *VI Jornadas de Discapacidad y Universidad: los sujetos, los procesos y los contextos*. Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

- Jacobo, Z. (2012a). *Las paradojas de la integración/ exclusión en las prácticas educativas*. Buenos Aires: Novedades Educativas. Primera edición electrónica.
- Jacobo, Z. (2012b). Lo histórico-social como constituyente de la discapacidad. Prejuicio y perjuicio. En P. Brogna (comp.). *Visiones y Revisiones de la Discapacidad*, (pp.212 – 234). México: Fondo de Cultura Económica. Primera edición electrónica.
- Jiménez Lara, A. (2012). Las personas con discapacidad en Iberoamérica: perfiles demográficos. En P. Brogna (comp.). *Visiones y Revisiones de la Discapacidad*, (pp. 23 – 72). México: Fondo de Cultura Económica.
- Joly, E. (2001). El valor de la incertidumbre. En 1ras Jornadas del Hospital Dr. Noel H. Sbarra “La salud infantil, un permanente desafío”. La Plata.
- Joly, E. (2008). Discapacidad y empleo. Por el derecho a ser explotados. En *Le Monde diplomatique / el Dipló*, octubre, 34.
- Joly, E. (2011). ¿Qué les pasa a la ciencia, a la tecnología y a la universidad con relación a las personas con discapacidad? ¿Las ven, las escuchan, o son sordas y ciegas? En S. Katz y P. Danel (comp.). *Hacia una universidad inclusiva*, (pp.43- 64). La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Juárez, A., Pantaleão, E., Célio Sobrinho, R., Júnio, H. y Bazilatto, A. (2016). Vivencias de los estudiantes con discapacidad en el contexto de una universidad pública mexicana. En *Revista Eletrônica de Educação*, 10 (3), 383-399. Doi: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991866>
- Juarros, F. y Naidorf, J. (2007). Modelos universitarios en pugna: democratización o mercantilización de la universidad y del conocimiento público en Argentina. En *Avaliação, Campinas*, 12, (3), 483-504.
- Katz, S. y Larocca, D. (2012). Políticas públicas y derechos en discapacidad: lógicas y problemáticas. Comisión Universitaria sobre discapacidad. UNLP. Argentina. En A. Angelino y M. Almeida (comp). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*, (pp.116-127). Paraná: Ed. Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER. Facultad de Trabajo Social.
- Katz, S. (2013). Al trabajar con personas con discapacidad, ¿en qué te especializas? En G. Cachorro y E. Cambor. (comp). *Educación física y ciencias. Abordajes desde la pluralidad*, (pp. 177-187). Buenos Aires: Editorial Biblios.
- Katz, S. (2014). *La afortunada imposibilidad de ser especialista en discapacidad* (Trabajo

inédito).

- Kipen, E. (2011). La producción social de la discapacidad. Aportes para la transformación de los significados socialmente construidos. En M. Mareño Sempertegui y S. Katz (comp). Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos. Estado actual de las políticas de Educación Superior en las Universidades Nacionales, (pp.74-83). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Kipen, E. (2012). En torno a una conceptualización -(im) posible- de la discapacidad. En A. Angelino y M. Almeida (comp). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*, (pp.128-132). Paraná: Ed. Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER. Facultad de Trabajo Social.
- Larramendy, A., Pereyra, M. y Rusler, V. (2012). El Programa de Orientación de la Facultad de Filosofía y Letras: un espacio para todos y todas. En *Espacios de Crítica y Producción 49 Universidad y discapacidad. Construyendo cultura inclusiva*, 31-45
- Larrosa, Jorge (2006). Una lengua para la conversación. En *Separata Revista Educación y Pedagogía*, (18), 29- 42.
- Larrosa, J. (2011). Experiencia y alteridad en educación. En *FLACSO* (Curso en línea)
- Librandi, A. et al. (2019). Historia, hitos en la trayectoria de la Comisión Documentos y contexto previos a la constitución como Red del CIN Comisión Redactora Ariel Librandi (UNLu) / Alicia Reparaz (UNCuyo) / Sandra Katz (UNLPI), María del Carmen Vaquero (UNS), Marcela Méndez (UNLA), Bibiana Missischia (UNRN), Natalia Pieroni (UNR) y Esteban Kipen – Alfonsina Angelino (UNER). Miembros de la Comisión Ejecutiva. En M. Méndez y B. Misischia (comp). *Políticas en educación superior en las Universidades Públicas Discapacidad y Universidad. Período 2014-2016*, (pp. 333-259). Corrientes: Universidad Nacional del Nordeste- EUDENE. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.cin.edu.ar/handle/123456789/2385>
- Lissi, M., Zuzulich, S., Salinas, M., Achiardi, C., Hojas A., y Pedrals, N. (2009). Discapacidad en contextos universitarios: experiencia del PIANE UC en la Pontificia Universidad Católica de Chile. En *Calidad en la Educación*, 30, 306-324.
- López, A. (2014). Accesibilidad académica: un concepto en construcción. Grupo de Investigaciones Sobre Conocimiento, Educación y Comunicación (GICEC). Facultad de Humanidades, Universidad de Mar del Plata (En el marco del Proyecto ESVI-AL del Programa ALFA III).
- Lorenzo Lledó, G. y Lledó Carreres, A. (2017). Dificultades percibidas por los docentes universitarios en la atención del alumnado con discapacidad. En R. Roig-Vila (coord.)

*Investigación en docencia universitaria: diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp.804-813). Barcelona: Octaedro. ISBN 978-84-9921-935-6.

Luque Parra, D. y Rodríguez Infante, G. (2008). Alumnado universitario con discapacidad: elementos para la reflexión psicopedagógica. En *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19 (3), 270-281.

Mainardi Remis, A. (2018). Incidencia de factores institucionales y de la autoestima en las trayectorias académicas de estudiantes con discapacidad. En *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9 (26),171-190.

Mamani, D., Grzona, M., Zapata, J., Librandi, A. y Rodríguez, G. (2013). Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos Argentina "... en proceso hacia una universidad inclusiva...". En L. Pérez, A. Fernández Moreno y S. Katz (comp.). *Discapacidad En Latinoamérica: Voces Y Experiencias Universitarias*, (pp. 37-56). La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (Edulp).

Mareño Sempertegui, M. y Katz, S. (comps.) (2011). Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos. Estado actual de las políticas de Educación Superior en las Universidades Nacionales, Universidad Nacional de Córdoba.

Mareño Sempertegui, M. (2011). Una aproximación al fenómeno de la discapacidad. En S. Katz y P. Danel. *Hacia una universidad inclusiva*, (pp. 171- 192). La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

Mareño Sempertegui, M. (2012). El Saber convencional sobre la discapacidad y sus implicancias en las prácticas. En A. Angelino y M. Almeida (comp). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*, (pp.133-145). Paraná: Ed. Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER. Facultad de Trabajo Social

Martín-Padilla, E., Sarmiento, P. y Coy, L. (2013). Educación inclusiva y diversidad funcional en la Universidad. En *Revista de la Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia*, 61 (2), 195-204, ISSN electrónico 2357-3848. ISSN impreso 0120-0011.

Martins, S., Gomez, A., Fernandes, Y. y Benetti, C. (2017). Inclusão de universitários com deficiência na educação superior: o que dizem as pesquisas no Brasil e Uruguai. En *Jornal de Políticas Educacionais*, 11(17), 1-25.

Mato, D. (2017). Superar el racismo oculto e interculturizar las universidades. Experiencias, avances y desafíos. En *Revista +E* (versión en línea), 7(7), 188-203. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

Mayer Foulkes, B. (2012). Por una ceguera que siegue. En P. Brogna (comp.). *Visiones y Revisiones de la Discapacidad*, (pp. 361 – 382). México: Fondo de Cultura Económica.

- Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M. y Rivera C. (2014). Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile. En *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8 (1), 63 – 80.
- Méndez, M. (2017). Análisis de la agenda gubernamental sobre la política universitaria de accesibilidad y discapacidad. Universidad Nacional de Lanús. En *Revista Pasajes*, 4, 24-38. ISSN 2448-5659.
- Méndez, M. (2019). Eje 3. Procesos de gestión de la política universitaria en discapacidad y accesibilidad. Encuestas de 30 universidades nacionales. En M. Méndez y B. Misischia (comp.). *Políticas en educación superior en las Universidades Públicas Discapacidad y Universidad. Período 2014-2016*. Corrientes: EUDENE.
- Méndez, M. y Misischia, B. (comp) (2019). *Políticas en educación superior en las Universidades Públicas Discapacidad y Universidad. Período 2014-2016*. Corrientes: Universidad Nacional del Nordeste- EUDENE. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.cin.edu.ar/handle/123456789/2385>.
- Méndez, M. y Misischia, B. (2019). Conclusiones. En M. Méndez y B. Misischia (comp). *Políticas en educación superior en las Universidades Públicas Discapacidad y Universidad. Período 2014-2016*, (pp.305-308). Corrientes: Universidad Nacional del Nordeste- EUDENE. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.cin.edu.ar/handle/123456789/2385> .
- Mendonça, M. (2015). La creación de nuevas universidades nacionales en la década de los años setenta Continuidades y rupturas del plan Taquini en el marco de la coyuntura política nacional (1966-1973). En *Perfiles Educativos*, XXXVII, 150, IISUE-UNAM.
- Míguez Passada, M. y Silva Cabrera, C. (2013). La educación universitaria como mediación en los procesos de inclusión/exclusión de las personas en situación de discapacidad. En L. Pérez, A. Fernández Moreno y S. Katz (comp.). *Discapacidad En Latinoamérica: Voces Y Experiencias Universitarias*, (pp. 271-280). La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EduLP).
- Misischia, B. (2014). Derecho a la educación universitaria de personas con discapacidad. En *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8 (1), 25-33. ISSN 0718-5480.
- Misischia, B. (2018). La relación Universidad – Discapacidad. ¿Una inclusión excluyente? En *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, XV (15), 1-18.
- Molina, C. y González-Badía, J. (2006). *Universidad y Discapacidad. Guía de Recursos*. Madrid: Cinca. Recuperado de: <http://www.cermi.es/NR/rdonlyres/71F353B1-DDB9-4217-A2C899F4D7876EBD/4372/GRecursos3.pdf>.

- Molina Béjar, R. (2006). Hacia una educación con igualdad de oportunidades para personas con discapacidad. En *Rev. Fac. Med.*, 54 (2),148-154. ISSN electrónico 2357-3848. ISSN impreso 0120-0011.
- Molina Béjar, R. (2010). La universidad ante la diversidad en el aula. *En Revista de Investigación*, (34), 70. ISSN 0798-0329.
- Molina Béjar, R. (2013). Colombia transita hacia la inclusión de la población con discapacidad a la educación superior. En L. Pérez, A. Fernandez Moreno y S. Katz (comp.). *Discapacidad En Latinoamérica: Voces Y Experiencias Universitarias*, (pp.181-192). La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (Edulp).
- Molina Derteano, P. (2019). Cap. 5 El doctor del siglo XXI. Logros educativos y condiciones de origen en la ciudad autónoma de Buenos Aires. En E. Chávez Molina (comp.). *La llamada de la Gran Urbe. Las desigualdades y las movilidades sociales en la Ciudad de Buenos Aires*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Instituto de Investigaciones Gino Germani - UBA. Libro digital, PDF - (IIGG-CLACSO).
- Monzani, M. (2016). Tesis doctoral: Hacia un elogio de la vulnerabilidad. Desavenencias en los “buenos tiempos” de la educación de la (a) normalidad, Doctorado en Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Monzani, M. (2019). Impensar la enseñanza en la Universidad. ¿Qué tienen para decir(nos) los programas de la materia Educación especial o equivalentes? En *XXVIII Jornadas Nacionales RUEDES y XXII Jornadas Nacionales RECCEE «Construyendo una escuela para todos: dis-continuidades, encuentros y fronteras. Debates y desafíos en la Educación Especial»*. Paraná: UADER.
- Mora Curriao, M. y Núñez Rosas, D. (2017). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la Universidad de Chile. En *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*, 1(2) 120-140.
- Moreno Valdez, T. (2005). Informe sobre la ES en América Latina 2000-2005 IESALC, Capítulo 10 Integración/inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior.
- Moriña, A. y Cotán Fernández, A. (2017). Educación Inclusiva y Enseñanza Superior desde la Mirada de Estudiantes con Diversidad Funcional. En *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 20-37. Doi: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.528>.
- Naidorf, J. (2013). Desafíos de diferenciación de la universidad latinoamericana. Diagnósticos y propuestas. En *Revista Electrónica Sinéctica - Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente México*, 40, 1-9.

- Naranjo, E. (2019) La educación superior y el derecho de las personas con discapacidad en la formación docente de Educación física, (Tesis de Maestría en Educación con Orientación en Gestión Educativa), Universidad de San Andrés, Victoria, Buenos Aires, Argentina.
- Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J. y Calvo-Babío, N. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. En *Anales de Psicología Universidad de Murcia*, 31(1), 155-171.
- Ocampo, J. (2018). Discapacidad, Inclusión y Educación Superior en Ecuador. El Caso de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. En *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 97-114. ISSN 0718-5480.
- Ocampo González, A. (2011) Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades. En *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 227-239. ISSN 0718-5480.
- Ocampo González, A. (2015). Condiciones para asegurar oportuna y pertinentemente la Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la Educación Superior. En *Revista Interdisciplinaria da Universidade Veiga de Almeida*, 62. Recuperado de: <http://ojs.uva.br/index.php?journal=revistaaquila&page=article&op=view&path%5B%5D=266>.
- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la Discapacidad o una sociología discapacitada? En L. Barton (comp.). *Discapacidad y Sociedad*, pp. 34-58. Madrid: Ed. Morata.
- Oliver, M. (2008a). ¿Están cambiando las relaciones sociales de la producción investigadora? En L. Barton (comp.). *Superar las barreras de la discapacidad*, (pp.299-314). Madrid: Ed. Morata.
- Oliver, M. (2008b). Políticas sociales y discapacidad. Algunas consideraciones teóricas. En L. Barton (comp.). *Superar las barreras de la discapacidad*, (pp.15-18). Madrid: Ed. Morata.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cerami.
- Palermo, Z. (2010) La Universidad Latinoamericana en la encrucijada decolonial. En *Otros logos-Revista de estudios Críticos-*, 1 (1), 43-69.
- Pantano, L. (2013). Discapacidad e Investigación. Aportes desde la práctica. En L. Pérez, A. Fernandez Moreno y S. Katz (comp.). *Discapacidad En Latinoamérica: Voces Y Experiencias Universitarias*, (pp.97-108). La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (Edulp).

- Pantano, L. (2018). Nuevas miradas en relación con la conceptualización de la discapacidad. Condición y situación de discapacidad. En P. Brogna (comp.) *Visiones y Revisiones de la Discapacidad*, (pp. 73 – 100). México: Fondo de Cultura Económica.
- Palma, O. et al. (2016). Estudio cualitativo del proceso de adaptación e inclusión de un grupo de estudiantes de educación superior con discapacidad de la Universidad de Magallanes. En *Magallania*, 44(2),131-158. Recuperado de <http://www.magallania.cl/index.php/magallania/article/view/873>.
- Parisi, J. (2011). Prólogo Discapacidad en la Universidad. En M. Mareño Sempertegui y S. Katz (comp.). *Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos. Estado actual de las políticas de Educación Superior en las Universidades Nacionales*, (pp.9-10). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Paya Rico, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina Propuestas, realidades y retos de futuro. En: *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 125-142.
- Paz-Maldonado, E. (2018). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. En *IE Revista De Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 67-82. Recuperado de: [http://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie\\_rie\\_rediech/article/view/108](http://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/108)
- Peralta Morales, A. (2007). *Libro Blanco sobre universidad y discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad, con la colaboración del Ministerio de Educación y Ciencia, la Fundación Vodafone, ANECA y el CERMI.
- Perelli, V. (2017). Cuando la inclusión borra las diferencias... ¿Es inclusión? Reflexiones en torno a la Discapacidad en la Educación Superior en América Latina. Programa de Formación Continua: Estudiantes con discapacidad en la Universidad: Prácticas desde el Diseño Universal, UNGS.
- Pereyra, M., Mantegazza, S., De Gori, J., Daiksel, A. y Rusler, V. (2017). Trayectorias estudiantiles. Reflexiones y desafíos desde el campo de la orientación. En *Redes de Extensión N°3*, FFyL- UBA.
- Pérez, A. (2012). Alteridad, razón jurídica y ética. Reflexiones acerca de lo Común y lo Especial en la Educación, Facultad Latinoamericana De Ciencias Sociales, Sede Académica Argentina. Programa De Doctorado En Ciencias Sociales.
- Pérez, A. (2014). Educación especial y alteridad en busca de lo común. *En Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(1),153-169. ISSN 0718-5480

- Pérez, A., Camún, A. y Olmos, R. (2015). Políticas de inclusión educativa y discapacidad en contextos universitarios. reflexiones a partir de normas y prácticas. En *Revista Inclusiones*, 2(3), 213-232. ISSN 0719-4706.
- Pérez, L., Fernández, A. y Katz, S. (2013). Prologo. En: L. Pérez, A. Fernández Moreno y S. Katz. (comp.). *Discapacidad En Latinoamérica: Voces Y Experiencias Universitarias*, (pp. 23-30). La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (Edulp).
- Pérez Castro, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México, En *Sinéctica*, 46. Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/614>.
- Pérez Serrano, E. y Hernández Ochoa, E. (2018). La orientación educativa en las prácticas inclusivas de la educación superior cubana. En *Psicología Escolar e Educativa*, 22, 77-85. Doi: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/051>.
- Pérez de Lara, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial*. Barcelona: Ed. Laertes.
- Pérez de Lara, N. (2006). A propósito de la primera vez, Conferencia central IV Jornadas Nacionales Universidad y Discapacidad, Universidad de Buenos Aires.
- Pérez de Lara, N. (2008). De la primera diferencia a las diferencias, Curso: Pedagogías de las diferencias. En *FLACSO*.
- Petz, I. (2017). Jerarquizando la extensión a partir de su curricularización. En *Revista Redes de Extensión*, 3,1-6. ISSN 2451-7348.
- Pletsch, M. y Melo, F. (2017). Estrutura e funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais da Região Sudeste. En *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara*,12(3), 1610-1627.
- Rama Vitale, C. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. En *Educación y Pedagogía, Medellín*, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, XVIII, (46), 11-24.
- Ramírez Morera, M. (2018). Las prácticas realizadas por la universidad de costa rica, para garantizar la educación superior de las personas con discapacidad. En *Rev. Reflexiones*, 97 (2), 35-54. ISSN: 1021-1209.
- Redondo, P. (2016). La escuela con los pies en el aire. Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata

- Revista Espacios de Crítica y Producción N° 49 (2012). Elaborado por el Programa de Discapacidad, Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, Facultad de Filosofía y Letras- UBA.
- Reznik, L. (2019). Inclusión y discapacidad: la narrativa, fuente necesaria para la dilucidación académica de un caso de sordera en la universidad. En *Novedades Educativas, Experiencias Inclusivas*, 3(46).
- Rinesi, E. (2012). ¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre universidad y sociedad? En *I Jornadas Nacionales "Compromiso Social Universitario y Políticas Públicas. Debates y Propuestas"*. Mar del Plata.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Los Polvorines: ediciones UNGS.
- Rinesi, E. (2019) No hay derecho (Prólogo). En M. Méndez y B. Misischia (comp). *Políticas en educación superior en las Universidades Públicas Discapacidad y Universidad. Período 2014-2016*, (pp.12-16). Corrientes: Universidad Nacional del Nordeste- EUDENE. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.cin.edu.ar/handle/123456789/2385>
- Rodríguez Gómez, H., Yarza, A. y Echeverri Sánchez, J. (2016). Formación de maestros y maestras para y desde la diversidad cultural. En: *Pedagogía y Saberes* 45, 23-30.
- Rodríguez Martín, A. y Álvarez Arregui, E. (2014). Estudiantes con discapacidad en la Universidad. Un estudio sobre su inclusión. En *Revista Complutense de Educación* 457, 25 (2) 457-479. Doi: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2014.v25.n2.41683](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41683).
- Rodríguez-Martín, A. y Álvarez-Arregui, E. (2015). Universidad y discapacidad. Actitudes del profesorado y de estudiantes. En *Perfiles Educativos*, 37(147), 86-102. ISSN: 0185-2698. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13233749006>.
- Rosato, A. et al. (2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. En *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 39, XX, 87- 105.
- Rosato, A. y Angelino, A (2009). Introducción. En: A. Rosato y A. Angelino. *Discapacidad e ideología de la normalidad*, (pp.19-40). Buenos Aires: Noveduc.
- Rosato, A. (2012). Prólogo. En M. Angelino y M. Almeida (comps.). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*, (pp.19-40). Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER. Facultad de Trabajo Social.
- Rovelli, L. (2016). Introducción: Vinculaciones, Entorno, Producción De Conocimientos. En *Política Universitaria*, 3(3), 2.

- Rubio Aguilar, V. (2017). Inclusión de Personas en Situación de Discapacidad en Educación Superior, desde el Enfoque de la Responsabilidad Social, en un Contexto de Transiciones Discursivas respecto del Binomio Integración/Inclusión. En *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 199-216.
- Rusler, V. (2006). ¿Por qué un Programa Universidad y Discapacidad? En *IV Jornadas Nacionales Universidad y Discapacidad*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Rusler, V. (2010). Universidad y discapacidad: derecho a acceder, derecho a saber. En *XI Congreso Iberoamericano De Extensión Universitaria*, Santa Fe.
- Rusler, V. (2014). Clase inaugural del Seminario La discapacidad desde la perspectiva de las humanidades. En Campero, M. et al. *Universidad, discapacidad y comunidad, Ponencia presentada en las VIII Jornadas Nacionales "Universidad Y Discapacidad" Avances Y Barreras En La Construcción De Una Universidad Accesible*. Universidad Nacional de General Sarmiento
- Rusler, V. (2018a). Educación inclusiva en la universidad y la importancia de auscultar a la vaca. En *Educación y Vínculos*, 1 (1). ISSN 2591-6327. Recuperado de: <https://www.fcedu.uner.edu.ar/educacionyvinculos/numero-1/>.
- Rusler, V. (2018b) La universidad como privilegio, gesta heroica y derecho. En Filidoro, N. et al. (comps.). *Miradas hacia la educación inclusiva II*, (pp.165-176). Buenos Aires: EDFyL.
- Rusler, V., Liceda, P., Boria, Y., García, C. y Heredia, M. (2019). *Universidad y accesibilidad: experiencias de una institución que se transforma*. Buenos Aires: NOVEDUC.
- Rusler, V., Heredia, M., Campero, M., Liceda, P., Reznik, L., Anapio, E. y García, C. (comps) (2019). *La discapacidad desde la perspectiva de las humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Rusler, V. (2019) Columna de opinión. En *Tercer Sector*, 25, 122.
- Sala Bars, I., Sánchez Fuentes, I., Giné, C. y Díez Villoria, E. (2015). Análisis de los distintos enfoques del paradigma del diseño universal aplicado a la educación. En *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 143-152. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num1/art9.pdf>
- Sánchez, A. y Carrión, J. (2010). Los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería: Ideas y Actitudes sobre su integración Educativa y Social. En *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 329-341. ISSN 1888-8992.
- Sánchez Palomino, A. (2009). *Integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería*. Almería: Editorial Universidad de Almería

- Sánchez Palomino, A. (2011). La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad: ideas y actitudes del personal docente e investigador. En *Revista de educación*, (354), 321-322. ISSN 0034-8082.
- Santiesteban Santos, I., Barba Ayala, V., y Fernández Álvarez, D. (2017). Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. Diagnóstico. En *Universidad y Sociedad*, 9(2), 162-167. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>.
- Santos, B. (2005). *La Universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Santos, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz: CIDES-UMSA, ASDI y Plural Editores.
- Sautú, R. (2011). Acerca de lo que es y no es investigación en ciencias sociales. En C. Wainerman y R. Sautú (comps.). *La trastienda de la investigación*, (pp.181-198). Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Schewe, C., Toledo, G. y Pérez, A. (2017). Educación, discapacidad y accesibilidad. Reflexiones a partir de experiencias de investigación. En *XXVI Jornadas Nacionales RUEDES / XX Jornadas Nacionales RECCEE*. San Luis.
- Schwamberger, C. (2019). La escuela nos elige a nosotros. Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad en contextos de pobreza urbana. En *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 15 (14),133-148.
- Scribano, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo.
- Seda, J. (2006). Alcances De Las Políticas Afirmativas En Ambitos Académicos. La Experiencia Local. En *IV Jornadas Sobre Universidad Y Discapacidad "Reconocer la diferencia para lograr la igualdad"*. Facultad de Derecho, UBA
- Seda, J. (2008). Discapacidad y educación universitaria. En C. Eroles y H. Fiamberti (comps.). *Los derechos de las personas con discapacidad (Análisis de las convenciones internacionales y de la legislación vigente que los garantizan)*, (pp. 128-133). Buenos Aires: Eudeba.
- Seda, J., Rusler, V., Gonzalez, L., Castiglione, C. y Hergenreder, Y. (2011). Universidad de Buenos Aires, Programa Universidad y Discapacidad. En M. Mareño Sempertegui y S. Katz (comp.). *Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos. Estado actual de las políticas de Educación Superior en las Universidades Nacionales*, (pp.42-50). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

- Seda, J. (2012). Autonomía universitaria y discapacidad. En A. Angelino y M. Almeida (comp). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*, (pp.169-179). Paraná: Ed. Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER. Facultad de Trabajo Social.
- Seda, J. (2013). Discapacidad y Universidad: el compromiso del investigador. En L. Pérez, A. Fernandez Moreno y S. Katz (comp.). *Discapacidad En Latinoamérica: Voces Y Experiencias Universitarias*, (pp.63-70). La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (Edulp).
- Seda, J. (2014a). Derecho a la educación superior de las personas con discapacidad y autonomía universitaria. La Ley.
- Seda, J. (2014b). *Discapacidad y universidad. Interacción y respuesta institucional. Estudio de casos y análisis de políticas y legislación en la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Eudeba.
- Seda, J. (2015). *Discapacidad y enseñanza universitaria*. Buenos Aires: Eudeba
- Seda, J. (2015). Debates en relación con la educación universitaria de las personas con discapacidad. En J. Seda (comp.). *Discapacidad y enseñanza universitaria*, (pp. 19-28). Buenos Aires: Eudeba.
- Shakespeare, T. (2008). La autorganización de las personas con discapacidad, ¿un nuevo movimiento social? En L. Barton (comp.). *Superar las barreras de la discapacidad*, (pp.68-85). Madrid: Ed. Morata.
- Sinisi, L. (1999). De eso no se habla.... Los usos de la diversidad en la escuela. En M. Neufeld y J. Thisted (comp.). *Espacios Escolares 'Multiculturales'. Estigma, Estereotipo Y Racialización*. Buenos Aires: Eudeba.
- Sitio web del CIBAUT- COPROMA. Recuperado de <http://www.cibaut.com.ar>. Consultado el 29/6/2020.
- Sitio web de la Facultad de derecho. Recuperado de: <http://www.derecho.uba.ar>. Consultado el 29/6/2020.
- Skliar, C. (s/f). *Del derecho a la educación a la ética educativa*. Recuperado de: <http://www.modalidadespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/del-derecho-a-la-educacion-a-la-etica-educativa.pdf>.
- Skliar, C. (2003). ¿Y si el otro no estuviera ahí? Buenos Aires: Miño y Dávila. Recuperado de: <http://www.uba.ar/extension/universidadydiscapacidad/investigaciones/index.php>.

- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad, Voces en el silencio. En *Educación y Pedagogía*, XVII, (41), 11- 22.
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación: ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. En *Revista Orientación y Sociedad*, (8), 1-17. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/orisoc/v8/v8a02.pdf>.
- Skliar, C. (2012). Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias. En A. Angelino y M. Almeida (comp). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*, (pp.180-194). Paraná: Ed. Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER. Facultad de Trabajo Social.
- Sverdlick, I., Ferrari, P. y Jaimovich, A. (2005). *Desigualdad e inclusión en la educación superior. Un estudio comparado en cinco países América Latina*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Tejeda-Cerda P. y Fernández-Moreno A. (2015). Políticas de educación superior en países del Cono Sur. En *Revista Facultad de Medicina* 63(3), 33-40. Doi: <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v63n3sup.49329>.
- Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. En Conferencia dictada el 23 de febrero de 2010, Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa. Recuperado de: [http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi\\_Conferencia.pdf](http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf).
- Testa, D. (2019). La poliomiélitis y el «surgimiento» de la rehabilitación en Argentina. Un análisis sociohistórico. En *Apuntes*, 83, 123-143. Doi: <https://doi.org/10.21678/apuntes.83.919>.
- Tolosana Cidón, C. (2014). La atención a grupos vulnerables. Un reto social y universitario. En J. Gairín (comp.). *Colectivos vulnerables en la universidad: reflexiones y propuestas para la intervención*, (pp. 19-32). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Tondin, C., Nardon, D. y Pieczkowski, T. (2016). Relações interpessoais e recursos de adaptação para acadêmicos com deficiência na universidade. En *Psicologia da Educação*, (43), 23-33. Doi: <https://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20160003>.
- Tomé, J. (2018). *Educación inclusiva: teorías y prácticas de enseñanza en las escuelas primarias*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Lugar Editorial.

- Trincherro, H. y Petz, I. (2014). La cuestión de la territorialización en las dinámicas de integración universidad- sociedad. Aportes para un debate sobre el “academicismo”. En *Papeles de Trabajo, Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (27), 142-160.
- Underwood, S. (2005). Percepción de los docentes de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires acerca de la Discapacidad: Experiencias con alumnos, limitaciones detectadas en las diferentes disciplinas y posibles soluciones. Trabajo para optar al título de especialista en docencia universitaria, con orientación en ciencias veterinarias y biológicas.
- Underwood, S. (2013). Inclusión educativa en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires. En L. Pérez, A. Fernández Moreno y S. Katz (comp.). *Discapacidad En Latinoamérica: Voces Y Experiencias Universitarias*, (pp. 87-96). La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (Edulp).
- Underwood, S., Etchenique, X. y Rossi, S. (2016). «Soy hipoacúsica/o y soy veterinaria/o», procedente del II Simposio Internacional del Observatorio de la Discapacidad. Políticas públicas, ideologías y modos de abordaje de la discapacidad en el marco de las Ciencias Sociales 16 y 17 de mayo de 2016, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.
- Vallejos, I. (2009). Cap. 4 La categoría de normalidad: una mirada sobre viejas y nuevas formas de disciplinamiento social. En A. Rosato y A. Angelino (comp.). *Discapacidad e ideología de la normalidad*, (pp.95-116). Buenos Aires: Noveduc.
- Vallejos, I. (2010). Entre el modelo médico y el modelo social, algunas reflexiones sobre conceptos y prácticas, Ponencia presentada en Reunión Plenaria de la Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos reunida en la ciudad de Santa Fe en diciembre de 2010.
- Valles, M. (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Vassiliades, A. (2016). Posiciones docentes y construcciones en torno de lo común frente a la desigualdad en Argentina. En *Memoria Académica*, 27, 121-140, Foro educacional.  
Recuperado de: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9762/pr.9762.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9762/pr.9762.pdf)
- Veiga- Neto, A. (2001). Incluir para saber. Saber para excluir. En *Pro-posições*, 12, (2)-3, 35-36.
- Veiga-Neto, A. y Larrosa, J. (2009). Educação e governmento. En M. Lopes, M. y M. Hattge (Orgs.). *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*, (pp. 207-218). Belo Horizonte: Autêntica.
- Veiga-Neto, A. y Lopes, M. (2007). Inclusão e governamentalidade. En *Revista Educação e Sociedade*, 28(100), 947-963.

- Veiga-Neto, A. (2008). Neoliberalismo, império e políticas de inclusão: problematizações iniciais. En C. Rechico y V. Fortes (org.). *A educação e a inclusão na contemporaneidade*, (pp.11-28). Boa Vista: UFRR.
- Velandia, S., Castillo, M. y Ramírez, M. (2018). Acceso a la educación superior para personas con discapacidad en Cali, Colombia: paradigmas de pobreza y retos de inclusión. En *Lecturas de Economía*, (89), 69-101.
- Venturiello, M. (2016). *La trama social de la discapacidad. Cuerpo, redes familiares y vida cotidiana*. Buenos Aires: Biblos.
- Vidal Espinoza, R., Gutiérrez Zúñiga, R., Cornejo, C., Parra Fica, J. y Cossio-Bolaños, M. (2015). Construcción de un instrumento para medir la percepción de los índices de inclusión de jóvenes con discapacidad en una universidad. En *UCMaule*, (49), 55-67. Recuperado de: <http://revistaucmaule.ucm.cl/article/view/21>.
- Viera Gómez, A. y Zeballos Fernández, Y. (2018). Políticas de inclusión educativa en la universidad pública uruguaya. En *Psicología Escolar e Educativa*, 22, 97-104. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/055>.
- Villafañe Hormazábal, G., Corrales Huenul, A. y Soto Hernández, V. (2015). Estudiantes con discapacidad en una universidad chilena: desafíos de la inclusión. En *Revista Complutense De Educación*, 27(1), 353-372. Doi: [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n1.46509](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.46509)
- Wengrowicz, A. (2018). Universidad y discapacidad. El uso de las tecnologías en la enseñanza de las disciplinas proyectuales. Estrategias didácticas que favorecen la educación inclusiva, (Tesis de Maestría en docencia universitaria) Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires
- Werneck, C. (2005). *Manual sobre Desarrollo Inclusivo para los Medios y Profesionales de la Comunicación, Escola Da Gente*. Río de Janeiro: WVA Editora
- Yarza, A. (2013a). De otra Universidad con la discapacidad: de lo cotidiano y lo estructural. En L. Pérez, A. Fernández Moreno y S. Katz (comp.). *Discapacidad En Latinoamérica: Voces Y Experiencias Universitarias*, (pp. 237-244). La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (Eduulp).
- Yarza, A. (2013b). Hacer sitio al que llega: pedagogía, educación especial y formación. En *Revista Contextos de Educación*, (14), 36-43.
- Yarza, A., Rojas, H. y López, J. (2014). Discapacidad y educación superior: las contiendas por la participación y la ciudadanía en las reformas neoliberales de la Universidad y la educación superior en Colombia. En *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1),35-49.

- Yupanqui Concha, A., Aranda Farias, C., Vasquez Oyarzun, C. y Verdugo Huenuman, W. (2014). Educación inclusiva y discapacidad: su incorporación en la formación profesional de la educación superior. En *Rev. educ. sup*, 43(171), 93-115. ISSN 0185-2760.
- Zancanaro Pieczkowski, T. (2016). Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária, Tesis de Doctorado del Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Santa Maria (UFSM, RS).
- Zapata Galindo, M. (2014). Inclusión Social y Equidad en las Instituciones de Educación Superior de América Latina. En M. Rifà Valls, L. Duarte Campderrós y M. Ponferrada Arteaga (editoras). *Nuevos desafíos para la inclusión social y la equidad en instituciones de educación superior*, (pp. 8-15). Barcelona: Actas del III Congreso Internacional MISEAL.
- Zárate Rueda, R., Díaz-Orozco, S. y Ortiz-Guzmán, L. (2017). Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas. En *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1-24. EISSN: 1409-4258

### **Documentos:**

Síntesis de Información 2018-2019 Estadísticas Universitarias, Departamento de Información Universitaria Dirección Nacional de Presupuesto e Información Universitaria Secretaría de Políticas Universitarias.

Campaña Argentina por el Derecho a la Educación (2017) El derecho a la educación en Argentina: ¿Hacia dónde van las políticas educativas actuales? Buenos Aires, Argentina. Julio de 2017.

Metas del ODS educación de calidad 2030.

Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano (1789).

Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948).

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006).

Observaciones Finales del Comité de Derechos de las Personas con Discapacidad. (ONU, 2012).

Ley N° 22.431 Sistema de protección integral de las personas discapacitadas (1981).

Ley N° 24.521 Ley de Educación Superior Año (1995).

Ley N°25573 Modificadorias de Ley de Educación Superior (2002).

Ley N°24.90 Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad (1997).

Ley N°26. 206 de Educación Nacional (2006).

Ley 26.378 Aprueba 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 (2006).

La Integración de las Personas con Discapacidad en la Educación Superior en la República Argentina Secretaría de Políticas Universitarias Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Juan Carlos Pugliese Equipo Técnico: Luciana Fernández Acquier Marina Larrea (2005).

Declaración de Panamá (2012). Sede Universidad Tecnológica de Panamá

Instituto Nacional de Estadística y Censo (2018). Recuperado de: [https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/estudio\\_discapacidad\\_12\\_18.pdf](https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/estudio_discapacidad_12_18.pdf)

Instituto Nacional de Estadística y Censos (2018), *Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad*. Argentina

## **ANEXO**

### **i. Navegación web**

#### **Ciclo Básico Común**

[www.cbc.uba.ar](http://www.cbc.uba.ar)

#### **Institución**

Ingresantes

Alumnos

Docentes

No docentes

#### **Institución**

Introducción

Autoridades

Calendario académico

Sedes

Facultades, Carreras, Planes

#### **Extensión**

Compras y Licitaciones

#### **Extensión**

Arte+Cultura

CBC+Vos

Deportes CBC

Inclusión+Igualdad

Becas

#### **PRODISUBA**

+ Sumate a la UBA

Nuevos Residentes

GPS Extensión en las Redes

#### **Prodisuba- Universidad y discapacidad**

PRODISUBA CBC se presenta como un programa que se propone compartir la cursada de estudiantes con y sin discapacidad, un lugar de trabajo orientado a los distintos ámbitos del CBC. Informa **horarios y datos de contacto**

*“¿Te parece interesante? ¡Acercate! Sabemos que solos no podemos hacerlo, necesitamos del compromiso de todos para lograr una universidad para todos, de todos y con todos”.*

#### **Facultad de Derecho**

<http://www.derecho.uba.ar/>

Institucional

#### **Académica**

Investigación

Extensión

Internacionales

Publicaciones

Biblioteca

Posgrado

**Académica**

Carreras de Grado

Departamentos académicos

Carrera Docente

Centro para el Desarrollo Docente

Concursos Docentes

**Universidad y Discapacidad**

Cátedra libre - Democracia y Estado de Derecho Dr. Raúl Alfonsín

**Universidad y discapacidad**

Información General

Origen e inserción del programa

Jornadas sobre Discapacidad y Derechos

Ponencias

Jurisprudencia sobre discapacidad

Biblioteca Digital de Jurisprudencia sobre Discapacidad

Más actividades académicas

Programa de Actualización en Discapacidad y Derechos

Programa Universidad y Discapacidad

Jornadas Nacionales Discapacidad y Derechos

Seminario de Extensión Universitaria Discapacidad y Derechos 2014

Seminario de Extensión Universitaria Discapacidad y Derechos 2015

Datos de contacto

**Facultad de Ciencias Sociales**

<http://www.sociales.uba.ar/>

La Facultad

Carreras

Institutos

Posgrados

Investigación

**Extensión**

UBA

Empleo y desarrollo profesional

Prácticas Extensionistas

**PRUSEP**

Formación Profesional

Organizaciones comunitarias

RECREAR

CLE

Pasantías Educativas

Cultura

UPAMI

Diplomaturas  
Empadronamiento  
Convenios

**PRUSEP**

Sociales Entre Pares  
Organizaciones Comunitarias  
Recrear Cultura  
Sociales Sustentable  
UPAMI

**Programa de Discapacidad**

PEU

UBANEX

Sociales en los Juicios

<http://www.sociales.uba.ar/programas/>

**Programa de Discapacidad**

Contiene las funciones del Programa, nombre de la referente y datos de contacto

**Facultad de Odontología**

<http://odontologia.uba.ar/>

Home

Institucional

Académica

**Posgrado**

Investigación

Doctorado

Extensión

Asistencial

Internacionales

**Posgrado**

Carreras de especialización

Maestrías

**Cursos de posgrado**

Curso para personal auxiliar

Residencia

Doctorado

**Cursos de Posgrado**

**Odontología Integral en Pacientes con Riesgo Médico**

Cirugía

Articulación Témporo Mandibular

Cariología

(y 15 más)

<http://posgrado.odontologia.uba.ar/curso/odontologia-integral-para-personas-con-riesgo-medico-y-discapacidad>

Objetivos de la *Carrera de especialización: Odontología Integral para Personas con Riesgo Médico y Discapacidad*

<http://od.odontologia.uba.ar/uacad/pcbd1/servicioclapar2.htm>

*Clínica para la atención de pacientes de alto riesgo médico CLAPAR II: composición de la cátedra, breve historia, objetivos y trabajo mancomunado e interdisciplinario.*

### **Facultad de Ciencias Veterinarias**

<http://www.fvet.uba.ar/>

Institucional

Enseñanza

Escuela de Graduados

Investigación

Extensión

#### **Estudiantes**

Hospital Escuela

Escuela Agropecuaria

Publicaciones

Violencia de Género

#### **Estudiantes**

Ingresantes

Sistema de Alumnos

Becas, Pasantías, Residencias y Convenios

Programa de Atención Asistencial Gratuita

#### **Promoción para la Igualdad de Oportunidades**

Actividades Culturales

Deportes

Sistema de Orientación y Tutorías Académicas

Orientaciones al estudio

Programa de Alfabetización Académica

Preguntas Frecuentes

Agenda

Estudiantes Internacionales

Contacto

<http://www.fvet.uba.ar/?q=estudiantes#igualdad>

#### **Promoción para la Igualdad de Oportunidades**

Secretaría de Bienestar Estudiantil

Breve historia del área, sus fundamentos, información del Centro de Actividades Asistidas con Animales (TACA), participación en el Programa Discapacidad y Universidad de la UBA y Encuesta Voluntaria de Estudiantes.

### **Facultad de Psicología**

<http://www.psi.uba.ar/>

Profesores

Graduados

Accesos

Articulación

**Estudiantes**

Ingreso

Carreras de Grado

Orientación al Estudiante

Extensión

Becas

Internacionales

Consejo Directivo

Consejo Superior

Trámites Administrativos

Teléfonos y Direcciones

**Programas**

Cursos Virtuales

Jornadas y Congresos

Centro Cultural Universitario

**Programas**

Programas de Extensión de la Facultad

Programa de Extensión de la UBA

Voluntariado Universitario

**Programa Universidad y Discapacidad**

Información del Programa de la Universidad de Buenos Aires y la participación en él de la Facultad de Psicología, datos de la referente y de contacto

**Facultad de Agronomía**

[www.agro.uba.ar](http://www.agro.uba.ar)

Institucional

Enseñanza

Investigación

**Extensión**

Vinculación

Publicaciones

Contacto

**Extensión**

Programas de Extensión

Proyectos de Extensión

Antecedentes de Extensión

Derechos Humanos

Cultura

## **Discapacidad y Universidad**

Información e hipervínculos sobre la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, el Programa Discapacidad y Universidad de la UBA y de la Comisión de Discapacidad de la Facultad de Agronomía, sus funciones, integrantes y datos de contacto.

### **Lecturas Recomendadas**

Cartilla sobre Derechos de las Personas con Discapacidad

Libro "Discriminación, estereotipos y toma de conciencia"

Revista Espacios de Crítica y Producción

Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina

Informe Mundial sobre la Discapacidad

Observaciones del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad al Informe Inicial de Argentina

Pautas para una comunicación accesible e inclusiva

Informe de seguimiento de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en Argentina.

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

## **Facultad de Farmacia y Bioquímica**

[www.ffyb.uba.ar](http://www.ffyb.uba.ar)

Institucional

Estudiantes

Académica

Posgrado

Ciencia y Técnica

Internacionales

Informática

Acceso

### **Extensión**

Seminarios

Juras

Deportes

### **Universidad y Discapacidad**

Informa que la Facultad de Farmacia y Bioquímica forma parte del Programa Universidad y Discapacidad de la Universidad de Buenos Aires y que periódicamente se llevan a cabo actividades que abordan la temática

## **Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo**

<http://www.fadu.uba.ar/>

Institucional

Enseñanza

Investigación

Extensión

Carreras

### **Investigación**

Doctorado

Proyectos

Institutos/ Centros/ Programas (...)

**CIBAUT- COPROMA** Centro de Investigación Barreras Arquitectónicas, Urbanísticas y del Transporte / Comisión Pro Medios Accesibles (**deriva a CIBAUT.org**)

### **CIBAUT- COPROMA**

<http://www.cibaut.com.ar/>

Novedades y accesos rápidos

Diseño del Hábitat Accesible: nueva materia optativa para todas las carreras de la FADU.

Accedé al material de archivo de la Red de Cátedras de Accesibilidad REDCACCE 2016

Convocatoria de pasantías y becas de investigación para alumnos de la FADU UBA.

Trabajos prácticos para Accesibilidad en Dirección y Legislación de Obras. Bodio, Petrillo y Torres.

Ley 962 Actualizada. Sección 8 - Código de la Edificación para la Ciudad de Buenos Aires.

Unite a nuestro Facebook para enterarte de las últimas novedades del CIBAUT.

CIBAUT: Un sitio Accesible. Conocé las herramientas accesibles de esta web.

[www.cibaut.org](http://www.cibaut.org)

Folletos sobre calidad de trato y atención a Personas con Discapacidad en la Facultad



Historia

Misión

Líneas de Acción

*Investigación Aplicada y Desarrollos Experimentales*

*Formación de Recursos Humanos*

*Transferencias*

Datos de contacto

### **Cátedra Diseño del hábitat accesible**

<https://wengrowicz.wixsite.com/di-habitataccesible>

Materia optativa cuatrimestral para todas las carreras de la FADU - UBA.

A partir del año 2016 implementa las PSE.

### **Fundamentos**

Antecedentes

## **Líneas de acción**

Trabajo en taller:

Propuesta interdisciplinaria:

## **Equipo Docente**

[Foto y CV abreviado de cada uno de los integrantes del equipo docente]

Trabajos de alumnos

De 2016- 2017- 2018- 2019

[Imágenes]

Enlace a Blog

Bibliografía

Manual Práctico de Diseño Universal, Copidis, 2015

Convención

Convención en historieta, Conadis, 2015

The measure of man, Henry Dreyfus

Guía de turismo accesible, Copidis, 2016

Lo urbano y lo humano, Coriat, 2003

Suelos del paisaje: Pavimentos accesibles en jardinería urbana.

Como crear producciones multimediales accesibles.

Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida.

Fichas

(para los alumnos)

Datos de Contacto

## **Facultad de Filosofía y Letras**

<http://www.filo.uba.ar/>

Institucional

Secretaría académica

Carreras de Grado

Posgrado

### **Extensión**

Investigación

Bibliotecas

Laboratorio de Idiomas

#### **Extensión**

CIDAC

Observatorio Universitario de la Violencia Institucional

### **Programas de Extensión**

Voluntariado Universitario

Proyectos de Extensión (SPU)

UBANEX

Cátedras Libres

Convenios

Comisión Ad Hoc "No A La Violencia de Género"

Prácticas Socioeducativas Territorializadas

### **Programas de Extensión**

Programa de Orientación

#### **Programa de Discapacidad**

Programa de Extensión en Cárceles

Programa de Fotografía Documental

Programa Filo: Recupera

Programa Entramando Saberes

Programa Memorias Recientes

Programa de Acciones e Investigaciones Educativas

Programa de Investigación Movimientos Sociales y Educación Popular  
(PIMSEP)

Programa Facultad Abierta

Programa OCOPO (Observatorio Colectivo de Pueblos Originarios)

Programa Filosofía y Territorio

Programa Red de Formación Docente y Narrativa Pedagógica

#### **Programa de Discapacidad**

Objetivos y propósitos del Programa en docencia, investigación y extensión y recibe y canaliza demandas referidas a la accesibilidad edilicia y comunicacional.

Actividades, antecedentes, publicaciones, integrantes.

Datos de contacto

### **Facultad de Ciencias Exactas y Naturales**

<https://exactas.uba.ar/>

Sin contenido

### **Facultad de Ingeniería**

<http://www.fi.uba.ar/>

Sin contenido

### **Facultad de Medicina**

<http://www.fmed.uba.ar>

Sin contenido