

LAS TRAMAS DE LA (IN)ACCESIBILIDAD. EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS EN TORNO A LA DISCAPACIDAD

The (in)accessibility weaving. University experiences around disability

Karina Alejandra Arellano, Universidad Nacional de Quilmes, Argentina
kalejandraarellano@gmail.com

Andrea Verónica Pérez, Universidad Nacional de Quilmes, CONICET, Argentina
aperez@unq.edu.ar

Antonella Romina Rapanelli, Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.
antorapanelli@gmail.com

Arellano, K. A., Perez, A. V., Rapanelli, A. R. (2021). Las tramas de la (in)accesibilidad. Experiencias universitarias en torno a la discapacidad. *RAES*, 13(22), pp. 104-125.

Resumen

En el marco de distintos proyectos de investigación desarrollados en una universidad pública argentina nos proponemos estudiar experiencias pedagógicas en contextos universitarios en torno a la discapacidad, considerando las políticas públicas puestas en marcha en los últimos años. A partir de la indagación empírica realizada, el artículo aborda un análisis que privilegia las prácticas institucionales que, de manera singular, se están desarrollando en instituciones universitarias ubicadas en el Conurbano bonaerense, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y La Plata. Junto con las reflexiones, este trabajo expone algunos fragmentos de entrevistas realizadas a referentes institucionales, estudiantes y ex-estudiantes, considerando aspectos normativos y aportes teóricos provenientes del campo de la filosofía, la pedagogía, la antropología y la sociología. En términos metodológicos, se trata de un trabajo de corte cualitativo, con desarrollo de entrevistas en profundidad y entrevistas semiestructuradas a estudiantes, ex-estudiantes y distintos referentes que actualmente participan del sistema universitario. En términos teóricos, atravesamos algunas discusiones conceptuales vinculadas a la categoría 'discapacidad', problematizando las políticas, las instituciones y las históricas barreras que en ellas nos encontramos y que impiden que la educación superior constituya un derecho efectivo para todas y todos, garantizado a través de la generación de mecanismos de accesibilidad y de transformaciones culturales que suponen la interpelación de las instituciones y sus participantes.

Palabras Clave: universidad/ accesibilidad/ discapacidad/ derecho a la educación superior.

Abstract

Within the framework of different research projects developed in an Argentine public university, we propose to study pedagogical experiences in university contexts related to disability, considering the public policies implemented in the last decade in Argentina. Based on the empirical investigation carried out so far, the article addresses an analysis that privileges institutional practices that, in a singular way, are being developed in

universities located in the Buenos Aires suburbs, Ciudad Autónoma de Buenos Aires and La Plata. Along with the analysis, this work presents fragments of interviews carried out with institutional referents, teachers and students, considering normative aspects and theoretical contributions from the fields of philosophy, pedagogy, anthropology and sociology. In methodological terms, it is a qualitative work, with in-depth and semi-structured interviews with different actors who currently participate in the university system. In theoretical terms, we are conducting conceptual discussions linked to the category 'disability', problematizing the policies, institutions and historical barriers that we find in them, and that prevent higher education as an effective right for all citizens, guaranteed through the creation of accessibility mechanisms and cultural transformations that supposes the interpellation of the institutions and their participants.

Key words: University/ Accessibility/ Disability/ Right to Higher Education.

1. Presentación

Históricamente, la universidad fue un espacio diseñado para las élites que por muchos años excluyó a sectores socialmente vulnerados mediante mecanismos de generación y profundización de desigualdades. La ampliación de la educación básica, la expansión de las universidades y la incorporación del paradigma de derechos humanos dieron lugar a un aumento de la población estudiantil, posibilitando la creciente participación de personas con discapacidad (PCD). En Argentina, la población con discapacidad representaba para 2010 un 12,9% del total de la población (INDEC, 2014), del cual sólo el 13,3% da cuenta del acceso a la educación superior (INDEC, 2018).

Desde los años setenta, la educación ha sido un espacio social – prolongado a lo largo de la vida y con efectos en la producción de subjetividades - en el que las PCD y sus familias, han venido luchando por lo que se conoce como la llamada “inclusión educativa”, y han configurado respuestas frente a la imposición de modelos y prácticas discriminatorias, abriendo el debate sobre exclusión/inclusión (Oliver y Barnes, 2010; Veiga Neto, 2001; Krichesky y Pérez, 2015; Pérez y Gallardo, 2016; Pérez, Gallardo, Schewe, 2018). Cabe señalar que la relevancia educativa del nivel superior, guarda relación con el acceso a otros derechos fundamentales como el trabajo, la participación activa en la comunidad, la autonomía en la toma de decisiones y la igualdad de oportunidades (Misischia, 2018).

Durante los primeros años del siglo XXI, Argentina incorporó un marco normativo “inclusivo” para la educación de las PCD¹, que la comprende como un bien público y un derecho humano. En la actualidad, de las 61 universidades nacionales argentinas (SPU, 2016), la gran mayoría cuenta con un área de Discapacidad que integra la Red Interuniversitaria de Discapacidad (Camún et. Al., 2020). No obstante, a pesar de los avances institucionales y normativos que se han extendido en las últimas décadas, aún es posible advertir la coexistencia, tanto en el ámbito universitario como en la sociedad en general, de diferentes manifestaciones en conflicto: los enfoques social y cultural sobre la discapacidad siguen encontrando fuertes barreras entre concepciones médico-rehabilitadoras-asistencialistas, lógicas de carácter instrumental e intereses del sistema de producción y el mercado. Esta representación es descrita como “inclusión incompleta” (Cruz Vadillo y Casillas Alvarado, 2017), por el hecho de existir adecuaciones contextuales para el acceso (físicas y comunicacionales) mientras persisten, en la currícula de las carreras, supuestos normalizadores que definen al sujeto que accede al conocimiento. Podríamos pensar esa inclusión, también, como mecanismo -políticamente correcto- de producción de “enmiendas superficiales”, para un problema histórico-estructural que requiere de transformaciones mucho más profundas en la trama cultural, conceptual, experiencial.

Reconociendo los avances normativos e institucionales generados en la participación de estudiantes con discapacidad en las universidades nacionales, y a partir de un trabajo de indagación realizado en el marco de distintos proyectos vinculados a la educación superior (desarrollados en el Observatorio de la Discapacidad de la Universidad Nacional de Quilmes), en este artículo nos proponemos brindar algunos lineamientos analíticos que nos permitirán abordar -de manera inacabada - las preguntas: ¿cómo es una universidad accesible? ¿cómo y con quiénes construirla? Nuestra intención es profundizar las reflexiones en torno a las funciones y sentidos de la educación superior, con especial interés por interrogar los aspectos institucionales y pedagógicos del mundo académico, las barreras sociales, culturales, actitudinales que lo atraviesan y lo configuran.

2. Acerca de la trama

2.1. Modelos, experiencias y violencias

En el caso de la Argentina, el acceso a la educación superior se encuentra regido por diversos instrumentos internacionales y normativas nacionales, que regulan una variada gama de propuestas tanto universitarias como

¹ El mismo comprende: 1) Ley 24.521 de Educación Superior (1995); 2) Ley 25.573 modificatoria de la Ley de Educación Superior (2002); 3) Ley 26.206 de Educación Nacional (2006); 4) Declaración Final de la II Conferencia Mundial de Educación Superior en América Latina y el Caribe. CRES (2008). Cartagena de Indias. Colombia; 5) Declaración Final de la III Conferencia Mundial de Educación Superior en América Latina y el Caribe CRES (2018). Córdoba. Argentina.

no universitarias, en el ámbito público y privado. La gratuidad está garantizada a través de institutos y universidades nacionales, muchas de las cuales forman parte de una tradición de alto prestigio a nivel nacional e internacional.

Actualmente, existe en el plano normativo nacional una serie de instrumentos que garantizan acciones y procedimientos elaborados en pos de garantizar el acceso a la educación superior. En el año 2006 fue aprobada la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) por la Asamblea General de las Naciones Unidas ratificada por el Congreso de la Nación Argentina mediante la Ley 26.378, alcanzando jerarquía constitucional en el año 2008. Dicho instrumento es reconocido como un hito significativo en la extensa lucha por la reivindicación desde la perspectiva del modelo social, que venía sosteniendo hasta entonces el colectivo de las PCD. En este instrumento se materializan los principios del modelo, trasladando las demandas de la beneficencia, al lenguaje de los derechos humanos, los organismos internacionales, la justicia social.

Dicha perspectiva reconoce a la discapacidad como un concepto situacional, que evoluciona en el tiempo, y que se deriva de la interacción de las personas con alguna “deficiencia” y aquellas barreras provenientes de un entorno discapacitante, de aspectos culturales y actitudes que, con frecuencia, tienden a impedir o restringir la participación plena y efectiva de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones con las demás (ONU, 2006). Por su parte, existen también leyes específicas del nivel superior, tales como: la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) y la Ley de Educación Superior 24.521 (1995) y su modificatoria Ley 25.573 (2002), en la cual se incorpora a la discapacidad. La primera de ellas prevé que las políticas educativas nacionales puedan brindar a las PCD “una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos” (artículo 11° inciso “n”). Mientras que la Ley 24.521 y su modificatoria, reconocen una serie de funciones que incumben a las universidades, tales como: la formación de científicos, profesionales, docentes y técnicos capaces de actuar con solidez profesional, espíritu crítico y reflexivo, atendiendo a las necesidades individuales (en particular aquellas referidas a las personas con discapacidad, desventaja o marginalidad); que entre las funciones del Estado estarán las de garantizar el acceso a los medios físicos, a los servicios de interpretación y a los apoyos técnicos que sean requeridos; que los estudiantes durante las evaluaciones deberán disponer de los servicios de interpretación y apoyos técnicos que requieran y que, las universidades deben propender a formular y desarrollar planes de estudio que incorporen la perspectiva de la discapacidad (Seda, 2014).

De este modo, se dio lugar a un proceso en el cual las universidades adquirieron el marco normativo necesario para garantizar el derecho a la educación superior de las personas con discapacidad que, como efecto, habilitó un proceso de transformaciones focalizadas en una serie de aspectos (edilicios, comunicacionales, institucionales, pedagógicos). Si bien, desde fines de la década de los noventa se están gestando ámbitos institucionales específicos, no fue sino hasta inicios del siglo XXI que se comenzaron a articular Comisiones de discapacidad al interior del sistema universitario². Estas comisiones, que adoptan diferentes nombres según cada experiencia institucional, fundamentan su acción en los principios de accesibilidad (Artículo 1, CDPD, 2008) y ajustes razonables (Artículo 2, CDPD, 2008).

En esta instancia, nos interesa destacar algunos conceptos clave para abordar las reflexiones sobre la discapacidad en contextos universitarios. Por una parte, a partir de la recuperación del mencionado “modelo social”, con especial énfasis en el concepto de “accesibilidad”, y por otra el concepto de “violencia epistémica”, que en una primera aproximación podemos decir que,

refiere a las distintas maneras en que la violencia es ejercida en relación con la producción, circulación y reconocimiento del conocimiento: la negación de la agencia epistémica de ciertos sujetos, la explotación no reconocida de sus recursos epistémicos, su objetificación entre muchas otras (Pérez, 2019:82).

² Para conocer en profundidad el proceso histórico de institucionalización de la accesibilidad como política del Sistema Universitario Nacional recomendamos consultar Danel et. al (2011); Díaz (2011); García et. al. (2015); Mamani et. al. (2013).

Partiendo de esto, buscamos dar cuenta de los distintos modos en que se imponen las maneras hegemónicas de entender la vida y el mundo, por sobre los modos considerados “otros” desde esos “modelos” impuestos, en este caso, poniendo el foco en la educación superior, espacio históricamente legitimado como definitorio de cómo, en qué condiciones, con quiénes, cuándo, etc. se construye “conocimiento legítimo”. Todo esto, pensado en el marco de discusiones abocadas a problematizar el abordaje del “modelo social”, en tanto no se logre trascender aquel carácter instrumental y escasamente interpelador/incomodador en el que suele quedar implicado³.

A tal efecto, el modelo social de la discapacidad (Oliver, 1998) concibe a la discapacidad como una categoría política posible de ser resignificada a partir de la recuperación de la voz de los propios protagonistas. Desde este modelo se reconoce que es el entorno social el que define y configura a la discapacidad a la vez que reconoce y revaloriza el papel de la experiencia de las personas con discapacidad y el rol que suponen las barreras culturales entre las cuales podemos ubicar a la discriminación y la opresión. Estas situaciones de marginación y violencia simbólica, no se sustentan únicamente en relaciones de producción materiales, sino que, además, se encuentran atravesadas por aspectos subjetivos basados en prejuicios derivados de las representaciones en torno a este grupo de personas (Barton, 1998). Una teoría social de la discapacidad, entonces, debe identificar y describir los mecanismos sociales mediante los que esas ideologías se sostienen en el tiempo (Abberley, 2008).

Por su parte, recordemos que por accesibilidad se entiende a todas aquellas medidas adoptadas a fin de asegurar el acceso de las PCD, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, las tecnologías y otros servicios e instalaciones abiertos al público. Estas medidas incluyen la identificación y eliminación de los múltiples obstáculos y barreras de acceso materiales, comunicacionales y de otro tipo (Art. 9, CDPD). Pero, además, interesa destacar un concepto más amplio que abarca también, y fundamentalmente, aquellos aspectos culturales y actitudinales presentes en las ideologías y los valores de cada agente social, que posibilitan u obturan prácticas más o menos accesibles. En este sentido, desde la perspectiva del modelo social de la discapacidad, suponemos que existe una tensión entre las nociones de accesibilidad e inaccesibilidad, dado que ambas se definen en contextos sociales e históricos particulares que están permanentemente siendo significados por la multiplicidad de los sujetos en la interacción. Por lo tanto, la accesibilidad es un también concepto pedagógico, cultural y político inserto en una dinámica en constante resignificación y reactualización que trasciende lo referido a la discapacidad en tanto atraviesa la experiencia humana.

En efecto, en Argentina la concepción de “accesibilidad universitaria” se vincula actualmente con una política pública que atraviesa todo el sistema de educación superior, trascendiendo la autonomía de las universidades. No obstante, su efectiva materialización se encuentra sujeta a la ejecución de políticas institucionales. Aquí nos interesa destacar que, desde sus inicios, el Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas (CIN, 2007) se encontró conformado por tres componentes sobre los cuales las instituciones debían trabajar para la elaboración de proyectos que diseñaran políticas de accesibilidad. Así, el primer componente está comprendido por la accesibilidad física (las modificaciones edilicias y dotación de equipamiento, materiales didácticos específicos); el abordaje de los entornos cercanos a las sedes universitarias (espacios de uso y circulación tanto exteriores como interiores, aulas, espacios académicos, administrativos y de servicios). El segundo de ellos está integrado por la accesibilidad comunicacional, referente a la instrumentación de sistemas de comunicación complementarios o alternativos de la oralidad (Lengua de Señas, recursos informáticos, ayudas técnicas, presencia de intérpretes y asistentes académicos etc.). Mientras que el tercero de estos componentes, está dado por la accesibilidad académica que, inicialmente, comprendía la capacitación de los actores de la comunidad universitaria con el objetivo de transformar las actitudes sociales negativas en acciones positivas, pero que posteriormente de manera progresiva, fue incorporando también prácticas como la revisión de recorridos curriculares. Actualmente, el Programa postula la transversalización e interseccionalidad de la accesibilidad en clave de discapacidad, atendiendo a las dimensiones curriculares, pedagógicas y didácticas, de modo tal que sea posible equilibrar las políticas macro y micro, en pos de asegurar

³ Al respecto sugerimos la lectura de McRuer (2006) y Maldonado (2019).

el acceso al conocimiento. Así, transversalizar la accesibilidad implica incorporarla en la currícula como parte de la fundamentación y/o contenidos de los cursos, así como la promoción de carreras prioritarias relacionadas (CIN, 2020).

No obstante, si bien es innegable que actualmente, contamos con normativa que tiene por finalidad la promoción de la accesibilidad como una política pública efectiva, ello continúa siendo insuficiente para garantizar el efectivo derecho a la educación superior, en la medida que el acceso –ingreso, permanencia y egreso- a la universidad se encuentra supeditado a múltiples condicionantes y barreras que atraviesan la experiencia del tránsito por este nivel educativo. Uno de estos condicionantes lo constituye el régimen de la lógica meritocrática tanto entre el cuerpo docente como en el estudiantado. Es así que, bajo esta determinación institucional, el marco normativo no es suficiente para contrarrestar el efecto histórico de la normalidad, generando dinámicas de inclusión excluyente, en las cuales la igualdad no logra convertirse en equidad (Misischia, 2018).

Esta serie de condicionantes ponen en evidencia las tensiones que se producen en torno de la relación entre personas e instituciones, lo que suele contribuir a que una gran cantidad de estudiantes pase a engrosar la tasa de deserción en algún momento de sus trayectorias universitarias⁴ sin que la mayoría de sus participantes adviertan la necesidad de revisar los componentes institucionales que naturalizan estas violencias. En esta línea, aquí se hace evidente que la exclusión no adopta una sola forma, sino que persiste en múltiples dinámicas sociales, procedimientos y prácticas cotidianas. Como factor común, la exclusión se manifiesta (entre otras formas) como “negación o acallamiento de la persona” (Misischia, 2018:2).

Durante los últimos años, el modelo social de la discapacidad y las perspectivas críticas latinoamericanas se han ido articulando con el estudio de otras problemáticas sociales, dando lugar a la transversalización del concepto de interseccionalidad. Según Ocampo González, la interseccionalidad es una herramienta metodológica para comprender el funcionamiento real de la exclusión y los sistemas de desigualdades múltiples, directamente ligado a las ideologías y los discursos. En uno de sus artículos, retoma la definición de Platero para definir el concepto de interseccionalidad como una

[...] variedad de fuentes estructurales de desigualdad que mantienen relaciones recíprocas, subrayando que el género, la etnia, la clase o la orientación sexual, son categorías sociales construidas y que están interrelacionadas. [...] nuestra tarea no es enumerar una lista de todas las desigualdades posibles, sino estudiar aquellas manifestaciones e identidades que son determinantes en cada contexto y cómo son encarnadas por los sujetos para darles un significado (Platero citado en Ocampo González A, 2018 44).

Este concepto resulta ser muy útil en la práctica de visibilizar y complejizar los condicionantes estructurales que operan sobre las trayectorias estudiantiles de los y las estudiantes de las distintas universidades analizadas.

Asimismo, y tal como fue mencionado, nos interesa aproximarnos al concepto de violencia epistémica, desde el cual Najmanovich (2005) nos invita a reconocer el ejercicio instalado de una forma de violencia del saber en la que se desubjetiva a la persona, se dictamina desde afuera (desde un saber que se asume como único) y se vuelve a la discapacidad objeto de conocimiento, que invisibiliza cualquier rasgo de alteridad expropiándola de la posibilidad de su propia representación. En diálogo y tensión con los aportes foucaultianos (sobre la relación saber-poder y el discurso) y con lo desarrollado por Boaventura de Sousa Santos (2017) en torno a la justicia e injusticia cognitivas, Spivak (1985) refiere a una epistemología que otorgue centralidad a la voz del sujeto que ha sido descalificado por la colonialidad. Esto nos interpela, en la medida que nos permite reflexionar respecto de ¿Cuánta relevancia se le otorga a la expresión de los sujetos con discapacidad en el mundo académico cuando esa expresión emerge? ¿en qué medida incomoda y reacomoda y en qué medida se invisibiliza y silencia?

En definitiva, de acuerdo al marco de pensamiento anteriormente expuesto, nuestro eje analítico se centra específicamente, en aquellos aspectos que realizan la trama social en el que tanto las prácticas de

⁴ Solo por citar un ejemplo, en 2006 esta tasa oscilaba entre el 4 y el 33% en distintas universidades del Conurbano bonaerense (Parrino, 2014:227).

accesibilidad, como así también sus barreras - actitudinales, culturales, institucionales – tienden a consolidarse. Intencionadamente, omitiremos perspectivas centradas en los aspectos individualizantes que propenden a la estigmatización de los sujetos. Por el contrario, en las siguientes líneas pretendemos exponer algunos resultados de la investigación a través de la elaboración de dimensiones, que dan cuenta de la articulación teórico-empírica propia de las ciencias sociales. Este ejercicio se orientó por algunas preguntas que sirvieron de guía en el proceso de construcción de nuestras reflexiones posteriores al campo, a saber: ¿cómo construir una universidad accesible para cualquiera? ¿Cuáles son los aspectos ineludibles en el acompañamiento de PCD? ¿Qué avances se consolidaron respecto de la interpelación de los rasgos excluyentes? ¿Cuáles son los desafíos que aún enfrentamos? Creemos que nuestro aporte podrá colaborar, por un lado, en caracterizar el camino transitado en esta temática y por otro, en esbozar algunos planteos o posibles preguntas en pos de una agenda que tienda a profundizar la construcción de universidades más accesibles.

En este punto, es fundamental destacar que en este trabajo de ningún modo postulamos un aporte unívoco o determinista, sino que, por el contrario, nuestra intención se centra más bien, en evidenciar aquellas resistencias que persisten en el ámbito académico. Asimismo, nos interesa recuperar las diversas experiencias sociales y acciones colectivas que han propiciado las distintas políticas institucionales de inclusión en la educación superior universitaria de nuestro país. En otras palabras, intentaremos visibilizar las tensiones presentes entre tradiciones institucionales y cambios sociales. Consideramos que las dimensiones expuestas a continuación presentan un valor descriptivo - analítico, a partir de un estudio que busca visitar y revisitarse el conjunto de prácticas y políticas institucionales que atraviesan las aulas y los pasillos de nuestras universidades públicas.

2.2. De experiencias y aproximaciones

En términos metodológicos se trata de un enfoque cualitativo en el que se desarrollaron, principalmente, dos recursos de indagación: la entrevista semiestructurada (Hernández Sampieri, et. al., 2006), fundamentalmente abocada a conocer la perspectiva de los y las referentes institucionales que trabajan en áreas dedicadas específicamente al acompañamiento de estudiantes; y la entrevista en profundidad para la muestra desarrollada mediante la técnica bola de nieve (*Ibidem*), preponderante en las entrevistas realizadas a estudiantes y ex-estudiantes en diferentes etapas de su trayectoria universitaria, considerando ingreso, estudiantes avanzados, egreso y deserción. Se realizaron un total de 20 entrevistas, y fueron acompañadas por registros observacionales, en los que se puso especial atención a los distintos modos de expresión de la accesibilidad y de las barreras institucionales. Durante los años 2018 y 2019, el equipo de investigación realizó su trabajo empírico en universidades creadas en muy distintas coyunturas, a las que podríamos identificar en tres grandes categorías; por un lado, aquellas universidades tradicionales o de primera generación que comprenden las Universidades Nacionales de Buenos Aires y La Plata; por otro lado, las universidades “de segunda generación” y “tercera generación” ubicadas en el sur del Conurbano bonaerense: las Universidad Nacional de Quilmes (creada en la década de los 90) y las Universidades Nacionales de Avellaneda y Arturo Jauretche (creadas en los 2000), respectivamente. A modo de breve contextualización, podemos señalar el surgimiento de las Universidades de Buenos Aires y La Plata como respuesta a los requerimientos de las élites de principios del siglo XIX y principios del siglo XX respectivamente que, incluso habiendo atravesado el proceso reformista de 1918, preservaron su carácter elitista y su función evaluadora (Krotsch, 2009) como mecanismo de legitimación de los conocimientos y de sus producciones, pero con interesantes marchas y contramarchas respecto de las “políticas de inclusión”, muy variadas de acuerdo a las distintas unidades académicas que las componen. Las otras dos generaciones de universidades dan cuenta del proceso de expansión del sistema universitario nacional producido entre mediados del siglo XX y principios del siglo XXI que, impulsado por las transformaciones sociales y políticas, dieron lugar a las universidades de masas. Durante los años noventa, se desarrolló la segunda generación en un contexto político signado por el neoliberalismo; el perfil de las nuevas universidades se acercaba a las funciones estatales para acompañar las demandas sociales generadas por las necesidades básicas insatisfechas en el plano laboral, educativo, sanitario y habitacional. Según Krotsch (2009), en este período los requerimientos de la sociedad civil, en muchas oportunidades, fueron confundidos con las necesidades del mercado. En cuanto a la tercera generación, fue marcada por el período que se inicia

en el año 2004 en contexto de políticas de bienestar e inclusión educativa que explicitaron la necesidad de un vínculo de responsabilidad social entre la universidad y las problemáticas sociales (Accinelli y Macri, 2015).

Metodológicamente, la utilización de entrevistas semiestructuradas, nos habilitó la posibilidad de identificar y establecer relaciones entre variables interseccionales, condicionantes de la experiencia social de discapacidad, así como el reconocimiento de nuevas dimensiones de investigación, y una lectura complejizada a partir del abordaje de las experiencias subjetivas articuladas con dimensiones estructurales. La intención fue escuchar más allá de las palabras de un informante, percibiendo en su discurso los ecos de la experiencia de otras personas e identificando temas que develan la red de relaciones sociales a las que los grupos pertenecen (Booth, 1998). Las entrevistas en profundidad bajo el enfoque biográfico narrativo, sostuvieron encuentros en los cuales los y las narradoras pudieron estructurar, jerarquizar y secuenciar su propio relato y las conexiones existentes entre los acontecimientos, al tiempo que nos otorgó la oportunidad de promover la reflexividad propia y la reflexividad del actor social en el proceso de interacción (Muñiz Terra, et. al., 2018). La narrativa biográfica permite al investigador/a incorporar el relato en la continuidad de un proceso histórico-social vinculados a distintos activismos.

Los siguientes apartados constituyen algunos resultados de la investigación. Y tal como se expuso con anterioridad, se trata de constructos analíticos elaborados a partir de la investigación empírica en las universidades mencionadas, en articulación con los debates y experiencias que, como equipo, venimos sosteniendo en los últimos años en seminarios, en espacios académicos y en encuentros de carácter político-social. Es así que, dichos ejes de análisis son el resultado de una serie de reflexiones posteriores a la labor empírica, que nos permitieron evidenciar diferentes problemáticas comunes en las instituciones aquí estudiadas.

Por su parte, nuestro marco teórico dialoga expresamente con la normativa nacional e internacional vigente, en la medida que éstas son reconocidas y legitimadas como el resultado de la conquista de los movimientos sociales de PCD. En este trabajo, intentamos captar y hacer visible la relación entre la noción abstracta de derechos humanos, plasmada en la normativa, con el contexto social de las personas y los procesos de institucionalización, manifestadas en las prácticas cotidianas. Consideramos que los ejes que desarrollamos a continuación, constituyen experiencias de acción colectiva, institucionalizadas en las universidades y enmarcadas en el complejo camino que estas transitan para la generación de prácticas y políticas de accesibilidad.

3. Tensiones y oportunidades en las universidades actuales

Como resultado del proceso reflexivo y de diálogo entre el marco normativo, el marco teórico, las propias trayectorias y el trabajo de campo, emergieron seis dimensiones analíticas que presentamos a continuación: 1) Identidad y acción colectiva; 2) alfabetización académica y sus lenguajes; 3) Ciencia y alteridad: ¿cómo reelaborar la construcción de conocimiento académico?; 4) Dinámicas de evaluación, acreditación y acceso al mercado de trabajo; 5) Entre el protocolo y la recuperación de buenas prácticas; 6) Barreras culturales y capacitismo.

3.1. Identidad, participación y acción colectiva

Inicialmente, nos interesa señalar que el movimiento de personas con discapacidad ha representado históricamente un colectivo con varios objetivos comunes en la lucha por los derechos, pero que, sin embargo, se caracteriza por una profunda heterogeneidad en términos identitarios, dando lugar a un enorme abanico de posicionamientos, vinculaciones, reivindicaciones, disidencias. La noción de construcción histórica, política y cultural es aquí fundamental para comprender dicho proceso en tanto implica un distanciamiento de la histórica naturalización de las desigualdades acompañando, a su vez, la pregunta por las identidades. De acuerdo con Hall (1996), es debido a que las identidades son construidas en el discurso –es decir, no fuera de él–, que necesitamos considerarlas como productos específicos, en lugares históricos e institucionales específicos y por medio de estrategias enunciativas también específicas. El autor utiliza el término “identidad” para referirse al punto de encuentro entre los discursos y las prácticas que intentan

‘interpelarnos’ como los sujetos sociales de discursos particulares, por un lado, y los procesos que construyen subjetividades, en tanto que nos construyen como sujetos, por el otro. “Las identidades son así puntos de enlace temporario a las posiciones de sujeto que las prácticas discursivas construyen para nosotros. Ellas son el resultado de una exitosa articulación o encadenamiento del sujeto en el fluir del discurso...” (Hall, 1996:3).

Teniendo en cuenta otros aportes, destacamos que la identidad es considerada, tanto a nivel personal como colectivo, un producto variable de la acción colectiva que representa ambigüedades que se expresan en los juegos de la representación (Calhoun, 1999). En este sentido, la identidad es una cuestión de *habitus* (Bourdieu, 2007), una práctica regulada intersubjetivamente que incluye representaciones de la memoria histórica. Estas representaciones cuentan con una innumerable cantidad de modelos contemporáneos, multiplicados por la prensa y los medios electrónicos que potencian su proliferación (Calhoun, 1999).

A este respecto, es posible señalar que tal como hemos mencionado más arriba, las construcciones identitarias están particularmente afectadas por concepciones médicas en el caso de las personas con discapacidad. Si bien los abordajes y normas vigentes cuestionan y ponen en tensión aquellas concepciones “compensatorias” y “normalizadoras” -en muchos casos implícitas- acerca de la identidad de este grupo social, las marcas que generan las concepciones medicalizadas en función de las “deficiencias” físicas, intelectuales y sensoriales de las personas, en muchas ocasiones, tienden a socavar la posibilidad de que sean los propios sujetos quienes puedan narrar sus modos de ver y sentir la vida y el mundo en función de las propias experiencias vitales.

En los próximos fragmentos de entrevistas, se evidencia una tensión que emerge, en el momento en que algunos y algunas estudiantes se encuentran frente a la instancia de inscripción en un contexto universitario que, en el marco de las políticas de accesibilidad de los últimos años, suele brindar la posibilidad de explicitar que son PCD. Desde el punto de vista de algunos y algunas estudiantes esta iniciativa puede dar lugar a que la institución facilite el acceso a los apoyos requeridos para un mejor desenvolvimiento (de acuerdo a la intención de dicha iniciativa); no obstante, en ocasiones temen que recaigan sobre sí los prejuicios y estigmas socialmente construidos en torno de ciertos diagnósticos. En aquellos casos en que dicha forma de identificación no se desea poner de manifiesto, la (in)accesibilidad suele empujar a la persona a afrontar el trayecto educativo con sus múltiples barreras, sin los apoyos y recursos institucionales requeridos y que podrían favorecer la experiencia. En este marco es posible advertir ciertas ambigüedades:

“Porque lo que puede pasar a veces es que si la persona dice “mi diagnóstico es este” se empieza a poner un plus sobre esa persona y que termine siendo perjudicial para la persona... A veces uno hace visible una cuestión por ejemplo: ‘yo tengo epilepsia y lo cuento para que sepan cómo actuar en caso de que convulsione’ y eso estaría buenísimo si uno lo puede tomar, pero también puede pasar que se la empiece a perseguir a esa persona, y comience a pasar tener en cuenta que carrera está haciendo, si es peligroso, pedir un certificado, entonces ojo con eso... Estamos en un momento donde los docentes nos piden que le anticipemos si sabemos si la persona tiene discapacidad. Y nosotros estamos planteándonos, si hay que anticipar o no”. (Referente institucional, 2018)

“En la Comisión respetamos si la persona se identifica o no con ser una PCD. Porque veo una persona que tiene un problema en la pierna y quizás es útil es dato y digo ‘tiene discapacidad’ y es útil para el momento en el que el estudiante se va a inscribir en una materia que se da en una sede que es toda por escalera. Pero si esa persona no necesita decir que tiene discapacidad, o no se considera con discapacidad, yo no soy quien [...] Mucha de la gente que se censó hizo visible su condición ante la Comisión, pero nos ha pedido que a los docentes no les digamos, más que nada cuando hay cuestiones de índole psicológica o psiquiátricas [El estudiante manifestó] ‘no quiero que cualquier actitud que yo tenga la asocien a un diagnóstico’ (Referente institucional, 2018)

Esto demuestra que las concepciones estereotipadas sobre la discapacidad circulan también en los ámbitos académicos, las dinámicas sociales y los discursos científicos. Pese a los avances normativos, los esfuerzos materiales y actitudinales por revertirlos y reorientarlos hacia una perspectiva de derechos, la universidad no está ajena a ellos. Es por ello que abogamos por una mirada que cuestione aquellas formas estigmatizantes de entender las identidades, a la vez que, sostenemos la necesidad de pensarlas como concepciones construidas en el marco de relaciones de poder en las cuales grupos y actores significativos definen las

identidades de “los otros”, las personas con discapacidad (Barton, 1998) y suscitan actitudes que reproducen escenarios inaccesibles, concepciones patologizadas y estereotipos culturales fuertemente arraigados en el sentido común.

Las palabras de una graduada con discapacidad motriz contribuyen a estas reflexiones dando cuenta de la reivindicación de la posibilidad de participación en todos los espacios previstos para cualquiera:

“Accesibilidad es que yo pueda ir a todos los lugares de la universidad que existen, llegar a donde todos llegan” (Egresada investigadora del área de la Ciencia y la Tecnología).

Asimismo, otro estudiante da cuenta, con otras palabras, de modos cotidianos de generación de exclusión, habitualmente invisibles para la lente capacitista:

“nos apartan del cotidiano, de las cosas reales, donde no se juega tanto... ¿cómo decirlo...? el ‘poder hacer’” (Estudiante de Informática).

Finalmente, cabe citar otro fragmento de entrevista para ilustrar parte de las dinámicas y tensiones que tienen lugar entre el orden de los derechos y las instituciones, por un lado, y la conformación de identidades y colectivos, por el otro:

“Somos parte de una minoría. Creemos que no deberíamos luchar por nuestros derechos. Considero que hay pocas PCD empoderadas [...] Yo me siento representada con el grupo de PCD, es parte de mi identidad” (Estudiante de una carrera de Ciencia y Tecnología).

3.2. La alfabetización académica y sus lenguajes

Nuestros informantes han manifestado el ingreso a la universidad como un momento crítico en las trayectorias educativas. Desde el punto de vista institucional, toda persona que ingresa a la universidad se encuentra ante el desafío de consolidar un doble proceso de afiliación que le garantizará la permanencia. Por un lado, debe construir un tipo de afiliación institucional que comprende el dominio de rutinas, principios, normas, prácticas que gobiernan el funcionamiento de la universidad. Por otra parte, cada estudiante debe lograr un tipo de afiliación intelectual que se da cuando el estudiante domina saberes y formas de aprender propios de la educación superior (Torres, 2013). El inicio del proceso de afiliación se da en una primera etapa de extrañamiento que luego se traducirá en un aprendizaje incorporado. Una especie de acercamiento al “oficio de estudiante universitario”, que contribuye a matizar la sensación de extranjería del inicio -habitual en cualquier estudiante-.

En el caso de las PCD, en muchas ocasiones el proceso de afiliación intelectual debe ser complementado, además, con la apropiación de una serie de habilidades en torno a la accesibilidad que aportarán significativamente a la autonomía estudiantil. Nos referimos, por una parte, a conocimientos prácticos como el uso de recursos tecnológicos y software de “apoyo para la inclusión”, materiales didácticos accesibles (por ejemplo, mapas, gráficos en relieve etc.). En esta línea, nos interesa señalar otro tipo de habilidad que debe ser desarrollada cognitivamente:

“a veces hay que aprender a leer, escribir, resumir, estudiar de modos diferentes a como lo hacíamos (por ejemplo, con lectores de pantalla)” (Estudiante de Ciencias Sociales, 2019).

Se trata de prácticas que, si bien en muchos casos habían sido desplegadas con anterioridad, no constituyen necesariamente ocurren en todos los casos (nuevamente: las trayectorias vitales y educativas son diversas) o bien tienden a complejizarse en contextos universitarios. Concretamente nos interesa exponer, que existen ciertas variables, propias de las historias de vida, que pueden funcionar como condicionantes o potenciadores de estos despliegues: edad, origen étnico, género, momento de la vida en el que aparece la experiencia de la discapacidad, nivel de alfabetización digital, recursos tecnológicos y económicos, conocimiento de idiomas extranjeros, entre otros. De este modo, podemos poner en juego el concepto de interseccionalidad para abordar el período de alfabetización académica. En este ejercicio, hemos advertido, por brindar un ejemplo, que las

personas con discapacidad visual que transitaron por instancias de Educación Especial durante su formación en los niveles previos, tienden a contar al menos con cierta familiaridad respecto de aquellas estrategias y apoyos, que les permiten superar determinadas barreras y desenvolverse con un grado mayor de autonomía. Por su parte, hay quienes habiendo adquirido recientemente la discapacidad (previo al ingreso a la universidad), no cuentan con ningún tipo de acercamiento a estos recursos, por lo que deben incorporar y desarrollar las habilidades en la utilización de las diferentes estrategias y herramientas de apoyo específicas, adicionando complejidad a lo que implica en sí mismo el proceso de afiliación intelectual al que hicimos mención. En este sentido, consideramos sumamente importante el respeto sobre los tiempos y ritmos de aprendizaje de cada estudiante, aspecto que en muchas ocasiones suele ser vulnerado. Una de las entrevistadas expresa al respecto:

"El lector de pantallas va leyendo, es una voz, como que alguien se pusiera a leernos un libro, y entonces no todo el mundo tiene esa memoria, o esa abstracción para captar los contenidos y la comprensión. Entonces, muchos de ellos necesitan traspasarlo al braille porque desde lo sensorial tienen más retención de los contenidos. Y eso hay que respetarlo porque lleva diferentes procesos de tiempo en el aprendizaje, por eso es lo que pautamos junto con el estudiante" (Referente institucional, 2018).

En algunas oportunidades el proceso de ingreso a la universidad es transitado mediante un ciclo de acompañamiento pedagógico que adopta diversos nombres y formatos institucionales (Taller de vida universitaria, Curso de preparación universitaria). Generalmente, esta práctica se hace presente en las universidades de segunda y tercera generación situadas en el interior del país y el Conurbano de la Provincia de Buenos Aires (ver detalles más arriba), de cara a la permanencia de las y los ingresantes. En otros casos, los procesos de afiliación requieren de los saberes académicos previos del estudiantado (en instancias educativas precedentes, en la articulación entre niveles educativos, en cuanto a la rápida incorporación de ritmos y tiempos de enseñanza-aprendizaje). En nuestra indagación, hemos observado que esta segunda caracterización del ciclo de ingreso tiene mayor prevalencia en las universidades de primera generación, también reconocidas como universidades tradicionales.

Particularmente, en lo que refiere al grupo poblacional de nuestro interés observamos que los procesos de afiliación institucional e intelectual se encuentran con una barrera extra, asociada a las trayectorias educativas previas. Es habitual observar el desarrollo de circuitos pedagógicos diferenciados en instituciones creadas específicamente para su formación: "escuelas especiales", talleres protegidos, centros de día, talleres de rehabilitación (Almeida, 2009). Esta situación demanda una revisión del sistema educativo en su conjunto dadas las históricas desigualdades, aún existentes, entre las distintas instituciones.

La afiliación intelectual, además, está ligada a otro proceso pedagógico denominado alfabetización académica (Carlino, 2005). En principio, este concepto nos permite reconocer que los modos de leer, escribir y aprender no son los mismos en todos los ámbitos. Existen distintas pautas culturales en torno a lo escrito, por lo que la académica es una entre otras, además de ser una forma de reconocer y organizar lo que se conoce; pero, además, la "cultura académica" no es homogénea, sino que contiene campos de estudio especializados y esquemas de pensamiento específicos. La mencionada situación sugiere la necesidad de revisar ciertos aspectos habitualmente considerados intocables desde abordajes dogmáticos; se trata de la necesidad de que la educación superior se vea interpelada en todos sus espacios, tiempos, funciones, modos de evaluar, acreditar, construir y difundir conocimiento, etc., como también de generar, en lo inmediato, todas las instancias que sean requeridas a los fines de acompañar a las personas que, por las distintas características del sistema, aún se sientan excluidas en sus aulas, pasillos, salas y oficinas.

Estos modos de concebir el proceso de alfabetización se han presentado como tensiones permanentes en nuestra indagación empírica. A modo de ilustrar una situación en la que coexisten dos formas de entender las diferencias culturales y los modos de acceder al conocimiento, es posible observar esto en las diferentes experiencias de estudiantes que forman parte de la Comunidad Sorda⁵.

⁵ Utilizamos el término 'Comunidad Sorda' para referir a una minoría lingüística configurada en una comunidad de solidaridad, por medio de la cual comparten prácticas y luchas contra el oralismo como forma de opresión. (Ferrante, 2019).

Así, el problema de la alfabetización académica está directamente ligado al bien que se produce y se intercambia en el ámbito de las universidades: el conocimiento científico concebido como única fuente legítima de verdad. En este marco se advierte el carácter funcional del discurso científico que nutrió al modelo biomédico de la discapacidad en tanto discurso históricamente legitimado para categorizar y determinar las experiencias de las PCD sin la consideración de sus propias narrativas en torno a la vida con discapacidad.

Nuevamente, se torna relevante una revisión crítica de ciertas tradiciones. Desde sus orígenes, la academia objetivó y sistematizó bajo la forma de planes de estudio y currícula el conocimiento que existía en la sociedad de manera práctica, incorporando a las personas que se especializaban y monopolizaban determinadas ocupaciones. La industrialización y la complejización de la vida social requirieron cada vez más de saberes específicos, al mismo tiempo que en la universidad se daba una política explícita de incorporación de disciplinas que encontraron en ella un medio idóneo para su desarrollo. Este proceso de incorporación de nuevas prácticas ocupacionales y la emergencia de nuevos campos por especialización y división de los anteriores, constituyó el motor de la universidad a lo largo de la historia, pero de manera más veloz durante el último siglo y medio (Krotsch, 2009). Esta centralización y legitimación del conocimiento en la universidad tuvo como contracara la pérdida de reconocimiento o la deslegitimación de otros tipos de saberes y de actores que podrían ponerse en diálogo en los ámbitos académicos dando lugar a procesos de justicia cognitiva y a grandes aportaciones a la vida en sociedad a partir del valor de las diferencias humanas.

3.3. Ciencia y alteridad: ¿cómo re-tramar el conocimiento académico?

En este apartado, muy ligado al anterior, nos preguntamos ¿de qué manera construimos el conocimiento científico? ¿Qué conocimiento ponemos en circulación en las universidades? ¿cómo lo trabajamos? En esta línea, y continuando con la problematización de los modos de conocer, Almeida y Angelino (2017) insisten en la urgencia que debería asumir el campo académico para deshacerse de las violencias consolidadas en el saber científico hegemónico en tanto perpetuación de una forma de ejercicio del poder de una comunidad sobre otras. Las violencias de este saber se extienden en tres formas de expresión: la esencialización, la generalización y las dicotomías analíticas (Almeida y Angelino, 2017:61).

Una forma de revertir las violencias de los ámbitos en los que se produce conocimiento es pensar y abordar las prácticas desde la complejidad, reconociendo las relaciones que lo atraviesan. El conocimiento se constituye como un punto de partida para pensar, pero no obtura ese acto ni lo determina. Se trata de desnaturalizar prácticas cotidianas, romper con la lógica binaria (Duschatzky y Skliar, 2001) que promueve formas estancas y descalificadoras de construir conocimientos, saberes, posicionamientos, vinculaciones, alteridad. Najmanovich (2005) propone correr el eje desde la prevención de la violencia hacia la promoción o co-gestión de la convivencia. A partir de esta dinámica, pone en evidencia las asimetrías de poder que existen en las relaciones institucionales y promueve el derecho de cada persona a habitar el espacio de modos diferentes. ¿Hasta cuándo se seguirán subestimando, en los ámbitos universitarios, los “modos propios” en que perciben y construyen el mundo las personas con algún diagnóstico vinculado a la discapacidad intelectual? ¿Cuándo priorizaremos la comunicación en sus múltiples lenguas y expresiones, por sobre los planes y los contenidos? ¿Por qué se sigue subestimando la posibilidad de construir conocimientos no dominantes si la repetición de los modelos no hace más que producir y profundizar las desigualdades?

3.4. Dinámicas de evaluación, acreditación y acceso al mercado de trabajo

Los mecanismos que legitiman el conocimiento científico se encuentran organizados en función de un sistema de acreditación sustentado en prácticas de evaluación periódicas que, en muchas oportunidades, reproducen estrategias de enseñanza sumamente tradicionales. Ante ellas, se desprende una serie de interrogantes: ¿Cómo opera el dispositivo meritocrático en las prácticas de acreditación del conocimiento durante la formación grado? ¿cuáles son los intentos por transformarlo? Una vez finalizada la trayectoria académica, ¿cómo sucede la transición del ámbito educativo al ámbito laboral para las y los egresados con discapacidad? ¿Qué sucede en las instituciones de educación superior no universitarias? ¿Cuál es el lugar que el sistema económico ofrece para los y las profesionales con discapacidad que atravesaron o atraviesan la experiencia universitaria?

En principio, es pertinente recordar que en la idea de mérito subyace la noción liberal de merecimiento a partir de una sumatoria entre talento y esfuerzo personal, donde las condiciones contextuales, las vulneraciones y los privilegios parecieran no existir. Bajo esta ideología, la educación es concebida como un bien de consumo privado, para la cual “los derechos consagrados en la legislación se asocian a una concepción liberal de igualdad de oportunidades que no reconoce las diferencias y desigualdades en las trayectorias de vida de los sujetos que ingresan al sistema educativo” (Miranda, 2019:13). Así, la homogeneidad que proponen ciertas formas de evaluación de los conocimientos, muchas veces implica la demostración de los mismos escondiendo mecanismos meritocráticos. En muchas ocasiones -como la citada a continuación- las respuestas son mucho más sencillas de lo que se puede anticipar, pero necesariamente requieren de una pregunta crítica, rigurosa y quizás difícil –en tanto incómoda y generadora de incertidumbre- por los “sentidos de lo dado”, por las costumbres y tradiciones: ¿qué tan necesarias son las prácticas y los abordajes tradicionalmente establecidos como requisitos para una u otra actividad académica o instancia de acreditación? Como forma de revertir la desigualdad expresada en las instancias de examen, una de las referentes institucionales comentó:

"Hace poco tuvimos una reunión en Educación Física, donde hay dos estudiantes sordos con intérpretes y un joven con parálisis cerebral. Era: 'no sé cómo evaluarlos porque en gimnasia artística...' Entonces, yo empiezo a tirar pistas '¿qué otras formas hay de demostrar que accedió a conocimiento sin pasar por la práctica?' Y empiezan 'puedo mostrar fotos, puedo decir que evalúe desde lo visual.' Entonces, en un momento digo '¿y si esa evaluación no es sólo para él y es para todos?' La frase de ellos fue 'nos destrabaste'" (Referente institucional, 2019).

Por otro lado, puede ocurrir que las personas con discapacidad que obtienen un título universitario se encuentren frente a la incertidumbre que genera el ejercicio de la profesión. La universidad posee un carácter especializado y diferenciado de otras esferas de la sociedad (Chiroleu, 2012), entre ellas, el ámbito del mercado. Sin embargo, la formación profesional continúa siendo pensada en clave de ideales de productividad que son inherentes al régimen de producción capitalista. Estos sentidos se ponen en circulación en la voz de una egresada:

"Yo empecé a trabajar para una persona que me sorprendió preguntándome: '¿Querés hacer una traducción?' Todavía lo recuerdo. No estaba acostumbrada a que me miraran con cara de querer darme trabajo. Cuando uno no tiene crédito de nadie y de repente alguien le baja una línea... Para mí fue como un despegue, me sentí incluida. Yo sabía que podía, pero no imaginé que los demás también lo sabrían." (Egresada; traductora pública, 2018).

La entrevistada manifiesta haberse sentido incluida, por encontrarse considerada con igualdad frente a otras personas en su condición de trabajadora y especialista en las tareas de traducción. Esa igualdad es vivida como una sorpresa: “no estaba acostumbrada a que me miraran con cara de querer darme trabajo”. En su expresión se evidencia la naturalización de categorías históricamente específicas que recaen sobre las personas con discapacidad y que se formaron “como producto del desarrollo del capitalismo y su relación con la obligación de trabajar” (Abberley, 2008: 47). En función de esa relación, nos preguntamos ¿cuál es el lugar que los procesos productivos del capitalismo le otorgan a las PCD? A este respecto, Zukerfeld y Soto (2020), señalan que la organización y distribución de roles y cuerpos se han modificado en el pasaje del capitalismo industrial al capitalismo informacional. En este último, las paredes han cedido lugar a las redes, y los cuerpos a los algoritmos. Sin embargo, en el caso de las PCD se evidencia una continuidad en el ejercicio de su rol social y en el lugar funcional que ocupan en la maquinaria productiva. De este modo, “la distribución organizacional de los cuerpos ubica a las personas con discapacidad en dos ámbitos: el no empleo y la pobreza” (Zukerfeld y Soto, 2020:68).

Si bien en los inicios del siglo XXI se produjeron importantes avances de afirmación de la diferencia que, a su vez, dieron lugar al reconocimiento de la diversidad de identidades, a concebir a las PCD como sujetos de derechos y a la incorporación de principios de accesibilidad y diseño universal por parte de los estados nacionales, aún se presentan barreras que tensionan al modelo social. Algunas de estas barreras se sitúan en los obstáculos del sistema educativo, la desigualdad económica, el acceso a las tecnologías y los bajos niveles de empleo de las PCD (que puede tomar distintas formas de exclusión al mundo del trabajo: el desempleo, el subempleo o la salida de la población económicamente activa) (Zukerfeld y Soto, 2020).

3.5. Entre el protocolo y la recuperación de buenas prácticas

Etimológicamente, la palabra ‘protocolo’ proviene del latín *protocollum*, primera hoja de un documento con los datos de su autenticación. Según la Real Academia Española, uno de sus usos señala una secuencia detallada de un proceso de actuación científica, técnica o médica. Se trata de una secuenciación aplicable a toda situación, a toda persona, en todo contexto. Como hemos manifestado en este artículo, la construcción social de la discapacidad implica romper con todo modelo que permite clasificar y homogeneizar las relaciones sociales naturalizando sus manifestaciones. Bajo esta perspectiva, abogar por la aplicación de protocolos para el acompañamiento de las y los estudiantes con discapacidad, podría ser contradictorio, en la medida que tiende a reproducir mecanismos de marginalización ante las diferencias humanas.

Es por ello que las universidades nacionales han optado por la recuperación de experiencias institucionales y áulicas en formato de Guías de Buenas Prácticas. Las referentes entrevistadas se han referido a ellas como “dispositivos transformables”, con pautas singularizadas de acuerdo a las necesidades y las trayectorias de cada estudiante. Algunos y algunas estudiantes, por su parte, entienden que la elaboración de guías promotoras de una cultura universitaria accesible deben ser, necesariamente, intervenidas por todos los actores de la comunidad, poniendo el foco en las experiencias estudiantiles. Con suma claridad, uno de los entrevistados, aportó una reflexión anclada en la construcción de accesibilidad como una transformación estructural y cultural de los procesos de toma de decisiones:

“La resolución de problemas se tiene que dar desde un punto de vista político desde los aportes de los propios estudiantes” (Estudiante de Trabajo Social, 2019).

Institucionalmente, las Guías de Buenas Prácticas también han servido para la generación y difusión de material de apoyo a la docencia, así como para la circulación de experiencias pedagógicas satisfactorias entre las distintas redes interuniversitarias. Para entender estas guías como dispositivos posibilitadores, retomaremos la voz de una de las entrevistadas, referente del área de discapacidad de una universidad tradicional:

“Cada vez que ese estudiante pudo identificar: ‘no me tomen oral, no me hagan hacer trabajos grupales, no me expongan a que explique algo’, a otro estudiante le decimos: ‘mirá, esto lo hizo una compañera tuya, ¿cuál sería tu versión?’. Por eso no estamos de acuerdo con los protocolos, sino estar disponibles y reconocer la trayectoria de cada uno de ellos”. (Referente institucional, 2019)

En tal sentido, la misma referente comenta la necesidad de capacitación que debe brindarse al personal de seguridad o portería que se encuentra en la entrada del edificio de la universidad:

“ellos son la cara visible, la primera cara de la universidad. (...) Nosotros lo que les decimos es que en su cara, en sus gestos, se materializa una ideología que, según qué cara pongan, es lo que piensa la universidad de ese otro”. (Referente institucional, 2019).

Entendemos que la entrevistada hace alusión al concepto de ideología en tanto sustento de una idea de normalidad, fundamentada en la lógica binaria contrapuesta entre la identidad deseable y la indeseable. Para que exista una lógica binaria, un concepto debe constituir el par opuesto del otro, su expresión negativa, siendo siempre necesaria su corrección normalizadora. Retomando a Althusser, Angelino (2009) afirma que la función práctica de la ideología no es generar verdad, sino efectos de verdad, ilusiones, voluntades de relaciones entre las personas y el mundo, voluntades de poder. La ideología dota a los sujetos de normas, de principios, de formas de conducta, de saberes, pero no de conocimientos sobre la realidad. Las representaciones sociales evidentes que se nos imponen mediante la ideología operan bajo la doble función del reconocimiento/desconocimiento. En la discapacidad el efecto de evidencia opera a partir de la naturalización del déficit. En otras palabras, “el déficit es el principio explicativo (evidente) de la discapacidad” (Angelino, 2009: 141). Por ello, para desnaturalizar el déficit es necesario problematizar la ideología de la normalidad que construye y naturaliza desigualdades que vulneran a distintos sectores, entre ellos, a las PCD.

Por otra parte, es interesante señalar que, en ocasiones, se ha identificado la articulación entre el nivel superior y otros niveles educativos frente a la necesidad de resolver situaciones concretas que requieren saberes y experiencias profesionales específicas. Esto ocurre cuando, por ejemplo, se convoca a la figura de un/a “docente integrador/a” o “docente de inclusión” proveniente de la modalidad de Educación Especial:

“Tenemos un docente integrador en matemática, apoyando a los ciegos, que es donde más fracasan; y uno en lengua, que seguimos viendo lo que cuesta, ya que se reitera el fracaso de los sordos. Trabajamos con la docente a cargo, la integradora coordinando, las intérpretes y nosotros. El docente, que también es coordinador del área de lengua, por ejemplo, hizo un trabajo genial. Pidió que no hubiera intérprete en el aula porque él quería relacionarse directamente.” (Referente institucional, 2019).

“En mi caso trabajo con estudiantes con discapacidades auditivas. Me fui interiorizando de apoco (...). Estoy como docente integradora dentro del programa. Mi rol tiene que ver como nexo de diferentes lugares. Soy la cara visible de los alumnos que vienen con estas angustias, ansiedades. Tenemos que pensar en que hay alumnos que leen los labios, otros que trabajan con lenguaje de señas, otros que no quieren asumir el lenguaje de señas o no la quieren mostrar”. (Referente institucional, 2019).

Esto implica poner en juego distintos recursos pedagógicos, provenientes de diferentes campos, de manera conjunta con instancias típicamente universitarias: tutorías, apoyo del personal administrativo y de servicios (de todas las áreas), espacios de capacitación y actualización docente, entre otros mecanismos posibles. Como contrapartida, observamos que cada vez que los elementos del dispositivo pedagógico (Grinberg y Levy, 2010) universitario se asientan en las prácticas tradicionales, es probable que se reiteren acciones de inclusión excluyente de las llamadas “minorías”. La inclusión excluyente crea una ilusión de territorio inclusivo, sin embargo, es en esa espacialidad donde vuelve a ejercerse una expulsión (Skliar, 2005). Esto se refleja en el testimonio de un estudiante usuario de Lengua de Señas Argentina:

“Los profesores miran al oyente y no miran al Sordo, explican al oyente y no explican al Sordo. Preguntas, vuelven a explicar y lo hacen de la misma manera” (Estudiante de Administración).

Según Misischia, la no existencia de circuitos educativos paralelos deja por fuera la posibilidad de trayectorias educativas paralelas o por sendas marginales. Aunque también incluye un riesgo: “la posibilidad de un contexto ordinario que segregue al interior o abra un proceso de inclusión excluyente, generando el acceso a la cotidianidad de la vida universitaria de personas con discapacidad, sin incluirlos en procesos de participación y pertenencia de todos” (Misischia, 2018: 9).

3.6. Barreras culturales y capacitismo

En las dimensiones que hemos trabajado hasta aquí, emergieron tensiones y mecanismos de resistencia que devienen de la coexistencia de distintos modelos de concepción de la discapacidad. Constatamos que el modelo biomédico está presente en muchas de las dinámicas que nos propusimos analizar. Sin embargo, esa presencia existe tensionada con nuevos paradigmas que cuestionan la construcción de la normalidad y fortalecen perspectivas basadas en los derechos de todas las personas.

Las perspectivas que naturalizan la estigmatización a los sujetos con discapacidad se encuentran bajo la órbita del ‘capacitismo’. Arnau Ripollés (2016) retoma los aportes de G. Wolbering para señalar que la noción de capacitismo conlleva una forma específica de prejuicio y discriminación social sobre determinadas personas. Estos prejuicios se centran en la sobrevaloración de determinadas capacidades humanas, derivadas de perspectivas biomédicas del cuerpo, resaltando ciertas atribuciones en detrimento de otras. En función de ellas, las personas son jerarquizadas socialmente estableciendo que quienes posean esas capacidades serán más productivas, más reproductivas y con mayor valía social. Mientras que, aquellas que cuenten con menores capacidades (las infancias, personas pertenecientes a grupos en situaciones vulnerables, mujeres con diversidad funcional etc.), tendrán una “infravaloración” social y moral. Por tanto, de dicha concepción subyace la idea

de que se trata de personas menos productivas y, por ende, que no deben participar o participar menos (Arnau Ripollés, 2016:13).

En esta línea, es posible enumerar una serie de situaciones propias de la cultura universitaria en las que el capacitismo se manifiesta. Entre ellas, hemos observado empíricamente:

- La manifestación de prejuicios que buscan definir *a priori* una carrera para cada estudiante en función del tipo de discapacidad, obstaculizando el cursado de carreras que no estén “recomendadas” para la singularidad de la persona.
- Propuestas de accesibilidad física y comunicacional que no se resuelven junto a las y los estudiantes y usuarios.
- Desconfianza, durante instancias de evaluación, respecto del uso de dispositivos que permiten el acceso a la producción escrita de exámenes por parte de los y las estudiantes; imposición de una única dinámica de evaluación estandarizada que excluye o representa barreras para algunos y algunas estudiantes con discapacidad.
- Escasa o nula participación y representación de personas con discapacidad en puestos jerárquicos, ya sea en roles de autoridad institucional, pedagógicos o científicos.
- Resistencias en la capacitación y actualización por parte de docentes: *“Hay docentes que te dicen: ‘yo no dispongo de tiempo’ o ‘no tengo capacitación’. Y eso no es una excusa para nosotros”*. (Referente institucional, 2018).
- Toma de decisiones didácticas sin la consulta previa ni el consenso de la o el estudiante. *“Hay un montón de veces en las que de golpe te encontrás con la resistencia, ahí tenés que ver cómo leés y manejas esa situación. Nos ha pasado que alguien diga que no lo iba a hacer. ‘Hay que resolverlo de algún modo, ¿cómo lo vas a hacer?’ Entonces es una cuestión de índole social. Así que sí, hay resistencias. Nos planteamos que acá hay una cuestión de Derechos y hay leyes”*. (Referente institucional, 2018).
- Discursos instalados que son propios de la ideología de la normalidad: *“[En los espacios de capacitación institucional] empezamos con cuestiones que son de sentido común, porque hay muchas cosas que están instaladas sobre la PCD. Entonces es: ‘No es un discapacitado, es una persona’, ‘necesito que me des tips, a ver cómo me manejo con...’ ‘En principio, te tenés que manejar igual con todos y todas las estudiantes, porque hay cosas que desconoces, hay gente que tiene un certificado de discapacidad, o hay gente que no lo tiene y no hay una discapacidad o una cuestión visible.’ [...] Y lo mismo pasa con la educación virtual”*. (Referente institucional, 2018).
- Naturalización de las barreras físicas, naturalización de la ausencia de descripción de imágenes y del uso de lenguaje claro y sencillo, etc. al momento de difundir información de relevancia
- Naturalización de la dificultad para contar con áreas, presupuestos y profesionales (intérpretes, asesores, validadores, etc.) específicamente destinados al trabajo en torno a la accesibilidad.

4. Apuntes para una agenda de investigación, acción, participación y co-responsabilidad

Este artículo recupera reflexiones elaboradas durante un período de investigación que nos permitió construir una serie de contribuciones parciales y provisorias que competen, en términos amplios, a la relación entre universidad y discapacidad. En esa relación se reconocen avances y logros, así como resistencias que persisten y desafíos que aún están por venir.

Es así que, nos interesa retomar aquí una serie de reflexiones conjuntas que nos convocan a seguir contribuyendo a la co-construcción de una agenda de investigación, acción, participación y co-responsabilidad.

En este sentido, lo que sigue no pretende concluir el análisis, sino que se trata de un ejercicio que nos permite considerar una serie de temas que emergen como problemáticas vigentes.

Por lo cual, en este ejercicio de síntesis cabe volver a reflexionar a partir de las expresiones de personas con discapacidad y referentes institucionales que nos han abierto la oportunidad de conocer sus experiencias, considerando una mirada más amplia que ponga en valor su papel como agentes políticos de cambio y transformación. Consideramos imprescindible concebir a las personas (a todos/as, a cualquiera) como pura potencia, situadas en contextos sociales de desigualdades, gobernados por la ideología de la normalidad. Misischia, sostiene que

“no es posible el cambio solo con la voz de técnicos, expertos y docentes; es necesario sumar las voces de las propias personas con discapacidad. Voces generalmente excluidas que resuenan y dan lugar a narraciones y experiencias que, carentes de autoridad en su condición de opresión a partir de su expresión y presencia, emerjan en el discurso académico tradicional posibilitando rupturas. Una alteridad que es el punto de partida para criticar la totalidad que se refleja en políticas homogenizantes” (2018: 6).

En tal sentido, consideramos que la atención a los aspectos que proponemos a continuación no sólo contribuiría a mejorar la función de la universidad brindando los apoyos que garanticen la accesibilidad para toda su comunidad en el presente. Además, podría resultar un incentivo para las PCD a iniciar, continuar o retomar sus estudios superiores, contribuyendo a la eliminación de los prejuicios instalados en torno al acceso y la permanencia en la universidad (Ibid, 2018). La propuesta implica, entre otras cosas:

- Trascender los voluntarismos personales en pos de la generación de políticas institucionales, de esta manera los enfoques asistencialistas podrán ser reemplazados por enfoques sustentados en la garantía de derechos. Una de las entrevistadas, sintetizaba al respecto: *“Necesitamos el compromiso de todos y de todas. No alcanza con la buena intención, gente muy bien intencionada mete la pata”* (Referente institucional, 2018).
- Transversalizar la temática de discapacidad y accesibilidad. En un primer momento, para las carreras consideradas prioritarias, y luego, en la totalidad de las ofertas académicas, de modo que se garantice el acceso de toda persona, a poder cursar la carrera que se ajuste más a sus preferencias e intereses, pudiendo optar libremente entre la totalidad de las carreras ofrecidas en el marco de las universidades.
- Propiciar abordajes interseccionales y transformaciones en términos epistemológicos en torno a la construcción social del conocimiento con impacto en lo que respecta al acceso al campo académico de distintos sectores, experiencias y saberes históricamente vulnerados y/o marginados de dicho campo.
- Superar las tensiones que se presentan ante los imperativos homogeneizantes, universalizantes y totalizantes, inherentes a la organización del mundo moderno, en relación con prácticas y dinámicas que respeten las singularidades, la situacionalidad y el contexto.
- Fortalecer la articulación interinstitucional que permita el sostenimiento de redes entre la universidad y su comunidad local. A modo de ejemplo, hemos advertido la potencia de esta vinculación en el mejoramiento de experiencias de estudiantes con discapacidad auditiva. La articulación promueve el reconocimiento de la Cultura Sorda por parte del mundo oyente y facilita la incorporación de la Lengua de Señas Argentina en las clases, mediada por la presencia de un/a intérprete.
- Propiciar la difusión de dispositivos y tecnologías de apoyo para la inclusión, tendientes a favorecer el acceso de las PCD al ámbito universitario.
- Promover la generación y circulación pública de software accesibles para los niveles complejos de disciplinas como matemática, física, química, geografía, estadística, de modo tal que se garantice el acceso

de estudiantes con distintas discapacidades, a los conocimientos técnicos y especializados propios de cada área disciplinar, en condiciones de igualdad y equidad.

- Conocer las experiencias de graduación e inicio del ejercicio profesional de quienes egresan de la universidad pública e ingresan al mercado de trabajo. Problematizar el proceso de titulación y acreditación, tanto en el plano formal y académico como el plano informal y de habilitación profesional.
- Crear áreas, cargos y presupuestos específicos para acompañar los procesos previstos por el marco normativo de modo de garantizar la accesibilidad de manera fluida: contar con equipos de intérpretes en Lengua de Señas Argentinas y asesores sordos, contar con la participación de validadores de materiales en pos de la comunicación accesible, contar con especialistas en accesibilidad web para el diseño de las páginas, contar con personal para accesibilizar material didáctico/académico, entre otras medidas necesarias.
- Explorar la temática de la accesibilidad en la educación superior no universitaria en institutos de formación superior docente y técnica propiciando lazos de apoyo interinstitucional.

Creemos que es fundamental ampliar las formas de participación activa de todas y todos los actores de la comunidad universitaria, considerando anticipadamente la confianza y la potencialidad de las personas por encima de la clasificación que provee el diagnóstico y las tradiciones instaladas en el saber científico y la cultura académica. Todas y todos debemos involucrarnos en el acompañamiento intersubjetivo de los miembros de la comunidad universitaria, a modo de mejorar la experiencia de personas en situaciones que antes no eran previstas por el sistema de educación superior.

Para ello, es necesario que exista una política transversal y generalizada atenta a los requerimientos de cada estudiante en relación con los demás actores, que, a su vez, reconozca la complejidad que supone el abordaje de los apoyos cuando éstos son requeridos, como también la heterogeneidad de las situaciones y la contextualización de la accesibilidad académica condicionada por recursos siempre escasos. Además, se hace preciso planificar y accionar modificaciones que supongan cambios sustanciales a futuro evitando la implementación de políticas focalizadas sobre el sujeto o centralizadas exclusivamente en el área de discapacidad. Toda transformación debería ser asumida como una responsabilidad conjunta de la comunidad universitaria, priorizando las voces de los y las protagonistas, reformulando las pautas culturales de las tradiciones y revisando los sentidos de las instituciones de hoy, de cara a la generación de espacios con mayor hospitalidad y menos barreras.

Referencias bibliográficas

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*. Morata.

Accinelli, A. y Macri, A. (2015). La creación de las universidades nacionales del conurbano bonaerense: análisis comparado de dos períodos fundacionales. *Revista Argentina de Educación Superior*, 7(11), 94-117.

Almeida, M. E. (2009). Exclusión y discapacidad: entre la redistribución y el reconocimiento. En A. Rosato y M. A. Angelino (coords.). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Novedades Educativas.

Almeida, M. y Angelino, M. (2017). De las violencias del saber a las dialógicas del reconocimiento. Múltiples apelaciones y experiencias en la investigación colaborativa con la Comunidad Sorda Argentina. *Boletín Onteiken*, 23, 60-69.

Angelino, A; Heredia, N; Katz, S; Mischia, B; Prolongo, S. (2013). Mujeres y discapacidad en educación superior: puertas entreabiertas. En F. Cremona y P. Rosales (comps.). *Discapacidad, Justicia y Estado. Género, mujeres, niñas y niños con discapacidad (arts. 4, 6 y 7 CDPD)*. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.

Angelino, M. (2009). Ideología e ideología de la normalidad. En A. Rosato y M. A. Angelino (coords.). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Novedades Educativas.

Arnau Ripollés, S. (2016). Teoría crip: de la segregación a la inclusión, transitando por la re-apropiación y la re-significación. *Revista Pasajes*, 2, 48-65.

Barton, L. (1998). Sociología y discapacidad: algunos temas nuevos. En L. Barton (comp.): *Discapacidad y sociedad*. Ediciones Morata.

Booth, T. (1998). El sentido de las voces acalladas: cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultad de aprendizaje. En L. Barton (coord.). *Discapacidad y sociedad*. Morata.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.

Calhoun, C. (1999). El problema de la identidad en la acción colectiva. En J. Auyero (comp.). *Caja de herramientas. El lugar de la cultura en la sociología norteamericana*. Universidad Nacional de Quilmes.

Camún, A; Fernández, M. E; Gaviglio, A; Pérez, A. (2020). Discapacidad y educación universitaria: experiencias, narraciones, indagaciones. En A. Yarza De Los Ríos; L. Sosa y B. Pérez Ramírez (comps.). *Estudios críticos en discapacidad: una polifonía desde América Latina*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Chiroleu, A. (2012). La política universitaria como política pública. En A. Chiroleu, C. Suasnabar, y L. Rovelli, *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Consejo Interuniversitario Nacional. (2007). *Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas. Resolución 426/07*. Recuperado de <https://www.cin.edu.ar/doc.php?id=1130>

Consejo Interuniversitario Nacional. (2020). Programa integral de Accesibilidad de las Universidades Públicas. Ampliación, profundización y operativización. Acuerdo Plenario 1104/20. Recuperado de http://www.cud.unlp.edu.ar/uploads/docs/cin_programa_integral_de_accesibilidad_para_las_universidades_publicas_ampliacion_profundizacion_y_operativizacion_acuerdo_p_1104_20.%201104-20.pdf

Cruz Vadillo, R. y Casillas Alvarado, M. A. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de Educación Superior*, 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 (comps.). *Hacia una universidad accesible. Construcciones colectivas por la discapacidad*. Universidad Nacional de La Plata.

De Sousa Santos, B. (2017). *Justicia entre saberes: Epistemologías del sur contra el epistemicidio*. Morata.

Díaz, L. (2011). Hacia una universidad inclusiva. En M. Sempertegui y S. Katz (comps.). *Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos. El Estado actual de las políticas de Educación Superior en las Universidades Nacionales*. Universidad Nacional de Córdoba.

Duschatzky, S. y Skliar, C. (2001). Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación. En J. Larrosa y C. Skliar (Eds.). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Laertes.

Ferrante, C. (2019). El deporte para sordos: el desafío de comprender los sentidos de su reivindicación. Máscara y espejo de las comunidades Sordas. *XIII Jornadas de sociología. Las cuestiones de la Sociología y la Sociología en cuestión*. Universidad de Buenos Aires.

García, C; Heredia, M; Reznik, L; Rusler, V. (2015). La accesibilidad como derecho. Desafíos en torno a nuevas formas de habitar la universidad. *Espacios de Crítica y Producción*, 51, 41-56.

Grinberg, S. y Levy, E. (2010). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Universidad Nacional de Quilmes.

Hall, S. (1996). Introducción. Quién necesita 'identidad'. En Hall, S. y du Gay, P. (Eds.) *Questions of Cultural Identity*. Sage. Traducción de Natalia Fortuny.

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. McGraw – Hill.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2018). Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad: resultados definitivos. CABA. Recuperado de https://www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/poblacion/estudio_discapacidad_12_18.pdf

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2014). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Serie C. Población con dificultad o limitación permanente. CABA. Recuperado de <https://biblioteca.indec.gov.ar/bases/minde/1c2010c.pdf>

Krichesky, G. y Pérez, A. (2015). El concepto de inclusión. Perspectivas teóricas e implicancias. En A. Pérez y M. Krichesky (Coords.) *La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa. Investigación, desafíos y propuestas*. Universidad Nacional de Avellaneda.

Krotsch, P. (2009). *Educación superior y reformas comparadas*. Universidad Nacional de Quilmes.

Ley 24.521. Ley de educación superior. (1995, Julio). Congreso de la Nación Argentina. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>

Ley 25.573. Modificatoria de la ley de educación superior. Congreso de la Nación Argentina. (2002, abril). Disponible en: <http://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/70000-74999/73892/norma.htm>

Ley 26.206. Ley de educación nacional. (2006, diciembre). Congreso de la Nación Argentina. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

Ley 26.378. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. (2018, mayo). Congreso de la Nación Argentina. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>

Maldonado Ramírez, J. (2019). *Antropología Crip. Cuerpo, discapacidad, cuidado e interdependencia*. La Cifra Editorial.

Mamani, D. A; Grzona, M. A; 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 (Comps.). *Discapacidad en Latinoamérica. Voces y experiencias universitarias*. (pp. 37-56). Universidad Nacional de La Plata.

- McRuer, R. (2006). *Crip Theory. Cultural signs of queerness and disability*. University Press.
- Miranda, E. (2019). La política educativa como negocio. Ajuste presupuestario, discurso meritocrático y el “davos” de la educación en Argentina (2015-2019). *Espacio Pedagógico*, 27(1), 9-29.
- Misischia, B. (2018). La relación Universidad - Discapacidad. ¿Una inclusión excluyente? *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XV(15), 1-18. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/3432/3555>.
- Muñiz Terra, L.; Frassa, J.; Bidauri, P. (2018). Hacia un encuentro de reflexividades: la entrevista biográfica como interludio del proceso de investigación social. En J. Piovani y L. Muñiz Terra (Coords.). *¿Condenados a la reflexividad? apuntes para repensar el proceso de investigación social*. Biblos.
- Najmanovich, D. (2005). El saber de la violencia y la violencia del saber. *Campo grupal*, 8(69), 2-4. https://www.academia.edu/2652764/El_saber_de_la_violencia_y_la_violencia_del_saber
- Ocampo González, A. (2018). Educación universitaria, interseccionalidad y personas en situación de discapacidad: ¿qué hay más allá de las políticas de afirmación positiva y de reconocimiento? En *Experiencias y desafíos sobre Educación Inclusiva*. CELEI. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=656463>.
- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?. En L. Barton (Coord.). *Discapacidad y sociedad*. (pp. 34 – 58). Morata.
- Oliver, M. Y Barnes, C. (2010). Disability studies, disabled people and the struggle for inclusion. *British Journal of Sociology of Education*, 5(31), 547-560.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Parrino, M. (2014). *¿Evasión o expulsión? Los mecanismos de la deserción universitaria*. Biblos.
- Pérez, A., Gallardo, H. y Schewe, L. (2018). Acerca de los orígenes históricos de las desigualdades educativas en la Argentina: discapacidad y derecho a la educación hoy. En A. Ocampo (comp.). *Formación de maestros e investigadores para la educación inclusiva: perspectivas críticas. Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. II*. (pp. 24 – 55). CELEI. https://rid.unrn.edu.ar/jspui/bitstream/20.500.12049/2144/3/Cuadernos%20de%20Educaci%c3%b3n%20Inclusiva_VOL%20II_Formaci%c3%b3n%20de%20Maestros%20e%20Investigadores%20para%20la%20Educaci%c3%b3n%20Inclusiva_Perspectivas%20criticas_FINAL_2019.pdf
- Pérez, A.; Gallardo, H. H. (2016). Derecho, derechos y (dis)capacidad. *Revista Pasajes*, (2), 31-46. <https://revistapasajes.site/2016/02/ejemplar-2/>
- Pérez, M. (2019). Violencia epistémica: reflexiones entre lo invisible y lo ignorable. *Revista de estudios de políticas de género*, (1), 81-98. <http://revistas.untref.edu.ar/index.php/ellugar/article/view/288/267>
- Secretaría de Política Universitaria (2016). *Datos generales del sistema universitario*. Recuperado de <http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar/#/home/1>
- Seda, A. (2014). *Discapacidad y universidad. Interacción y respuesta institucional. Estudio de casos y análisis de políticas y legislación en la Universidad de Buenos Aires*. Eudeba.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Argumentos y falta de argumentos con relación a las diferencias en educación. En A. Rosato y P. Vain (Coords.). *La construcción social de la normalidad. Alteridades, diferencias y diversidad*. Novedades Educativas.

Spivak, G. (1985). ¿Puede el subalterno hablar? *Revista Colombiana de Antropología*, 39, N° especial de 2003, 257-364.

Torres, G. (2013). Trayectorias de abandono y permanencia en el curso de ingreso de la Universidad Nacional de Quilmes. *Revista Argentina de Educación Superior*, 5(6), 142-166.

Veiga Neto, A. (2001). Incluir para excluir. En J. Larrosa y C. Skliar. *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Laertes.

Zukerfeld, M. Y Soto, A. (2020). La discapacidad en el capitalismo industrial e informacional: aportes desde el materialismo cognitivo. *Revista Española de Discapacidad*, 8(2), 57-83.

Fecha de presentación: 02/03/2021

Fecha de aprobación: 07/04/2021