

Cuadernos del IICE N° 8 | ISSN 2618-5377

# Discapacidad y Universidad

Verónica Rusler

**IICE** : Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación



**FILO:UBA**  
Facultad de Filosofía y Letras

---

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

---

**Decano**

Américo Cristófalo

**Vicedecano**

Ricardo Manetti

**Secretaría de Extensión  
Universitaria  
y Bienestar Estudiantil**

Ivanna Petz

**Secretaría de Asuntos  
Académicos**

Sofía Thisted

**Secretaría de Investigación**

Dr. Marcelo Campagno

**Secretaría de Posgrado**

Dr. Alejandro Balazote

**Secretaría General**

Lic. Jorge Gugliotta

**Secretaría de Hacienda y  
Administración**

Marcela Lamelza

**Secretaría de Transferencia  
y Relaciones**

**Interinstitucionales e**

**Internacionales**

Silvana Campanini

**Subsecretaría de Bibliotecas**

María Rosa Mostaccio

**Subsecretaría de  
Publicaciones**

Prof. Matías Cordo

**Subsecretaría de Hábitat  
e Infraestructura**

Nicolás Escobari

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras

Serie de revistas especializadas

Colección Cuadernos del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación

ISSN 2618-5377

Nº 8 (abril de 2022)

**Consejo de redacción de los Cuadernos del IICE**

Myriam Feldfeber (Directora)

María Inés Maañón (Secretaria Académica)

Marcela Kurlat (Investigadora)

**Equipo editorial**

Edición y corrección: Marina Gergich y Adriana Imperatore

Diseño gráfico: Alfredo Stambuk

Diagramación: Santiago Basso

**Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Filo:UBA**

Puan 480, 4º piso, of. 440 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 5287-2870

[iiceuba@filo.uba.ar](mailto:iiceuba@filo.uba.ar) | [iice.institutos.filo.uba.ar](http://iice.institutos.filo.uba.ar)

**Subsecretaría de Publicaciones**

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 4432-0606 int. 213

[info.publicaciones@filo.uba.ar](mailto:info.publicaciones@filo.uba.ar) | <http://publicaciones.filo.uba.ar>

# ÍNDICE

- 5 **Cuadernos del IICE (por Myriam Feldfeber)**
- 6 **Presentación del Cuaderno N° 8**
- 8 **Sobre la autora**
- 9 Producción de accesibilidad
- 10 **Capítulo 1. Discapacidad y universidad, una relación añosa y oscilante**
- 13 **Capítulo 2. Semblanzas**
- 13 2.1. Pioneros por el mundo
- 16 2.2. Experiencias en Nuestra América
- 20 2.3. Hacer surco
- 25 **Capítulo 3. Regulaciones**
- 29 **Capítulo 4. Universidad: privilegio, gesta y derecho**
- 36 **Capítulo 5. Universidad y discapacidad**
- 36 5.1. De la visibilización a la transversalización
- 40 5.2. Producción académica
- 48 5.3. Estereotipos profesionales
- 51 5.4. Redes universitarias e interuniversitarias
- 56 **Capítulo 6. Espacios específicos**
- 57 6.1. Caracterización
- 59 6.2. Indicadores y dimensiones de análisis para el estudio y el monitoreo de los espacios específicos
- 60 6.3. Los espacios específicos en la dialógica inclusión-exclusión
- 64 6.4. El especialista en discapacidad como “discapacitólogo” o la afortunada imposibilidad de ser especialista en discapacidad
- 65 6.5. Nada de nosotros sin nosotros
- 68 6.6. Interrogantes que surgen del estudio de los espacios específicos
- 69 **Capítulo 7. La accesibilidad abarcante y silenciosa**
- 69 7.1. La perspectiva integral de la accesibilidad

74	7.2. Accesibilidad académica
77	7.3. Producción de accesibilidad en la universidad
<b>87</b>	<b>Capítulo 8. Un cierre para seguir abriendo</b>
87	8.1. Habitar la universidad
87	8.2. Mucho camino andado
88	8.3. Mucho camino por recorrer
89	8.4. Ser para dejar de ser o para seguir siendo `entre´
93	Bibliografía

# Cuadernos del IICE

## Material de trabajo para educadoras y educadores

**Cuadernos del IICE. Material de Trabajo para Educadoras y Educadores** constituye una nueva línea de publicaciones que tiene por objetivo poner en circulación conceptos, ideas y reflexiones surgidos de la investigación educativa para pensar, recrear e interrogar la práctica pedagógica en los diversos espacios en que esta se desarrolla.

A través de este material nos proponemos aportar a la construcción de un espacio de diálogo entre los saberes que construyen los equipos de investigación del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación y los saberes que circulan en otras instituciones y ámbitos del campo educativo. Por ello, cada número contiene categorías y conceptualizaciones con las cuales analizamos e interpelamos la realidad, registros tomados en el trabajo de campo, referencias documentales y bibliográficas, entre otros aportes.

Con esta colección, destinada a docentes de diversos niveles, estudiantes, educadoras y educadores populares e integrantes de espacios educativos en sentido amplio, apostamos a expandir los canales y a potenciar los modos de difusión pública de los conocimientos que se producen en la Facultad de Filosofía y Letras a fin de generar nuevas formas de interacción con otras y otros sujetos y colectivos comprometidos en la construcción cotidiana de una educación emancipadora.

Las y los invitamos a armar su propio recorrido por esta propuesta.

*Myriam Feldfeber*

# Presentación del Cuaderno Nº 8

Este cuaderno se nutre del trabajo de Tesis “Estudio de espacios específicos sobre discapacidad en la Universidad de Buenos Aires en las últimas dos décadas. Ser para dejar de ser” de la Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en la que se indaga la labor de los espacios específicos orientados a trabajar sobre discapacidad. Para ello, se recorren la producción y los debates de las últimas dos décadas con énfasis en las perspectivas latinoamericanas y los ámbitos de trabajo interuniversitario. También está presente la experiencia desde principios de 2000 como integrante del Programa Discapacidad y Universidad de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la Universidad de Buenos Aires y, desde 2012, junto al equipo del Programa Discapacidad y Accesibilidad en el marco de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

En este sentido se propone como parte de una comunidad donde relatos de experiencia, fuentes y producción teórica dan cuenta de una construcción que se hace colectiva a través de redes, espacios interuniversitarios e interfacultades, comisiones, grupos de trabajo, de investigación, nacionales y regionales, encuentros intersectoriales con organizaciones sociales y agrupaciones: una comarca de ideas que confluyen y también tensionan pero que, de una manera o de otra, van construyendo y sedimentando saberes y orientando nuestras prácticas.

Esta “comarca de ideas” es convocada a una labor que vaya más allá de la sistematización de experiencias para procurar delinear posibles sendas para pensar la discapacidad en la universidad desde el lugar de los “espacios específicos” que se generaron en los últimos veinte años y conversar con ellos y escuchar lo que tienen para decir.

## Sobre la autora

### Verónica Rusler

Es Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires; Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO); Docente extensionista en la Facultad de Filosofía y Letras: miembro del Programa de Orientación y Coordinadora del Programa de Discapacidad y Accesibilidad (FFyL- SEUBE- UBA).

Actualmente es coordinadora del Programa Discapacidad y Universidad (SEUBE-UBA) y representante de esta Universidad en la Red Interuniversitaria de Discapacidad del Consejo Interuniversitario Nacional (RID-CIN).

Es docente de la cátedra Educación y Discapacidades (Ciencias de la Educación, FFyL-UBA) y del Seminario Educación Inclusiva y Organización Institucional de la Licenciatura en Educación Especial (Escuela de Humanidades-UNSAM).

En el Nivel Superior de Formación del Profesorado es docente del ISP Lenguas Vivas JR Fernández y del ISP Normal 6 Vicente López y Planes en espacios curriculares sobre educación inclusiva y en la Especialización Superior Docente en Inclusión Educativa.



Foto de la autora sonriendo; persona de cincuenta años, pelo castaño rojizo enrulado y ojos verdes.



# Producción de accesibilidad

Este cuaderno ha sido pensado desde un inicio desde la perspectiva de accesibilidad.

El cuerpo del texto está en formato legible para lectores de pantalla, las imágenes se acompañan de epígrafe descriptivo y los recursos compartidos también son accesibles. En los casos en que el material audiovisual no cuenta con audiodescripción, se acompaña de un texto adicional con esa información.

Se utiliza la *e* como marca de género que resulta más claro que la *x* (equis) o la *@* (arroba) para quienes utilizan lectores de pantalla. En las citas textuales o documentos se conserva la opción de género del original.

## Capítulo 1

# Discapacidad y universidad, una relación añosa y oscilante

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 el trabajo en torno a la discapacidad y la accesibilidad y que lo hacen con diferentes modalidades, conformación de equipos e inserción institucional. Lo que había sido una presencia aislada e invisibilizada fue atravesando diferentes procesos de *institucionalización* a través de dimensiones como la *visibilización*, la *transversalización* y la *curricularización*.

Todo este proceso tuvo lugar en el contexto de *producciones y debates latinoamericanos* y conformación de *redes interuniversitarias* a nivel nacional y regional.

La *discapacidad como categoría social y política* constituye un analizador para comprender estas continuidades, rupturas, tensiones y algunos aprendizajes en torno a las formas en que las sociedades se organizan, a determinadas formas de estar, hacer,

habitar el mundo que son identificadas hegemónicamente como lo anormal, deficitario, disfuncional. Y *en tanto construcción social* (Barton, 2009; 2012) se expresa en las relaciones sociales entre las personas y grupos, en el tejido social, en los vínculos, en una multiplicidad de decisiones cotidianas (Joly, 2001).

“

*“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, 2008: 199)

Nuria Pérez de Lara (1998) refiere a una *dialógica inclusión-exclusión* y devela en las relaciones concretas y cotidianas de las experiencias institucionales cómo las orientaciones de algunos objetivos “integradores” resultan contradictorias e incluso su antítesis. 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, 2012: 163)

Se trata de procesos dinámicos que se expresan en la coexistencia de perspectivas que transitan tanto la caridad y la medicalización como la lucha por la autonomía, la autodeterminación y los derechos humanos (Dell'Anno et al., 2012; Eroles, 2008).

Para algunos 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).

La discapacidad pensada en contexto, teniendo en cuenta las relaciones sociales, los significados que se generan en cada sociedad, permite poner en cuestión su consideración como problema individual y entenderlo como producción social:

“

*...en tanto las políticas específicas sigan estando sostenidas y legitimadas por modos hegemónicos de entender a la discapacidad como fenómeno del orden de lo biológico, como tragedia no elegida que le ocurre a algunos sujetos y, por lo tanto, como cuestión individual, continuarán siendo modos de producción de discapacidad y discapacitados reforzando por efecto de ideología de la normalidad”.*

(Rosato, et. al. 2009: 103)

## Capítulo 2

# Semblanzas

### 2.1. Pioneros por el mundo

Erving Goffman en su trabajo **Estigma, la identidad deteriorada** publicado en 1963 daba cuenta, en relación a lo que hoy denominamos discapacidad, de su constitución como estigma, marca que desacredita y afecta la identidad de quienes la portan.

En la década de 1960 los **Disability Studies**, desde los propios colectivos de personas con discapacidad, proponen desarmar la idea de la discapacidad como una cuestión trágica, médica e individual: en Estados Unidos, el Movimiento de Vida Independiente lucha por los derechos civiles, la desmedicalización como única intervención posible y la visibilización de barreras; en el Reino Unido, la Unión de Impedidos Físicos contra la Segregación (**Union of the Physically Impaired Against Segregation**, UPÍAS), ponen de manifiesto las desigualdades y los procesos de exclusión que la sociedad capitalista despliega instalando la preeminencia del cuerpo capaz. En la década de 1980, Mike Oliver se refiere ya al “modelo social de la discapacidad” dando cuenta con este concepto de la opresión generada por determinada organización social que es la que “discapacita”, la que impide una vida y participación plenas en dicha sociedad. (Ferrante y Ramacciotti, 2021).



Retrato de Ed Roberts, utilizando un dispositivo de asistencia respiratoria y sonriendo a la cámara

En Estados Unidos, Ed Roberts junto a otros integrantes del *Physically Disabled Students Program* fundan en Berkeley en 1972 el *Center for Independent Living*. Había contraído polio, era usuario de silla de ruedas y respirador. En 1962 fue admitido en la Universidad de Berkeley (California) inicialmente con restricciones: no podría vivir en el campus junto a sus compañeros sino en el único espacio accesible, la enfermería. Se graduó en 1964 y continuó trabajando en la promoción de los derechos de las personas con discapacidad. Murió en 1995 a los 56 años habiendo movilizizado y concientizado sobre la incidencia de las barreras del entorno y la lucha por los derechos civiles.

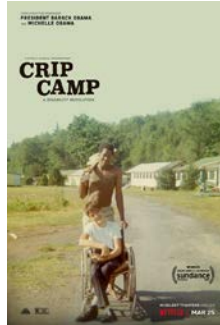


Dibujo de "Google Doodle" que homenajeó a Ed Roberts en lo que habría sido su 78º cumpleaños exponiendo ante un grupo de estudiantes, en su silla y utilizando asistencia respiratoria



## Película *Campamento extraordinario* (*Crip Camp*, 2020)

(Disponible en Netflix -cuenta con recursos de accesibilidad- y en Youtube)



Póster de la película *Crip Camp*. Se ve a dos personas sonrientes en el medio de una calle en un pueblo. Un hombre está parado sosteniendo una guitarra con una mano y delante de él se ve a un joven sentado en una silla de ruedas.

El documental narra la experiencia -en la década de 1970- de un grupo de adolescentes con discapacidad en un infrecuente campamento de verano que se mantuvo entre 1951 y 1977 y cómo de estos encuentros surgió y avanzó el movimiento de lucha por los derechos de las personas con discapacidad en Estados Unidos que culminó con la aprobación de la Ley de Discapacidades de ese país en 1990.

A pesar de tratarse de acontecimientos que tuvieron lugar hace más de 30 años, las reivindicaciones y la lucha resultan sumamente actuales. Producida por Higher Ground Production -la productora de Michelle y Barack Obama-, nos permite conocer la lucha por de estas reivindicaciones y quiénes las lideraron como Ed Roberts o Judith Heumann.

## 2.2. Experiencias en Nuestra América

En Latinoamérica también el activismo se gestó desde los propios espacios segregados como los Centros de Rehabilitación que realizaron una labor pionera, por ejemplo, en la reglamentación de un cupo laboral para personas con discapacidad y también acercándose a la militancia política como fue la experiencia del 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: 71).

En Argentina, las epidemias de poliomielitis impactaron en los alcances y la forma que asumieron las políticas sanitarias, de protección social y en los proyectos de rehabilitación (Danel, 2016; Testa, 2019). En torno a la rehabilitación, el deporte adaptado y el derecho al trabajo surgen, a partir de la década de 1950, grupos reunidos en asociaciones como el Club Marcelo J. Fitte o la Asociación Deportes para Lisiados (Ferrante, 2014).





El 24 de julio de 1973 militantes del Frente de Lisiados Peronistas toma la sede de la Asociación de Orientación al Inválido (AOI), donde funcionaban los talleres protegidos que los explotaban bajo la consigna "Libres o muertos. Jamás esclavos".

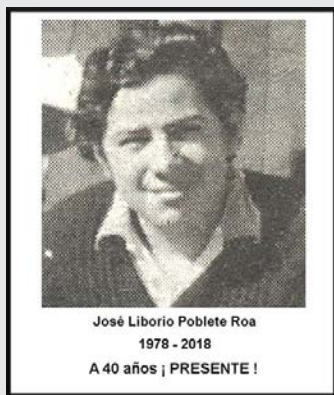


Imagen de José Liborio Poblete Roa, activista detenido desaparecido en la última dictadura cívico eclesíástica militar

"Gertrudis nació el 1 de marzo de 1958 en la provincia de Buenos Aires. Su familia y amigos la llamaban 'Trudí'. José nació en la ciudad de Santiago de Chile el 6 de enero de 1955. Su familia y amigos lo llamaban 'Pepe', 'Pepito' y 'Negro'. Siendo adolescente tuvo un accidente en el que perdió ambas piernas y en 1973 se trasladó a la Argentina para realizar un tratamiento de rehabilitación. En 1975 nació en Chile, Patricia Solange, hija de José junto a su primera compañera. José comenzó su militancia en el colegio secundario y llegó a ser presidente del centro de estudiantes por el MIR. También integró el FER. En Argentina militó en la JUP y junto a Gertrudis militaron en la JP, en el FLP y en la organización Montoneros. Sus compañeros la llamaban 'Lucy' o 'Lucía' y a él 'Martín'. El 25 de marzo de 1978 nació Claudia Victoria, hija de la pareja.

El 28 de noviembre de 1978, José fue secuestrado en la ciudad de Buenos Aires. El mismo día fueron secuestradas en su domicilio de Guernica, Gertrudis y su hija. Pudo saberse que todos fueron llevados al CCD 'El Olimpo'. Claudia permaneció unos días con su madre.

Abuelas de Plaza de Mayo junto a los familiares iniciaron las causas judiciales correspondientes hasta que, en el año 1999, una joven fue citada por el juez Dr. Gabriel Cavallo para que se realizara los análisis inmunogenéticos. Había sido inscrita como hija propia por Ceferino Landa, integrante de la estructura de inteligencia del ejército, y su esposa, Mercedes Beatriz Moreira. La partida de nacimiento falsa había sido firmada por el médico militar, Julio César Cáceres Monié. La joven accedió a realizarse los análisis que a fines de 1999 confirmaron que se trataba de Claudia Victoria. El 7 de febrero de 2000 la justicia le restituyó su verdadera identidad. Sus padres permanecen desaparecidos".

Fuente: <https://www.abuelas.org.ar/caso/poblete-hlaczik-claudia-victoria-281>

## ¿Quiénes fueron el Frente de Lisiados Peronistas?

Acerca del Frente de Lisiados Peronistas (FLP) escribe el historiador francés Gildas Bregain\*:

“Estos jóvenes solían compartir una cultura social común: la mayoría de ellos había completado su rehabilitación profesional en el Instituto Nacional de Rehabilitación y luego había trabajado en talleres protegidos. Habían participado anteriormente en la formación de un club de baloncesto en silla de ruedas, el Club Integración Deportistas Discapacitados de Argentina, que reunía a jóvenes de la escuela profesional ACIR de clase social baja y oriundos de las provincias (Catamarca, Santiago del Estero, Salta, Tucumán, etc.). Estos jóvenes no fueron aceptados en el Club de Baloncesto ACIR, que estaba formado por personas de un nivel social acomodado, y solían ser despreciados (Ferrante, 2012: 46). Eran considerados como ‘cabecitas negras’, debido a la racialización de las relaciones de clase. Cuando se creó en diciembre de 1972, el FLP era tan heterogéneo como el peronismo, pero poco a poco se convirtió en el estandarte de los Montoneros (...). Los ‘lisiados’ pertenecientes a la derecha peronista se retiraron entonces del FLP. Los dirigentes del FLP forjaron una cultura de protesta participando en manifestaciones y otras acciones promovidas por organizaciones peronistas (especialmente la Juventud Peronista (...)). Aunque ellos habían aprendido un oficio manual ( encuadernación, carpintería, aparado de calzado, etc.), les resultaba difícil encontrar un trabajo en el sector privado porque los empleadores conservaban enormes prejuicios sobre las capacidades productivas de los ‘lisiados’, y no tenían los lazos familiares ni las redes sociales que les permitirían obtener un empleo a través del ‘favor’ de un empleador privado. En Argentina, ante la falta de oportunidades de empleo en el sector regular, se desarrollaron talleres especiales de empleo por iniciativa de las asociaciones privadas Asociación de Orientación y Ayuda al Inválido (AOI) y Coordinación de Obras de Rehabilitación (COR). El trabajo era precario y mal pagado (...). Los movilizados denunciaban el enfoque caritativo y compasivo de la discapacidad y desafiaban la acción de las damas de AOI y COR, mujeres de clase acomodada que encabezaban estas instituciones como parte de su accionar benéfico.

▪ Gildas Bregain es un historiador francés que investiga la historia transnacional de la discapacidad en el siglo XX en América Latina, África del Norte y Europa Occidental.

Así afirmaban su deseo de controlar su propio destino. El lema del FLP era significativo a este respecto: 'Los lisiados seremos artífices de nuestro propio destino, nunca más instrumento de la ambición de nadie'. (...) consiguieron el cierre de los talleres protegidos que explotaban la mano de obra lisiada, pero no lograron la recuperación de los mismos para convertirlos en cooperativas de trabajadores como deseaban (Alonso y Cuenya, 2015). (...) también obtuvieron la adopción de una legislación que organizó un sistema de cuotas para la contratación obligatoria de personas discapacitadas en los sectores público y privado. En el verano de 1973, el FLP logró reunir a las asociaciones de sordos, ciegos y hemofílicos para formar la Unión Nacional Socioeconómica del Lisiado (UNSEL) con el fin de continuar la lucha por el acceso a un empleo digno en el entorno ordinario. Gracias a sus vínculos partidistas, los miembros del FLP se reunieron con parlamentarios peronistas, incluyendo al senador Oraldo Britos. El 23 de noviembre de 1973, él presentó en el Senado un proyecto de ley titulado 'Comisión nacional de discapacitados'. Este proyecto de ley obligaba a las administraciones y empresas públicas, mixtas o privadas a reservar al menos el 4% de los puestos de trabajo a personas discapacitadas (Bregain, 2012). El mismo vehiculizaba los deseos de las personas discapacitadas respecto a tener acceso a un empleo en un entorno ordinario, a participar en la decisión sobre su orientación profesional y a estar representadas en la institución encargada de velar por la aplicación de la ley. Este proyecto de ley fue aprobado el 30 de septiembre de 1974". (Bregain, 2021)

### 2.3. Hacer surco

Resulta preeminente hacer presente estas luchas y recorridos que, aun truncadas con el asesinato, la represión y la segregación, fueron las construcciones de sentido que tuvieron lugar en nuestras latitudes y que dejaron surco en el cual seguir el camino.

Y fue en los espacios segregados de la rehabilitación, del deporte adaptado o la formación laboral donde anidó el encuentro que fue también, en algunas oportunidades, la posibilidad

de conformar organizaciones que constituyeron el movimiento asociativo, tracción imprescindible e insustituible en la lucha por los derechos.

Este fragmento corresponde a la fundamentación de la materia Educación y discapacidades de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y da cuenta de cómo se fue transformando su objeto de estudio y de enseñanza de lo diferencial, especial, anormal hasta poder ponerlo en tela de juicio y hacer lugar a la hospitalidad, a la problematización de la inclusión-exclusión como dialógica:

**“Educación y discapacidades** tiene sus antecedentes, en planes anteriores, en **Pedagogía Diferencial** y luego en **Educación Especial**. Ambas denominaciones, ambos sintagmas congelan cualquier pensamiento en torno a lo especial que debe ser o volverse una pedagogía o una educación. No es preciso ir mucho más allá para advertir que **lo diferenciado, lo especial**, se liga indefectiblemente a unos ciertos sujetos nombrados, designados como diferenciales, diferenciados o especiales. La diferencia o lo especial de esos sujetos remite siempre a algo ausente, a algo faltante respecto a un patrón, a una normalidad que se hace tanto más fuerte en tanto se la liga a una naturaleza, a una naturalidad de las personas y las cosas.

Sabemos (y la historia y el presente de la Educación Especial dan cuenta de ello) que los cambios de nominaciones no siempre conllevan un posicionamiento diferente, un modo otro de pensar, preguntar, cuestionar. Apostamos, de todos modos, a asignar nuevos sentidos a Educación y **Discapacidades**. Es ese el reto y el desafío que nos interesa e importa tomar.

Sostener tal posibilidad demanda el esfuerzo por desplazar la mirada de lo especial/ diferencial de los especiales que tan profusamente hemos descripto, de la comodidad de que ellos no sean más que aquello que hemos dicho y decimos que son, para desenmascarar la potencia de la normalidad y sus construcciones y las alianzas de la escuela llamada común con ellas.

Será posible, entonces, dar lugar a las preguntas por las hospitalidades y las hostilidades de la escuela común, de 'lo común' de la escuela respecto de los unos (siempre muchos) sujetos.

La inclusión de personas con discapacidad se despliega en legislaciones y resoluciones, en convenciones y acuerdos internacionales. Rescatamos y valoramos la bondad de las intenciones, pero requieren ser leídas a la luz de la exclusión que dicen separar y de los sujetos que son sus destinatarios.

Es desde esta particular perspectiva que las relaciones posibles entre la discapacidad y la educación se vuelven mucho más complejas, demandan procesos de deconstrucción (particularmente de lo sabido no pensado), de elaboración conceptual, de intercambio y de problematización de las posibles intervenciones de los estudiantes en su futuro rol profesional". (Monzani, 2021)



Viñeta de *Mafalda* (Quino)

Susanita: (uniendo sus manos al rostro y con un lagrimón) ¡A mi mamá los niños impedidos la conmueven tanto! ... ¡Le despiertan tan profundo amor que su sensibilidad no soporta el dolor de acordarse siquiera que existen! ¡Pobre mamá!

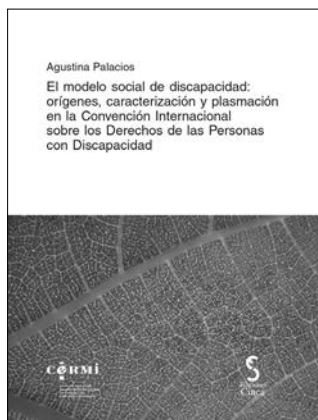
Mafalda: (Revoleando los ojos) Y, sí, hay muchísima gente así bonachona.

Como puede vislumbrarse, el recorrido a través del tiempo en el tratamiento de lo que se nombra como discapacidad (Aguado Díaz, 1995; Palacios, 2008; Campagno, 2019) o los estudios genealógicos de Foucault (2000) dan cuenta de movimientos contradictorios, acciones contrapuestas y una superposición de perspectivas y orientaciones que se van amalgamando en la toma de decisiones, la definición de políticas, la creación y organización de instituciones y otras intervenciones.

Agustina Palacios, en un texto ya clásico, **El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad** (2008) puso orden a esta complejidad proponiendo tres modelos teóricos que, lejos de sucederse unos a otros, coexisten hasta el presente: un modelo de prescindencia que las considera personas innecesarias con vidas improductivas que 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. Un 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. Y el modelo social que identifica causas sociales que parten de una construcción y un modo de opresión social, que 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 y la aprobación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad por parte de la Organización de las Naciones Unidas en 2006.



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.





## Capítulo 3

# Regulaciones

Ya la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (ONU, 1948) en su Artículo 26 hacía 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, entre otros, que se ejerce ante algunos grupos o colectivos, retomando iniciativas tanto de cooperación internacional como locales impulsó la elaboración de lo que sería el 1er tratado de derechos humanos de este siglo; 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, definiciones conceptuales, lineamientos para analizar las condiciones de accesibilidad, diferentes dimensiones de los derechos y su vulneración, consagra específicamente el derecho a la educación y a la educación superior, tanto en el Preámbulo, y) como en el Artículo 24, Punto 5.

“

*(...) convencidos de que una convención internacional amplia e integral para promover y proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad contribuirá significativamente a paliar la profunda desventaja social de las personas con discapacidad y promoverá su participación, con igualdad de oportunidades, en los ámbitos civil, político, económico, social y cultural, tanto en los países en desarrollo como en los desarrollados. “*

*(Preámbulo, “y”, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ONU, 2006)*

*(...) Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás (...).*

*(Artículo 24, Punto 5, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ONU, 2006)*

En Argentina la educación universal, gratuita, laica y obligatoria se había establecido según Ley N°1420 de 1884 con la misión homogeneizadora acorde con el proceso de construcción de un Estado nacional. En 1993 la Ley Federal de Educación N°. 24.195 hace referencia, en pleno contexto de política neoliberal, a la integración de las personas con necesidades especiales mediante el pleno desarrollo de sus capacidades y ya en 2006, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 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. A diferencia de la Ley Federal de Educación, la Educación Especial constituye una modalidad transversal a todos los niveles y modalidades del sistema. No obstante, la Educación Especial tanto en las escuelas de la modalidad como en el acompañamiento de las trayectorias constituye un tema en pleno debate. En palabras de Andrea Pérez (2014), 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.

En el Nivel Superior 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 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 Nº 25.573 Modificatoria a la Ley de Educación Superior Nº 24.521 establece 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, de propuestas de enseñanza, investigación y extensión “sobre la problemática de la discapacidad”.



[Ley Nº1420 \(1884\)](#)

[Ley Federal de Educación Nº. 24.195 \(1995\)](#)

[Ley de Educación Nacional Nº 26.206 \(2006\)](#)

[Ley de Educación Superior Nº 24.521 \(1995\)](#)

[Ley Nº 25.573 \(2002\) Modificatoria a la Ley de Educación Superior Nº 24.521](#)



Un estudio del INDEC de 2018, **Perfil de las Personas con discapacidad** 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.

De la Población con dificultad 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.

## Capítulo 4

# Universidad: privilegio, gesta y derecho

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”.*

(Derrida, 2002: 12)

La institución universidad nace como privilegio, constituye una gesta heroica de esfuerzo individual y, mediante políticas de ampliación del ingreso, la permanencia y el egreso, se erige como 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).

Para algunos sectores de la población, acceder a la universidad constituyó y aún constituye una gesta heroica, un esfuerzo indi-

vidual y de superación personal que llega, incluso, a ser noticia en la tapa de los diarios por su excepcionalidad.



### Se convirtió en el primer profesor de educación física ciego del país

Se trata de Andrés "Pachi" Salinas, quien obtuvo su título el pasado miércoles 18 de agosto. "A mí me tocó la ceguera, pero hay personas que viven con alguna marca o enfermedad. Eso genera un cambio en la vida de uno, que día a día hay que seguir y meterle para salir adelante", manifestó en Telefé Noticias Bahía Blanca.



Persona con mujer y niño que sostiene un cartel que dice "Decime Profe". Está rodeado de papel picado y rociado con polvo blanco (posiblemente harina).

Fuente: Telefé Noticias. Bahía Blanca. 25 de agosto de 2021.

[Ver noticia completa](#)

“

*“Tratándose de una minoría históricamente excluida es legítimo el orgullo personal por un logro que resulta del propio esfuerzo y motivador para otras personas con discapacidad y su entorno. Pero al ponderar el mérito individual muchas veces se deja de lado la consideración de las condiciones sociales, culturales y políticas que le permitieron a alguien llegar a la universidad, sin cuestionarse por qué otras personas con discapacidad no cursaron y no cursan estudios superiores. Se pierde de vista la existencia de barreras estructurales y las posibles conquistas a nivel colectivo y a través del trabajo colaborativo entre la universidad y las organizaciones de personas con discapacidad”.*

(García y Rusler, 2020)

La Universidad colonial sienta las bases del modelo “napoleónico” de Universidad en América. En el siglo XX se afianza en su carácter público e inicia un proceso de desarmado del elitismo que la caracterizó en sus inicios por presión de las clases medias y trabajadoras, la creciente ampliación de matrícula desde determinadas políticas públicas y los movimientos reformistas iniciados en 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 discapacidad, si los había, eran verdaderas excepciones invisibilizadas.

El proceso de Reforma implicó:

- separación de la iglesia, laica, elitista y masculinizada
- progresiva masificación
- mayor presencia de mujeres y carreras feminizadas
- descentralización

→ mayor presencia de otros colectivos como comunidades indígenas, personas con discapacidad y población rural (Guardado Ramos, 2017).

“

*(...) las universidades, siempre (desde las medievales del siglo XII, por donde empezamos esta conversación, hasta la de la Reforma del '18 inclusive), fueron concebidas, y se concibieron a sí mismas, como formadoras de elites. La función de la Universidad, siempre, en la historia de Occidente, fue la de formar elites: elites eclesiásticas, elites profesionales, elites profesoras. De manera que si, en efecto, podemos empezar a pensar hoy a la educación superior, no como una función de formación de un grupo privilegiado, sino como un derecho universal, o tendencialmente universal, tenemos por delante una tarea enorme, y tenemos también el desafío de entender esa tarea y de ayudar a que todos nuestros colegas la entiendan también”*

(Rinesi, 2012: 12).

En las últimas décadas se consolida en la región una perspectiva de derecho a la educación superior que debe ser garantizado por el Estado. Así se puso de manifiesto en las conferencias mundiales y regionales de educación superior entre 1998 y 2018 (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.



["No hay derecho"](#), Prólogo de Eduardo Rinesi al libro *Políticas en Educación Superior en las Universidades Públicas Discapacidad y Universidad Período 2014-2016* (2019) de la Red Interuniversitaria de Discapacidad del Consejo Interuniversitario Nacional donde problematiza conjuntamente la idea de las personas con discapacidad como sujetos de derechos en general y del derecho a la Educación Superior en particular y la identificación de las prácticas, tradiciones y rutinas institucionales que engendran barreras y es necesario transformar.

Durante las últimas décadas del siglo XX, el sistema de educación superior de 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).

Estas características enfatizan el carácter capacitista de una institución que resiste el ingreso a sectores “sospechados” no solo de poco productivos sino de generadores de mayores erogaciones vinculadas con la producción de accesibilidad. Muestra de ello son las políticas de inclusión y equidad tan frecuentemente mediatizadas por criterios de mérito, capacidad, condiciones y viabilidad de las oportunidades de estudios de los excluidos. En su mayoría consisten en tutorías, becas, cupos y/o prerrequisitos de ingreso para promover permanencia y terminación de estudios.

A pesar de la expansión del nivel sigue registrando marcas de exclusión lo que da cuenta de sus bases coloniales (Santos, 2007; Zancanaro Preczkowsky, 2017) y, por consiguiente, del carácter monocultural que involucra la hegemonía de determinados saberes, lenguas, visiones de mundo (Mato, 2017; Yarza 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 (Trinchero 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). Estas interrelaciones, 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, constituyen una producción compartida del conocimiento, un fomento de las prácticas sociales por parte de estudiantes y docentes en interconexión con las instituciones públicas que actúan en el territorio, irradian la experiencia, la comparten con

otros proyectos con propuestas similares y consolidan la práctica de registro y sistematización que permita la reflexión y evite redundar en “la empatía emocional” y “la distancia prejuiciosa” (Trincheró y Petz, 2014:156).

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, 2015:97).

## Capítulo 5

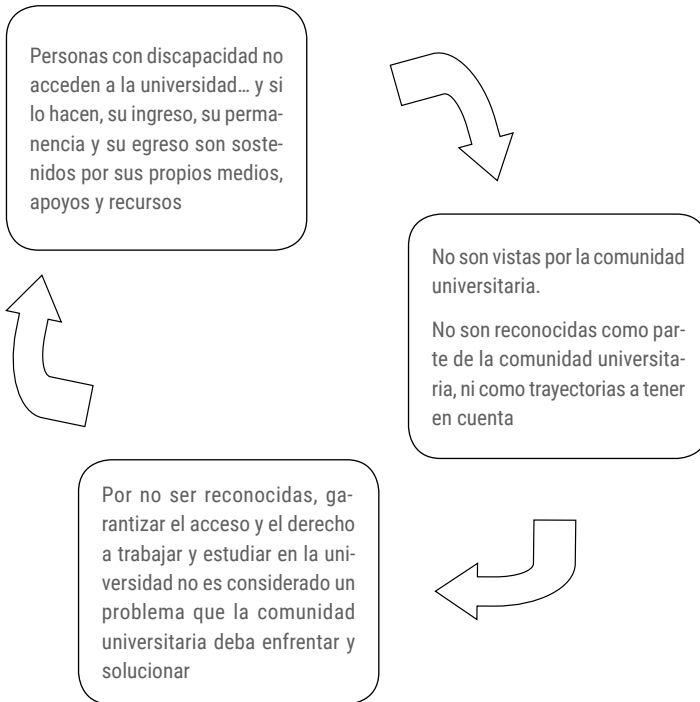
# Universidad y discapacidad

### 5.1. De la visibilización a la transversalización

La universidad como productora de discapacidad y las barreras que la generan viene transitando una historia de segregación y exclusión. Como ya se expresó con anterioridad conjuntamente con ello también transita experiencias de visibilización, transversalización y curricularización (Rusler, 2018a; 2018b) que traccionan estas bases fundacionales.

En las universidades argentinas, y de la región, es posible identificar en las últimas tres décadas un tiempo inicial de visibilización de la presencia de personas con discapacidad en los diferentes claustros lo que, por consiguiente, puso de manifiesto las múltiples barreras existentes para la participación plena y el aprendizaje.

## Ciclo de invisibilidad en la universidad



Adaptado del "Ciclo de invisibilidad" del  
*Manual de desarrollo inclusivo*, Escola Da Gente, 2005



En muchos casos la visibilidad se conduce por el camino del relato heroico, del logro producto de un esfuerzo adicional que queda así descontextualizado tanto de las barreras existentes como de los apoyos disponibles.

“

*“Este recorrido que viene implicando un trabajo de años, tensiona los esfuerzos individuales y heroicos con la, a veces incipiente, transformación institucional, la buena voluntad con las políticas públicas y la universidad territorializada con modelos aristocratizantes y elitistas.”*

(García y Rusler, en prensa)

Con la creación de *espacios específicos* orientados a concientizar, movilizar y acompañar con diferentes características y propuestas se pone en marcha un camino de visibilización y articulación que pone en juego las diferentes áreas institucionales. Estos espacios pueden funcionar en forma atomizada o reproducir las prácticas de segregación. Cuando se avanza hacia formas de trabajo colaborativo entre dependencias y equipos se ingresa en un proceso de *transversalización*.

El carácter multidimensional de la exclusión (Zapata Galindo, 2014) con frecuencia genera una estrategia de “ventanillas múltiples” para aprovechar los recursos disponibles que, si están desarticulados, no permiten optimizar sus efectos (Chiroleu, 2018) e incluso derivan en una atención con dispersión de acciones (Guajardo Ramos, 2017).

Si bien la mayor parte de los estudios sobre discapacidad y educación superior se centran en el alumnado (Rusler, 2021) las desigualdades en este campo no se circunscriben al acceso, la permanencia y el egreso a las trayectorias de estudio, sino también al acceso, promoción y ascenso a las carreras docente y no docente (Duarte Campderrós, 2014) así como a la participación de la comunidad, los vínculos con organizaciones sociales y otros niveles del sistema educativo.

Ya una década atrás Rocío Molino Béjar (2010: 110) planteaba que “(...) un proceso de inclusión implica una experiencia de toda la comunidad educativa”.

Trabajos posteriores exploran la transversalización y cómo 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)
- mediante indicadores transversales en las prácticas de acreditación institucional y de cada titulación que garanticen la presencia de estas cuestiones 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, Rojas y López, 2014)
- en la confluencia con otro tramo del recorrido, la *curricularización*, al incorporarse en las instituciones universitarias contenidos vinculados a discapacidad y accesibilidad

–desde una perspectiva de integralidad de las prácticas– en cursos de extensión presenciales o virtuales, espacios curriculares de grado y posgrado, proyectos de investigación y extensión universitaria, actividades de capacitación, trascendiendo los arraigados resabios, del horizonte individual y asistencial para contribuir en la formación, la producción de conocimiento, la posibilidad de hacer lugar a estudios críticos y desde la complejidad.

## 5.2. Producción académica

Las relaciones de poder que operan en la Universidad adoptan la forma de prejuicios epistémicos “silenciadores” de determinados saberes correspondientes a grupos no hegemónicos (González-Arnal, 2014) que adoptan la forma de un conocimiento convencional sobre discapacidad conformado por ideas, valoraciones, experiencias aceptadas socialmente, naturalizadas y reproducidas acríticamente que muy frecuentemente medicalizan la perspectiva de otras disciplinas como la pedagogía, la psicología, la arquitectura, la comunicación entre otras, además de una subteorización en el nivel superior como legitimación de la exclusión (Mareño Sempertegui, 2012).



En el texto “El campo académico de la discapacidad: pujas por el nodo de sentido”, *Acta Sociológica* N° 80, septiembre-diciembre de 2019, pp. 25-48, Patricia Brogna estudia el campo académico de la discapacidad como posiciones que pujan por imponer o resistir no solo discursos y prácticas sino el sentido mismo del campo cuyo análisis, considera la autora, implica la interpretación de sus influencias, dinámicas, trayectorias, hegemonías, colonizaciones y vacantes, emergencias, rupturas y continuidades, alianzas, afiliaciones, maternajes, hermandades y su relación con el campo político y el espacio académico de la discapacidad en América Latina.



Los estudios de la producción científica en materia de discapacidad y universidad en los últimos veinte años reúnen: guías, recomendaciones, indicadores de buenas prácticas y estándares de actuación; identificación de barreras para la participación y el aprendizaje; artículos e informes de investigación sobre educación inclusiva en educación superior vinculada con cuestiones de orden normativo, organizacional, formación docente y también con un enfoque cuantitativo de temas y carreras con estas incumbencias. Al igual que el grueso de los estudios, en su mayoría están orientados al acompañamiento de las trayectorias estudiantiles (Rusler, 2021).

Con mayor incidencia y más cerca en el tiempo, revelan diálogos entre diferentes sectores y áreas de conocimiento, como así también con ámbitos del Estado y organizaciones sociales; la invisibilización ligada a la falta de articulación también al interior de las instituciones y entre los diferentes niveles del sistema educativo y cómo se insertan y desarrollan los espacios específicos creados con la misión de intervenir, de alguna manera, en la relación discapacidad y universidad.

La producción teórica producto del trabajo de los equipos en las universidades se expresa, entre otras manifestaciones, en publicaciones de carácter colectivo que reúnen investigaciones y experiencias en las que participan los diferentes claustros y las organizaciones sociales:

Eroles, C. y Fiamberti, H. (comps). (2008). *Los derechos de las personas con discapacidad (Análisis de las convenciones internacionales y de la legislación vigente que los garantizan)*. Buenos Aires, Eudeba.



Imagen: Tapa del libro

En este libro Carlos Eroles y Hugo Fiamberti compilan una serie de materiales en los cuales 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.

Feldman, S. (coord.) (2010). *La UNGS y el abordaje de la discapacidad*, Los Polvorines (Pcia. de Bs. As.), Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento.

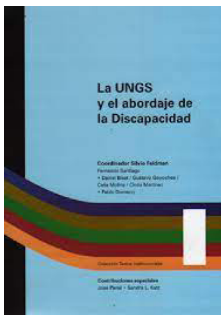


Imagen: Tapa del libro

La Universidad Nacional de General Sarmiento reúne su propuesta institucional desde las ideas que sostienen las prácticas y la infraestructura desplegada como estrategia de accesibilidad para el campus y la biblioteca accesible.

Katz, S. y Danel, P. (comps.) (2011). *Hacia una universidad accesible. Construcciones colectivas por la discapacidad*. La Plata (Pcia. de Bs. As.), Edulp.



Imagen: Tapa del libro

Problematiza diferentes cuestiones referidas al campo de la discapacidad, la infancia, la accesibilidad y la educación universitaria.

Pérez, L; Fernández Moreno, A; Katz, S. (comps.) (2013). *Discapacidad en Latinoamérica: voces y experiencias universitarias*. La Plata (Pcia. de Bs. As.), Edulp.



Imagen: Tapa del libro

Recopila producciones académicas sobre las experiencias universitarias con una perspectiva regional incluyendo trabajos de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Panamá y Uruguay.

Revista *Espacios de Crítica y Producción* N° 49 (2012). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

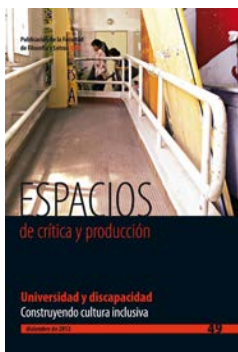


Imagen: Tapa de la revista. Foto de una rampa

Con el título *Universidad y Discapacidad*, este número monográfico de una de las publicaciones institucionales da cuenta de producciones y experiencias en relación al tema en la Facultad de Filosofía y Letras con participación interdepartamental e interclaustró.

Katz S. y Mareño Sempertegui, M. (comps.) (2011). *Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos. Estado actual de las políticas de Educación Superior en las Universidades Nacionales*. Córdoba, Editorial Universidad Nacional de Córdoba.



Imagen: Tapa del libro. Sobre fondo negro manchas de diferentes colores adentro de una franja circular

Esta publicación un recorrido por el espacio interuniversitario argentino donde veinte universidades comparten su experiencia.

Almeida, M. E. y Angelino, M. A. (comps.) (2012). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. Paraná, Editorial UNER.



Imagen: Tapa del libro. Sobre fondo negro dos rostros compuestos por figuras geométricas en tonos marrón, beige y ocre fundamentalmente, que corresponden a la obra "Amantes" de Juan Carlos Ñañaque Torres

Es una compilación que reúne producción académica en el marco del Proyecto de Fortalecimiento de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos desarrollado en el marco de la IV Convocatoria de Fortalecimiento de Redes Interuniversitarias de la Secretaría de Políticas Universitarias en el año 2010 que culminó con un Seminario Latinoamericano del cual surge el título del libro.

Méndez, M; Misischia, B y Putallaz, J. (2019). *Políticas en educación superior en las Universidades Públicas. Discapacidad y Universidad. Período 2014 a 2016*. Resistencia, Eudene.



Imagen: Tapa del libro. Sobre fondo negro manchas de diferentes colores adentro de una franja circular

Ya como Red Interuniversitaria de Discapacidad- RID del CIN, esta producción colectiva desarrolla diferentes dimensiones de la política universitaria de accesibilidad y discapacidad que se orientan a la transversalización de la perspectiva de discapacidad en las políticas universitarias. Se organiza en cuatro ejes: prácticas institucionales de inclusión de personas sordas; accesibilidad comunicacional; procesos de gestión de la política universitaria de discapacidad; y accesibilidad, docencia, extensión e investigación.

Seda, J. (2014). *Discapacidad y Universidad: Interacción y respuesta institucional*. Bs. As., Eudeba.



El primer libro de este autor analiza experiencias, políticas y normativa de la Universidad de Buenos Aires. Incluye entrevistas a diferentes actores institucionales.

El segundo compila reflexiones, experiencias y testimonios de docentes, no docentes y graduados de diferentes ámbitos de la Universidad de Buenos Aires.

Seda, J. (comp). (2016). *Discapacidad y enseñanza universitaria. Diferentes experiencias desde, la Universidad de Buenos Aires*. Bs. As. Eudeba.



Imágenes: Tapas de los libros

Rusler, V.; Heredia, M.; Campero, M.J.; Liceda, P.; Reznik, L.; Anapios, E. y García, C. (comps). (2019). *La discapacidad desde la perspectiva de las humanidades*. Bs. As., EdFyL.



Imagen: Tapa del libro con una foto pixelada de personas en un aula de la Facultad

En 2019 el Programa Discapacidad y Accesibilidad de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires compila algunas de las producciones que desde 2014 tienen lugar en el Seminario La discapacidad desde la perspectiva de las humanidades: historia, ciencia, educación, investigación, producción de accesibilidad y relatos en primera persona en este libro que lleva por título el nombre de este Seminario.



Desde los inicios de la Red circula con frecuencia mensual, primero como mensaje de correo y luego como publicación con suscriptores de toda la región, el Boletín de la Red Latinoamericana de Discapacidad y Derechos Humanos, acercando información sobre actividades, recursos, sitios web, novedades de las organizaciones, tecnología, cultura y educación, cursos y convocatorias, publicaciones y noticias de actualidad.

<http://red-universidadydiscapacidad.org/boletin-de-la-red>

### 5.3. Estereotipos profesionales

Las instituciones educativas, incluidas por supuesto las del nivel superior universitario, se hacen eco de estas relaciones de exclusión, pero lo hacen, así lo explica Liliana Sinisi, 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.

La antropóloga Liliana Sinisi revela cómo la sucesiva construcción de estereotipos y estigmas se convierten en imágenes altamente naturalizadas, que se van cosificando en el pensamiento cotidiano. (Sinisi, 1999:1).

También otro antropólogo, Juan Antonio Seda, (2014) indaga el arraigo de los 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.

Los estereotipos profesionales actúan como formas discretas de discriminación especialmente obstaculizadoras cuando involucran un pronóstico del desempeño futuro (Seda, 2016); la Universidad excluye activamente también al consentir y no denunciar el trato injusto que tiene lugar en la sociedad y que se traslada al ámbito universitario (Eroles, 2010).

La universidad va seleccionando quiénes pueden pertenecer y quiénes, no mediante procesos de discriminación por motivo de discapacidad que operan tanto por acción como por omisión (Seda, 2016) a través de intervenciones, algunas más explícitas y otras más solapadas como los exámenes de salud y todo tipo de barreras para la participación y el aprendizaje.

Susana Underwood (2005) recorre estos sesgos en su disciplina, las Ciencias Veterinarias, como una carrera con fuerte componente en el cuerpo, la visión, la audición, el tacto y las habilidades manuales que se ubican no solo como desafíos sino también como barreras **a priori**.



## Relato de experiencia

*"Tengo hipoacusia profunda bilateral que adquirí a los 8 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. Siempre fui consciente de mi discapacidad y en las dificultades que me iba a encontrar durante mis estudios universitarios, pero aun así siempre supe que ello no impedía que yo pudiera recibirme y ser una buena profesional.*

*Durante el cursado de las materias de los primeros años no hubo mayores problemas en cuanto al programa de la carrera, más que pedir que me hablaran de frente, no apagaran las luces durante la clase o me brindaran el material anticipado para que lo pudiera leer, entre otras adecuaciones. 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 preocupaciones, no por el hecho de no poder auscultar, si no por temor a que consideraran que no podía aprobar la materia (...) 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 y los profesores lo comprendieron sin ningún problema, no fue un obstáculo. Es importante señalar que 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. Me recibí, y llegó el momento más difícil: buscar trabajo. ¿Será mi discapacidad un obstáculo? ¿Me aceptarán? ¿Evaluarán mis conocimientos por encima de mi dificultad auditiva?*

*Sí, tuve miedo, pero no bajé los brazos. Actualicé mi currículum vitae, y los fui enviando a las distintas veterinarias que solicitaban personal. Y llegó la primera entrevista, un hospital veterinario de 30 años de trayectoria con mucho caudal de pacientes y de atención 24 horas, con un equipo de trabajo integrado por varios veterinarios y asistentes. Fui con actitud, a demostrar todo mi potencial y capacidades. Le dije lo que podía hacer y lo que no podía hacer con toda la sinceridad y también como podía resolver lo que no podía hacer. Pasaron un par de días ¡y me tomaron! Estaba muy feliz. Empecé atendiendo mis primeros pacientes y de a poco me fui adaptando al manejo y a las metodologías de trabajo del hospital.*

*Como hago lectura labial a veces sucede que, si hablan muy rápido, o están nerviosos por sus mascotas se me dificulta entenderles, en los casos que es necesario yo les explico que me hablen despacio porque soy hipoacúsica, y les hago preguntas para que ellos me respondan, ya que manteniendo un diálogo tranquilo los entiendo muy bien. (...) Para las patologías cardiovasculares descompensadas, hay un montón de signos clínicos que me permiten sospechar que tengo un paciente cardíopata: la asincronía entre el choque cardíaco palpado en tórax y el pulso femoral, la dificultad respiratoria por posible edema de pulmón, los episodios de tos diurnos o nocturnos, la presencia de ascitis o hidrotórax, etc. De a poco fui entrenando el sentido del tacto, permitiéndome detectar soplos sin necesidad de auscultar. Como integro un equipo de trabajo, en primer lugar, hago el examen clínico y después solicito a un compañero que ausculte el animal para poder confirmar mi diagnóstico (...) Los estudios complementarios de radiografía, ecografía cardíaca, electrocardiograma entre otros son herramientas que confirman la patología. Y sobre todo están los especialistas en las diferentes aéreas en donde se pueden derivar los pacientes con casos que exceden los conocimientos de un veterinario clínico.*

*Por suerte pude integrar un equipo de veterinarios muy bien dispuestos a ayudarme en lo que necesite y no solo me ayudaron con el estetoscopio sino también sobre cualquier duda que pudiera surgir y yo también me he dado cuenta que los ayudo a ellos. Uno de mis compañeros perdió el olfato en un accidente de tránsito y no por ello deja de trabajar como veterinario. El olfato es una herramienta importante para el examen clínico: muchas veces no puede diagnosticar en primera instancia una insuficiencia renal ya que no puede sentir el aliento urinoso del paciente, lo mismo sucede para cuadros infecciosos, cetonémicos, vómitos y diarreas característicos de enfermedades virales o parasitarias por su falta de olfato. Y es ahí cuando él sospecha de alguna patología que requiera el uso del olfato, me llama a mí o a cualquier compañero para que lo ayudemos.*

*En cuanto a los propietarios no tengo ningún problema, al contrario, mucha gente se muestra solidaria y colabora para que la comunicación sea lo más clara posible, siento que valoran más mi accionar como veterinaria y el trato hacia su mascota que mi discapacidad. Y muchos de los clientes piden que los atienda yo, lo cual me pone muy feliz."*

Ximena Etchenique, Médica Veterinaria

Extraído de: Underwood, S; Etchenique, X. y Rossi, S. (2016). Soy hipoacúsica/o y soy veterinaria/o, 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. Bernal, Pcia. de Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

## 5.4. Redes universitarias e interuniversitarias

La Ley de Educación Superior N° 24.591/95 expresa que el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) integrado por los Rectores de las Universidades Nacionales tendrá entre sus funciones coor-

dinar planes y actividades en materia académica, de investigación y extensión entre las instituciones universitarias (Art. 73).

Esta experiencia mancomunada y compartida entre universidades y entre facultades de una misma institución resulta buen abono para las ideas innovadoras, críticas y transformadoras (Rusler, 2018a) al tiempo que también se despliegan diferencias que pueden expresarse en dificultades para “armonizar diferentes dimensiones de trabajo, antigüedad, forma de organización y normas estatutarias” (Seda, 2014: 85).

A continuación, se proponen algunos hitos que acompañan un recorrido a lo largo del proceso de institucionalización de lo concerniente a universidad y discapacidad en la educación superior argentina.

→ 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.

Este mismo año, por iniciativa de la Dra. Berta P. de Braslavsky, se desarrolló en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires el encuentro fundacional de la Red Universitaria de Educación Especial (RUEDES) a la que luego seguirá la Red de Estudiantes de Carrera y Cátedras de Educación Especial (RECCEE) que nuclean Cátedras de Universidades Nacionales y estudiantes de todo el país respectivamente que han venido trabajando ininterrumpidamente hasta la actualidad.

→ 1992. Se realiza en la Universidad Nacional de Mar del Plata el 1er Encuentro Interuniversitario sobre la problemática de la discapacidad.

→ 1994. Se lleva a cabo el Segundo Encuentro Interuniversitario sobre la problemática de la Discapacidad creándose allí

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 Universidad de Buenos Aires. Esta Facultad ya registraba actividad a comienzos de la década de 1980 con la creación del Grupo de Investigación "El discapacitado frente a las barreras arquitectónicas" dirigido por la Arquitecta Clotilde Amengual y del Creación del Centro de Investigaciones de Barreras Arquitectónicas y Urbanísticas (unos años después también del Transporte).

- 2003. Pasa a denominarse Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos en un encuentro organizado por la Universidad Nacional de La Plata con la participación de representantes de esta universidad y las Universidades Nacionales de Buenos Aires, Comahue, Entre Ríos, La Matanza, La Plata, La Pampa y Mar del Plata.
- 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: 64-65).

Se van abriendo más espacios académicos y se incorporan más universidades.

- 2007. Se presenta el **Plan Integral de Accesibilidad** orientado al financiamiento de proyectos de accesibilidad edilicia en edificios universitarios estableciéndose tres componentes: accesibilidad física, comunicacional y académica.
- 2009. Representantes de más de cincuenta universidades de la región dan inicio a la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos a través del “Manifiesto de Buenos Aires”.
- 2011. Se presenta el documento **Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas. Profundización y avances en su implementación.**
- 2015. Se 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) orientada al eje de accesibilidad académica.
- 2017. La Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos se incorpora formalmente al reconocimiento como Red/Organización Interuniversitaria por Resolución Plenaria del CIN como Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID) con una agenda de trabajo orientada a transversalizar la perspectiva de discapacidad en las políticas universitarias, incorporando las dimensiones de acce-

sibilidad física, comunicacional y académica en diálogo con la docencia, la extensión y la investigación.

Conjuntamente con estos movimientos tendientes al reconocimiento y la institucionalización, 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.

En las últimas dos décadas, y con mayor incidencia en los últimos diez años, se crearon en estas universidades espacios a los que se les asignan variadas misiones, funciones y expectativas vinculadas con la discapacidad en la universidad. Con diferentes modalidades de trabajo, conformación de equipos que las integran, adscripción e inserción institucional, estos dispositivos son parte constitutiva de la política universitaria.

## Capítulo 6

# Espacios específicos

Estos espacios constituyen Programas, Áreas, Comisiones de Discapacidad y Accesibilidad que, alojados en su mayoría en Secretarías de Bienestar Universitario, trabajan en articulación con otras áreas y actores institucionales (Méndez, 2019: 107).

Los nombres que les fueron asignados en las instancias de creación dan cuenta de qué dispositivo se trata, de las expectativas en torno a su alcance y a qué y a quiénes designa.

En la Universidad de Buenos Aires 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” (Rusler, 2021).

La modalidad de trabajo que asumen estos dispositivos expresan diferentes posiciones en relación con la transversalización: desde 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) hasta otras más orientadas a la transformación institucional desde la integralidad de las prácticas, el trabajo colaborativo e intersectorial (Rusler, 2018b).

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).



En cuanto a los espacios que se alojan en áreas de docencia e investigación, impulsan fundamentalmente la curricularización: se incorporan materias y seminarios en grado, en principio optativas, y en posgrado que se irán transformando en programas de profundización y actualización, seminarios de extensión, diplomaturas y cursos y carreras de posgrado. También se incorporan contenidos en materias optativas y obligatorias, incluso troncales de las carreras, y se instituyen jornadas académicas (Rusler, 2021).

## 6.1. Caracterización

### Áreas con las que articulan

- asuntos estudiantiles
- orientación
- becas
- comunicación y prensa
- biblioteca
- publicaciones
- centros de estudiantes
- representantes de los diferentes claustros
- dirección de alumnos
- departamentos de carrera y equipos de cátedra
- equipos y programas de extensión
- hábitat, mantenimiento y hacienda

### Tareas que asumen

- actividades de difusión (publicaciones y piezas comunicacionales)
- capacitación, docencia y formación (seminarios en el grado, posgrado y extensión, materias y clases)
- producción de protocolos, reglamentos, orientaciones y pautas

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.

### Ámbitos institucionales donde se alojan

- secretarías de extensión universitaria y de bienestar estudiantil
- otras secretarías
- decanato
- cátedras e institutos de investigación
- áreas de pertenencia de quienes los impulsaron

### Equipos que conforman

- Interclaustró
- Ampliado con Organizaciones sociales
- Ampliado con referentes de otras áreas institucionales a quienes se fue capacitando
- En la gestión institucional
- Ad hoc, allí donde no se creó un Programa o Comisión propiamente dicha, en cátedras o institutos de investigación
- Huésped, alojado en espacios con mayor visibilidad como los de "género"

## 6.2. Indicadores y dimensiones de análisis para el estudio y el monitoreo de los espacios específicos

El estudio de los espacios específicos es reciente ya que, como ya se expresó más arriba, han predominado las investigaciones orientadas a los estudiantes. Algunos trabajos que han sistematizado *indicadores y dimensiones de análisis para el estudio y el monitoreo* de los espacios específicos hacen referencia a:

- admisión y evaluación de la discapacidad
- consulta/colaboración
- divulgación de información
- concientización 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
- características y funciones
- disponibilidad de espacio y presupuesto propio
- estructura con profesionales
- resolución, reglamento y protocolos
- recursero de servicios
- estructura de gestión
- articulación con otros niveles del sistema educativo
- Es aún incipiente el desarrollo de trabajos que indaguen los espacios específicos desde una perspectiva crítica y que den cuenta de las tensiones constitutivas de su conformación e inserción en la vida institucional.

### 6.3. Los espacios específicos en la dialógica inclusión-exclusión

“(…) percibir los mecanismos de exclusión antes de poder pensar estrategias de inclusión”  
(Kipen, 2012: 131).

Las personas con discapacidad se visibilizan principalmente 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: 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: 82).

La inclusión, en tanto bienvenida al desconocido, “recibimiento dado de un desconocido a otro desconocido” (Skliar, 2012:181), 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. 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 ciudadanía crítica y la transformación social (Yarza, 2013b).

Nuria Pérez de Lara (1998) enuncia de qué manera el ideal tecnocrático presente en la sociedad contribuye a la escisión entre lo técnico como objetivo y lo práctico como experiencial y subjetivo; y cómo 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, 1998:102)

Hacer con otros ubica 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 aquí, una “idea fuerza”, la necesidad de “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).

Construcciones y conversaciones que desde una semiótica de la alteridad nos encuentre

“

*(...) 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, 2012:164)

Las acciones de orientación, por ejemplo, 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. Se trata de intervenciones que 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 distinta índole que inciden a la hora de llevar adelante las trayectorias en el nivel superior (Larramendy et al., 2012).

La pertinencia de un acompañamiento temprano y de un trabajo sobre toda la secuencia de enseñanza y aprendizaje convoca diferentes espacios institucionales (Perelli, 2017) reconociendo y promoviendo el derecho a la educación superior y la necesidad de una mirada sobre la institución en su conjunto ya que de lo contrario la labor se orienta a las “condiciones individuales” que ponen en riesgo el “fracaso” o el “abandono”; resulta por tanto imprescindible identificar y desarticular los mecanismos de cualquier índole que generen exclusión (Pereyra et al., 2017).

A lo largo de estos años de existencia en las universidades nacionales los espacios específicos han dado cuenta no solo de las

vicisitudes de su conformación e irrupción sino de las condiciones de las instituciones que los alojan en tanto

- expresan que, si bien la creación de un área y medidas similares “tematiza” un problema, nombra a un colectivo, lo incorpora a la agenda pública, procura un cambio, no resuelve de por sí los problemas cotidianos (Informe del Programa Universidad y Discapacidad de la UBA, 2011:51);
- muestran en su desarrollo un carácter paradójico: si bien son ungidos con la misión de promover la inclusión, su desarrollo puede resultar en procesos de inclusión excluyente (Veiga Neto y Lopes, 2007; Ezcurra 2011 y 2019);
- ponen en evidencia la importancia de una perspectiva interseccional 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 (Brognna, 2019);
- constatan con el transcurso del tiempo que 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 Misischia, 2019);
- despliegan acciones programáticas que promueven la discusión y reflexión de políticas al interior de las universidades de manera tal que problematicen su presencia, su ubicación institucional, su estructura, su presupuesto (Méndez, 2019);
- expresan relaciones discapacidad–universidad que no constituyen experiencias aisladas, sino que forman parte de un escenario contextual y epocal que también se pronuncia polifónicamente;
- en el marco de la Universidad como institución formadora que también aprende, ponen en relación los saberes disciplinares con los saberes territorializados con los que cuentan

las organizaciones sociales que conocen esas experiencias fenomenológicamente.

## 6.4. El especialista en discapacidad como “discapacitólogo” o la afortunada imposibilidad de ser especialista en discapacidad<sup>■</sup>

En el trabajo de programas, comisiones y redes se pone de manifiesto la figura de especialistas de quienes se esperan respuestas acerca del qué y del cómo hacer en relación con la discapacidad en la universidad.

El campo educativo es ya proclive a las áreas especiales, especializadas, segregadas con formación especializada que pareciera poder anticipar aquello por venir.

■ *La afortunada imposibilidad de ser especialista en discapacidad* es el título de un texto de Sandra Katz de 2014.

“

*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 qué 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: 10)

Los especialistas corren el riesgo de devenir discapacitólogos cuando, tan especializados en discapacidad, asumen una multiplicidad de conocimientos –pedagógicos, didácticos, comunicacionales, edilicios, tecnológicos– con, por lo menos, dos consecuencias:

- que sus intervenciones se apoyen en saberes generales, incluso superficiales e incompletos;
- que al monopolizarlos institucionalmente inhiban, incluso obstaculicen, que intervengan las áreas institucionales



con las incumbencias en cuestión: el acompañamiento a las trayectorias estudiantiles, los espacios de orientación, el material de estudio accesible en las bibliotecas y el área de publicaciones, la accesibilidad edilicia hacienda y mantenimiento, etcétera (Rusler, 2014).

## 6.5. Nada de nosotros sin nosotros



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

Escuchar a las personas con discapacidad y a sus organizaciones, que participen de la toma de decisiones a lo largo de todo el proceso de planificación implica también 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).

Los estudiantes como portadores de experiencia y pensar juntas son dimensiones fundamentales del ámbito universitario (Dovi-go, 2014; García et al., 2015 a; García et al., 2015 b; Pereyra et al., 2017; Rusler, 2018a; Reznik, 2019).

### Norberto Butler, lo legado y lo encomendado

"Yo me considero el Matusalén de la Facultad (...). Ingresé en el año 1984 (...) entonces había muchos problemas en el transporte para venir (...) ¡Yo vengo del túnel del tiempo! (...) Si vos me decías que el docente se ocupaba de que yo fuera a Marcelo T. (...) No había colectivos bajos como ahora (...) Entré con examen de ingreso ... cuando filosofía la daba Carpio (...) Perfecto, llegaba al aula y todos tenían el libro, pero yo no lo podía leer (...) La mayoría ni te hablaban (...) Era todo muy difícil, la integración y esos discursos no existían (...) Pero salía a estudiar, salía de la institución donde vivía, donde estoy (...) Algún chico me ayudaba a empujar la silla ¿Cómo hago? -me decían, ¡Vos empujá!, a algún lado vamos a llegar. Éramos tres compañeros que entramos juntos. (...) Los docentes no entendían lo que yo les explicaba. Con el parcial domiciliario empecé a avanzar un poco (...) Costaba muchísimo que entendieran que tenía que dar oral (...) Leía el material cuando la clase ya había pasado (...) Pese a lo sacrificado, era muy gratificante (...) Pese a lo difícil fue tremendamente gratificante (...) La Facultad me salvó (...) Yo lo que necesitaba era poder salir del ámbito de reclusión institucional (...) En un momento se me ocurrió empezar a grabar las clases (...) Tengo miles de cassettes (...) Algunos los digitalicé (...) Por ahí algún día podemos hacer algo (...) Están grabadas las voces de muchos profesores (...) En un momento no pude más, no pude pagar el transporte (...) Y hoy volver a la Facultad hace volver a vivir (...) Hacía cinco años que no salía de mi casa (...) Sepan que nos costó todo muchísimo (...) Me alegro mucho de la Comisión de Discapacidad y tengo mucha confianza (...) Hay un tema pendiente que es el de la digitalización."

(Norberto Butler en el Encuentro "Derecho a la Universidad" del Seminario de Extensión "La discapacidad desde la perspectiva de las humanidades", Facultad de Filosofía y Letras, UBA; 7 de julio de 2016)



Imagen de Norberto Butler en el Encuentro participando desde una camilla en posición horizontal

Norberto Butler murió el 3 de noviembre de 2016.



Imagen: Espacio de Consulta de Material Accesible en FFyL- UBA

En mayo de 2017 se crea por Resolución CD N° 3647 el Espacio de Consulta de Material Accesible "Norberto Butler". Ubicado en la Biblioteca Central de la sede Puan de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, involucra el trabajo conjunto de la Subsecretaría de Bibliotecas y su Laboratorio de Digitalización, el Programa de Orientación y el Programa de Discapacidad de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (SE-UBE- FFyL- UBA) en articulación con la Biblioteca Central, Departamentos de carreras y cátedras y la Asociación Civil Tiflonexos.

## 6.6. Interrogantes que surgen del estudio de los espacios específicos

¿Se trata de crear áreas o programas para transversalizar las prácticas?

En la polifonía de institucionalidades y policromía de sedimentos de tradiciones y experiencias, ¿es necesario homogeneizar o se trata de poner a conversar diferentes formatos que se construyen desde una perspectiva situada y de múltiples atravesamientos?

¿Cómo se expresan en estos espacios y su trabajo diferentes concepciones acerca de la universidad y su relación con la sociedad de la que es parte?

¿Hay un ámbito institucional donde estos espacios debieran alojarse? ¿Cómo se vinculan con las diferentes áreas de la gestión?

La multidimensionalidad en los requerimientos y tareas hacia esos espacios, ¿convoca a un trabajo interdisciplinario, interseccional e interactoral? ¿Y desde una perspectiva de integralidad de las prácticas de docencia, investigación y extensión?

¿Cómo visibilizar, cómo asumir una presencia institucional sin redundar en prácticas segregadoras y estigmatizantes?

Junto al rol de especialista en discapacidad que puede devenir en discapacitólogo, ¿es posible formular propuestas “accesibles” o “en formato de audio” o “acceso por rampa” en lugar de hacerlos “para personas con discapacidad”?

En cuanto a la institucionalización y el encuadre, ¿son necesarias y suficientes las condiciones de legalidad? ¿Se tracciona así la posición que sostiene las acciones desde la “buena voluntad”?

## Capítulo 7

# La accesibilidad abarcante y silenciosa<sup>■</sup>

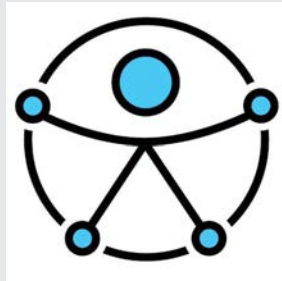
■ De la Arquitecta Silvia Coriat (2002) *Lo urbano y lo humano: Hábitat y Discapacidad*, Buenos Aires, Fundación Rumbos

### 7.1. La perspectiva integral de la accesibilidad

La perspectiva integral de la accesibilidad como concepto transdisciplinario, multiactorial e 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 operan en el diseño y la planificación del espacio, los objetos, las actividades y sus pautas de funcionamiento.

Constituye una perspectiva, una forma de pensar, planificar y desarrollar todo lo que constituye nuestra vida. Asimismo, es un giro en las prácticas que desplaza la histórica intervención que se realizó sobre el individuo con discapacidad en su “normalización” hacia la transformación de aquellos aspectos discapacitantes o limitantes que antepone la sociedad para la participación plena: de la centración en la incompletitud, anormalidad, falla individual a orientar la mirada hacia los entornos limitantes. (Programa Discapacidad y Accesibilidad, Filo: UBA, 2018).

Se orienta a garantizar trayectos, recorridos, procedimientos (cadena de accesibilidad) y a contar con las personas con discapacidad y sus organizaciones como fuentes genuinas de información.



Símbolo Mundial de Accesibilidad

## Artículo 9 de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad

### *"Accesibilidad"*

1. A fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales.

Estas medidas, que incluirán la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso, se aplicarán, entre otras cosas, a:

- a. Los edificios, las vías públicas, el transporte y otras instalaciones exteriores e interiores como escuelas, viviendas, instalaciones médicas y lugares de trabajo
- b. Los servicios de información, comunicaciones y de otro tipo, incluidos los servicios electrónicos y de emergencia.

2. Los Estados Partes también adoptarán las medidas pertinentes para:

- a. Desarrollar, promulgar y supervisar la aplicación de normas mínimas y directrices sobre la accesibilidad de las instalaciones y los servicios abiertos al público o de uso público
- b. Asegurar que las entidades privadas que proporcionan instalaciones y servicios abiertos al público o de uso público tengan en cuenta todos los aspectos de su accesibilidad para las personas con discapacidad
- c. Ofrecer formación a todas las personas involucradas en los problemas de accesibilidad a que se enfrentan las personas con discapacidad
- d. Dotar a los edificios y otras instalaciones abiertas al público de señalización en Braille y en formatos de fácil lectura y comprensión
- e. Ofrecer formas de asistencia humana o animal e intermediarios, incluidos guías, lectores e intérpretes profesionales de la lengua de señas, para facilitar el acceso a edificios y otras instalaciones abiertas al público
- f. Promover otras formas adecuadas de asistencia y apoyo a las personas con discapacidad para asegurar su acceso a la información
- g. Promover el acceso de las personas con discapacidad a los nuevos sistemas y tecnologías de la información y las comunicaciones, incluida Internet
- h. Promover el diseño, el desarrollo, la producción y la distribución de sistemas y tecnologías de la información y las comunicaciones accesibles en una etapa temprana, a fin de que estos sistemas y tecnologías sean accesibles al menor costo\*.

El Manual sobre **Desarrollo Inclusivo para los Medios y Profesionales de la Comunicación** escrito y editado por Claudia Werneck y realizado y coordinado por *Escola de Gente - Comuni-*

*ção em Inclusão* retoma estas Dimensiones de la accesibilidad de Romeu Kasumi Sasaki:

- Accesibilidad Arquitectónica: sin barreras ambientales físicas, en las residencias, edificios, espacios urbanos, equipamientos urbanos, medios de transporte individual o colectivo.
- Accesibilidad Comunicacional: sin barreras en la comunicación interpersonal (cara a cara, lengua de señas), escrita (periódico, revista, libro, carta, postal, etcétera, textos en braille, virtual y digital).
- Accesibilidad Metodológica: sin barreras en los métodos y tecnologías de estudio (escolar), de trabajo (profesional), de acción comunitaria (social, cultural, artística, etcétera.), de educación de los hijos (familiar).
- Accesibilidad Instrumental: sin barreras en los instrumentos, utensilios y herramientas de estudio (escolar), de trabajo (profesional), de placer y recreación (comunitaria, turística, deportiva, etcétera).
- Accesibilidad Programática: sin barreras invisibles incluidas en políticas públicas (leyes, decretos, anuncios oficiales gubernamentales, etcétera.), normas y reglamentos (institucionales, empresariales, etcétera.)
- Accesibilidad Actitudinal: sin preconcepciones, estigmas, estereotipos y discriminaciones, de las personas en general.
- Accesibilidad tecnológica, que no es una accesibilidad aparte, pero debe interpelar las otras accesibilidades (excepto la actitudinal). (Fuente: Artículo "Concepto de accesibilidad". Romeu Kasumi Sasaki, Manual MPC en: *Escola de Gente - Comunicação em Inclusão* - [www.escoladegente.org.br](http://www.escoladegente.org.br))





## Accesibilidad

En esta breve publicidad audiovisual se suceden situaciones que plantean diferentes barreras y dimensiones de la accesibilidad de una manera inversa.

### “Quand votre monde s'éclaire” (EDF) (Cuando su mundo se ilumina)



Descripción de las imágenes: un plano, en la vía pública todas las personas se desplazan con velocidad en silla de ruedas; una mujer que va caminando se siente atemorizada porque le pasan por al lado a punto de atropellarla. Llega al banco, saluda en francés al empleado que atiende por ventanilla y éste se dirige a ella en lengua de señas. Su rostro expresa incomodidad. Otro plano también en la vía pública: está lloviendo, las personas en silla de ruedas se trasladan con rapidez por una calle en pendiente; una persona que va a pie se va resbalando entre los charcos. Una persona habla por un teléfono público que está a una altura más baja que el nivel promedio y debe agacharse bastante, adoptando una posición incómoda. Un joven, desde una silla de ruedas lo señala con el dedo y una persona que está con él le baja la mano como indicándole que no lo señale. El semáforo es exclusivamente para usuarios de sillas de ruedas: tiene esa imagen en la luminaria.

Otro plano: una mujer con bastón blanco en una biblioteca, un chico toma un libro de la biblioteca, recorre las páginas que están en braille. Los deja y se sienta en el alféizar a mirar por la ventana. Finaliza con esta leyenda: *“Le monde est plus dur quand il n’est pas conçu pour vous”* y *“Désormais, les espaces EDF sont accessibles a tous. Quand votre monde s’éclair.”*

“El mundo es más difícil cuando no está concebido para ti”.

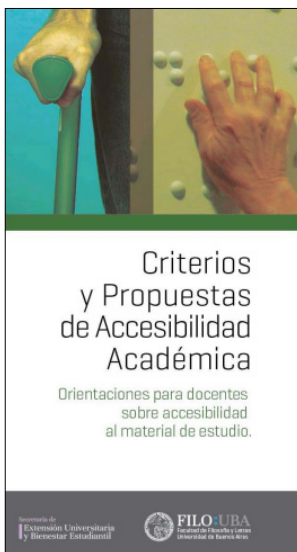
“A partir de ahora los espacios EDF son accesibles a todos. Cuando su mundo se ilumina”.

## 7.2. Accesibilidad académica



Calendario de materias (2019) Foto: VRV

Descripción de imagen: foto de las manos de una mujer recorren una plancha de corcho en la que se disponen, sostenidos con unas chinchas, cartelitos escritos en braille. A un costado está plegado sobre la mesa o escritorio un bastón verde.



Folleto "Criterios y Propuestas de Accesibilidad Académica, Orientaciones para docentes sobre accesibilidad al material de estudio", Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, Filo: UBA, con imagen de una mano apoyándose en una muleta y otra leyendo en braille.

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. En definitiva, lo que reúnen estas tres palabras: "habitar la universidad" (García et al., 2015a).

Asimismo, las barreras para participar, trabajar, enseñar y aprender en la universidad, al igual que los apoyos y la producción de accesibilidad, se despliegan 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 circun-

dante y el transporte), barreras en la comunicación institucional e interpersonal, barreras en el material de estudio, barreras 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 interactivo (Rusler, 2018b) que no puede escindirse entre el saber técnico y el experiencial (Pérez de Lara, 1998:18).

María José Bagnato (2017) en un estudio sobre retos y demandas de la inclusión educativa en la enseñanza superior en la Universidad de la República 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
- procedimental orientado a la remoción de barreras actitudinales, la producción de protocolos, ajustes razonables y adecuaciones curriculares.

Con frecuencia identificamos una serie de soluciones parciales o efímeras que se originan en la solidaridad y los esfuerzos individuales de trabajadores docentes y no docentes, compañeros, familiares, organizaciones sociales y agrupaciones estudiantiles. Se trata de intervenciones provisionarias que no constituyen medidas estructurales que no siempre involucran la 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 que estudian o trabajan en la universidad destacando sus esfuerzos y méritos personales, la solidaridad de sus allegados, desdibujándose así la perspectiva de derechos y naturalizándose la discapacidad como déficit individual. (Rusler et al., 2019).

Estas “soluciones parciales” adoptan a veces la forma de recursos de bajo costo no profesionalizados (Rusler et al., 2016) que cumplen el objetivo de relevar barreras pero que se sostienen en trabajo voluntario y saberes y habilidades **ad hoc** sin la formación específica.

### 7.3. Producción de accesibilidad en la universidad

A continuación, se presentan algunas propuestas de producción de accesibilidad en el contexto universitario utilizando diferentes recursos.



Un ejemplo de recursos de bajo costo no profesionalizado muestra una forma de accesibilidad un material audiovisual que no cuenta con subtítulos ni audiodescripción mediante un texto adicional con descripción de imágenes e información sonora.

Tráiler: <https://vimeo.com/4847474>



Auspicio de ONU, INCAA.

[Imagen: madre con bebé haciéndose mimos]

Producción de Mario Piazza y Cine OJO, "Madres con ruedas". Un documental de Mario Piazza y Mónica Chirife. (Imágenes de un film "Sueños para un oficinista", 1978)

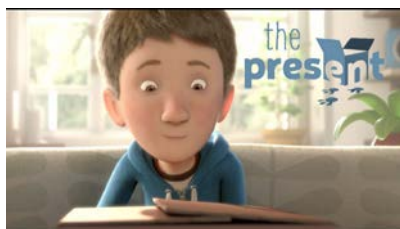
Una mujer –Mónica– con filmadora en mano.

Voz en off de Mario: "Tenía 20 años y me esforzaba por entender el mundo y lo que yo hacía en él. Yo había empezado a buscar una respuesta a través del cine haciendo pequeñas películas en Súper 8. Un día conocí a Mónica y ella me propuso que hiciéramos un documental para mostrar lo que son capaces de hacer aquellos a los que se llama discapacitados [Imagen: Filmación en la que puede verse a mujeres practicando diferentes deportes, de pelota, de lanzamiento ...] ("A bordo de un carrito") Ese fue mi primer documental que, si bien sumó modestamente a sus fines, sirvió de una manera muy especial para acercarnos a Mónica y a mí".



A continuación, un ejemplo del recurso profesional de audiodescripción y subtítulo

**Corto animado: "El regalo"**



<https://www.youtube.com/watch?v=UPBz63amxc0>

La **AUDIODESCRIPCIÓN** es un servicio que permite acceder a la información visual en medios comunicativos como programas de TV, películas, obras de teatro, etc., mediante la narración de los sucesos o acciones que no pueden ser captados mediante un diálogo.

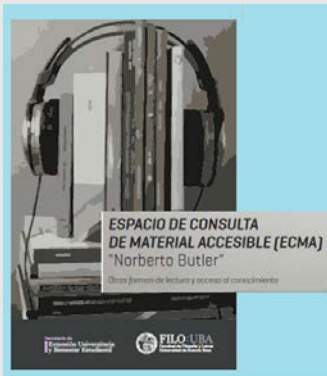


“El panelista”, de Juan Manuel Repetto, con audiodescripción de Gladys Benítez.



Imagen: Cartel del film *El panelista. Nadie nace capacitado*. Escrita y dirigida por Juan Manuel Repetto. Foto del torso de un hombre con delantal blanco.

<https://rdidocumental.com.ar/index.php/project/el-panelista/>



### Producción material de estudio accesible como política institucional

El Espacio de Consulta de Materia Accesible (ECMA) “Norberto Butler”:

*"¿Se puede o no se puede? Podés hacer una vida no la misma, pero a la par de los demás, un poco eso se parece a cuando yo llevo a cursar estudios. La pregunta era ¿cómo vas a hacer? ¿Cómo vas a leer? ¿Cómo vas hacer operativamente, concretamente?"*

*Para mí eso fue, 'el cambio' ...el cambio fue eso, el ir a la universidad, aunque un poco me rompa las pelotas, y digo cuándo ca-  
rajo terminaré"*

Norberto Butler

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 sorteando muchas barreras y que era usuario de silla de ruedas y ciego.

Falleció el 3 de noviembre de 2016 cuando se encontraba finalizando la última materia de la carrera; había retomado la cursada presencial asistido por un transporte que lo trasladaba en camilla acompañado de una asistente personal. El ECMA lleva su nombre para conmemorar su impulso para la creación de dispositivos que acompañen y apoyen el ingreso, la permanencia y el egreso de las personas con discapacidad a la universidad.

Este Espacio está coordinado por la Subsecretaría de Bibliotecas a través del Laboratorio de Digitalización en articulación con el Programa de Orientación, el Programa Discapacidad y Accesibilidad de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (SEUBE- Filo: UBA) y Asociación Civil Tiflonexos (Asociación Civil sin fines de lucro que trabaja en pos del desarrollo de las personas con discapacidad visual en los campos de las nuevas tecnologías, el acceso a la información y la cultura).



Se trata de una iniciativa que no se lleva adelante de forma individual o voluntaria sino como política institucional para garantizar la accesibilidad y el derecho a la universidad que involucra:

- construcción colectiva de la demanda social: visibilización del tema y actores involucrados, suma de esfuerzos.
- incorporación a la agenda institucional a partir de trabajo articulado en red y sostenido en distintos planos (actividades, jornadas, prensa)
- producción de accesibilidad: identificar, anticipar y eliminar barreras transformando entornos, propuestas y actividades de manera de garantizar el derecho a la universidad, a aprender, enseñar, trabajar y habitar la universidad.

Propuesta de producción de accesibilidad desde una experiencia territorial, de integralidad de las prácticas de docencia, investigación y extensión, curricularización de contenidos sobre discapacidad y accesibilidad y trabajo colaborativo entre la universidad y las organizaciones sociales.



Descripción de la imagen: Difusión de la actividad “Experiencias de trabajo geoespacial, colaborativo y multiactorial sobre la visibilización de los obstáculos en el espacio urbano” con fotos de relevamiento urbano, de estudiantes trabajando.

En el marco del *Proyecto UBANEX "Discapacidad y accesibilidad: una perspectiva de derechos"*, se desarrolla la Actividad **Relevamiento de veredas, rampas y accesibilidad a edificios públicos y locales comerciales** iniciado en 2018 en articulación entre las Cátedras de Elementos de Computación y Sistemas Automáticos de Información Geográfica del Departamento de Geografía, la Fundación Rumbos dedicada a la accesibilidad urbana y el Programa Discapacidad y Accesibilidad (SEUBE- Filo- UBA). Los resultados de todo este trabajo colaborativo son sistematizados y procesados por los estudiantes de ambas materias junto a sus docentes y expuestos ante representantes comunales, en jornadas académicas, etc. De esta manera se visibilizan y analizan barreras concretas y los estudiantes incorporan la perspectiva de accesibilidad en su formación.

La revista **ONTEAIKEN** incorpora en este número dedicado a los estudios sordos los artículos también en Lengua de Señas Argentina reconociendo la importancia de incorporar la Lengua de la Comunidad Sorda en todos los ámbitos de la vida incluyendo la producción académica.

### Revista **ONTEAIKEN**

*Estudios sordos: activismos, lenguas y comunidad. Experiencias de textualidades en diálogo*

(Textos en Español y en Lengua de Señas Argentinas)

N°31 – Mayo de 2021 – ISSN 1852-3854

“El presente número se presenta como un gesto político y lingüístico que surge a partir de la iniciativa de recuperar distintos testimonios de experiencias singulares **de y entre** sordos y **de y entre** sordos y oyentes. En el marco de los debates dentro del campo de los Estudios Sordos que buscan romper una mirada colonial de la sordera, les sordos y la enunciación, esta publicación coordinada por María Eugenia Almeida, María Alfonsina Angelino y Carolina Ferrante, busca aportar un espacio compartido que es resultado de conversaciones cruzadas entre lenguas. Esta publicación toma los ejes de lengua, comunidad e identidad como palabras-llave que atraviesan las distintas textualidades. Además, en este número 31 del Boletín se apuesta al desafío de mixturar y entrelazar dos lenguas que se hablan en nuestro país: el español y la Lengua de Señas Argentina. Esta edición es la reunión de 10 experiencias en diferentes espacios sociales y geográficos de Argentina y Uruguay realizadas por investigadoras, docentes, estudiantes, activistas sordos y oyentes”.

<http://onteaiken.com.ar/boletin-no31>



## «Colonización lingüística y comunidad sorda»

*Autor: Leonardo Peluso*

Carátula del artículo "Colonización lingüística y comunidad sorda".  
Autor: Leonardo Peluso.



Intérprete de Lengua de Señas Argentina señando el contenido del artículo "Colonización lingüística y comunidad sorda"

<http://onteaiken.com.ar/wp-content/uploads/2021/05/031-1.pdf> (descarga del número completo)

La pandemia y la acelerada virtualización de la educación plantearon nuevos desafíos a la accesibilidad recomendaciones a la hora de utilizar las plataformas digitales para realización de encuentros, clases y videoconferencias.

“

*“El distanciamiento social preventivo obligatorio puso de relieve un conjunto de problemáticas vinculadas con la accesibilidad en sus múltiples planos. Se visibilizaron así barreras existentes para un conjunto importante de la población, pero también se profundizaron en complejidad y extensión”.*

(Fullana et. al., 2021)

Algunas de las cuestiones a tener en cuenta son la incorporación del recuadro con interpretación en LSA en un tamaño y ubicación en pantalla adecuados, así como también de subtítulo. Para ello es necesario conocer el manejo de herramientas en el hosteo para fijar a los intérpretes, agrandar el tamaño del cuadro, asignar la función de subtítulo manual o activar el subtítulo automático.

En tiempo de pandemia en el marco del Seminario **Discapacidad, los temas en debate** que organiza anualmente el Programa Discapacidad y Universidad de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la Universidad de Buenos Aires, desde el Programa de Discapacidad y Accesibilidad de la Facultad de Filosofía y Letras se propuso un microtaller en vivo orientado a dar a conocer algunos recursos para la accesibilidad de las plataformas que empezaron a ser de uso cotidiano en las clases sincrónicas virtuales.

### **“Cierta clase de magia”: Herramientas y recursos para la accesibilidad en espacios sincrónicos virtuales.**

Por Yanina Boria y Patricia Liceda - Programa de Discapacidad y Accesibilidad SEUBE FFyL UBA  
[culturalinclusiva@ffyl.uba.ar](mailto:culturalinclusiva@ffyl.uba.ar)



Imagen 1: Se observa una captura de pantalla de Zoom, dividida en cuatro recuadros, en cada uno de los cuales se pueden ver los rastros de Andrea Wengrowicz, Yanina Boria, Florencia Copertino (intérprete LSA) y Patricia Liceda al inicio del taller “Cierta Clase de Magia”.

Imagen: “Cierta clase de magia”: Herramientas y recursos para la accesibilidad en espacios sincrónicos virtuales. Por Yanina Boria y Patricia Liceda - Programa de Discapacidad y Accesibilidad SEUBE FFyL UBA, captura de pantalla con imágenes del zoom de las talleristas, la coordinadora y la intérprete de LSA.

<http://extension.rec.uba.ar/SiteAssets/Paginas/Discapacidad/Cierta%20clase%20de%20magia.pdf>

## Capítulo 8

# Un cierre para seguir abriendo

### 8.1. 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)

El derecho a la universidad no se circunscribe a las trayectorias académicas de grado y posgrado, sino que, como derecho colectivo (Rinesi, 2015) tiene que ver con todo lo que acontece en una institución que es parte de la sociedad, poder acceder al conocimiento que se produce -y participar en esta producción-, al espacio físico, sus establecimientos, recursos, materiales. Así es que pensar en la relación discapacidad y universidad contribuye a visibilizar y develar **algunas** vertientes del “derecho a la universidad”, del derecho a habitarla y elegirla.

### 8.2. Mucho camino andado

En este Cuaderno se recorre parte de la historia, los hitos, diferentes perspectivas teóricas, sociales y políticas, el marco regulatorio, el trabajo colaborativo y en red, la participación de las personas con discapacidad y sus organizaciones. Se identifican en este recorrido, con cierta centralidad en las últimas dos décadas, los “espacios específicos” que en forma de comisiones, programas y otros formatos se despliegan en las instituciones universitarias para asumir **algo** de todo esto que fuimos mencionando y que

trabajan en una paradoja: existir para dejar de hacerlo como espacios específicos, como políticas focalizadas (Rusler, 2006; Katz y Larocca, 2012) y, como cantaba Serú Girán en **Mientras miro las nuevas olas**, “ya ser parte del mar”, de esas aguas en constante movimiento que son las universidades.

### 8.3. Mucho camino por recorrer

Lo andado pone también de relieve algunos de los principales desafíos, pendientes y lecciones aprendidas en estas tres décadas de trabajo sobre discapacidad y accesibilidad en la universidad.

Los espacios específicos en su transcurrir transmiten anhelos y proyectos como afianzarse y fortalecer las acciones en curso, incorporar nuevas, lograr mayor visibilidad y legitimidad (Rusler, 2021)

Para hacerlo posible se delinear algunas propuestas concretas como la incorporación transversal al proyecto institucional de la perspectiva de accesibilidad, el desarrollo de trabajo interseccional, yendo más allá del plano declarativo, con líneas de análisis y políticas definidas que comprendan la complejidad y la multidimensionalidad de la exclusión y la segmentación en la educación superior.

Se trata de superar el plano enmendativo de respuestas que tranquilizan, pero no tensionan los aspectos estructurales y estructurantes de la institución universitaria.

Asimismo, cobra gran relevancia la historización, el mapeo, la compilación de materiales y experiencias y que todo esto esté al alcance de quienes trabajan, investigan, enseñan y aprenden 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.



Estas ideas son problematizadas y analizadas por miembros de la “comarca” que constituye el estudio sobre discapacidad y universidad.

Se enuncian aquí solo algunas:

- Avanzar en una planificación institucional estratégica (Ocampo, 2011 y 2015; Yarza, Rojas y López, 2014; Misischia, 2018; Cabeza et al., 2019)
- Incorporar las propias lógicas de exclusión a los debates sobre financiamiento, evaluación de la calidad o acreditación (Yarza, 2013a; Gafrin, 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; Méndez y Misischia, 2019)
- Aprovechar los recursos, coordinar acciones de manera que generen capacidad instalada, cambios que permanezcan en el tiempo (Molina Béjar, 2013)
- 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).

## 8.4. Ser para dejar de ser o para seguir siendo ‘entre’

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 instalan adoptando diferentes formatos (Rusler, 2018b) y llegando, en algunos casos, a interpelar a la propia institución universitaria. Conforman así una polifonía donde “(...) se despliegan institucionalidades muy diversas, ámbitos en los que los

enunciados disponibles cobran visibilidad” (Monzani, 2016, p. 258) los espacios específicos 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. Algunas propuestas se presentan 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).

También se observan diferencias significativas en la participación de las personas con discapacidad en el reconocimiento de derechos tanto desde iniciativas individuales como colectivas, desde perspectivas asociadas a la discapacidad en base a un déficit (Vallejos, 2010) como las que se orientan a la inclusión y al derecho a la educación. Es posible incluso advertir aún, tanto en la normativa como en los relatos de experiencias, la idea de una intervención ‘especial’ (Pérez, 2012) y de dinámicas y procesos organizativos, curriculares, formativos e institucionales propios de un modelo escolarizante (Ocampo González, 2015). Yarza (2013b), asimismo, alerta del riesgo de que las concepciones reduccionistas de la inclusión, con una proliferación de instrumentos, formatos, recursos, en su afán por dar respuestas, eludan la reflexión crítica.

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, ponen 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.

Volver a plantear así que “desde lo cotidiano se verá, pues, lo estructural” (Yarza, 2013:240) 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. Resulta fundamental entonces no perder de vista la comprensión de la dialógica inclusión y exclusión donde las ideas hegemónicas acerca de la normalidad y de determinados consumos de educación puede operar como un mecanismo de control (Zancanaro Pieczkowski, 2016), delimitar la distancia entre “expertes” y “beneficiaries” (Gómez Castro, 2014) usuaries y consumidores de servicios y prácticas profesionales que constituyen “políticas compensatorias que esconden la exclusión masiva y naturalizada” (Almeida et al, 2013:76).

Esta dispersión, polifonía, recorridos y sedimentos ha sido una continuidad y crear “comarca” parte de la tarea que asumen las Redes Interuniversitarias a nivel nacional y regional.

Las políticas neoliberales en la región y específicamente en el nivel superior universitario han impactado muy desfavorablemente en la posibilidad de hacer efectivo el derecho a este nivel no obligatorio del sistema educativo, el superior. En este contexto la institucionalización constituye un proceso que identifica problemáticas e intereses en la búsqueda de reconocimiento, de identidad, de visibilidad y de incorporación a la política pública.

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 discapacidad y constituirse como espacio de referencia y asesoramiento (Katz y Larocca, 2012). Les “especialistes” encerrados en sus laberintos devendrán discapacitólogos toda

vez que, con un poco de acá y otro poco de allá, ofrezcan soluciones e inhiban la participación de otros actores institucionales (Rusler, 2014).

Los espacios específicos de trabajo en relación a la discapacidad en la universidad surgen y desarrollan su existencia inmersos en una paradoja: constituirse para dejar de ser necesarios, dejar de existir (Rusler, 2006) o tal vez para seguir siendo “entre”, como “canción en el viento” (Mercedes Sosa, “Canción con todos”).

# Bibliografía

- Aguado Díaz, A. (1995). *Historia de las deficiencias*. Madrid, Escuela Libre Editorial.
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. En *Cuadernos de pedagogía* Nº349, 78-83.
- Almeida, M. et al. (2013). Estado, políticas de reconocimiento y de reparación en discapacidad. En Pérez, L. Fernández Moreno, A. y Katz, S. (comps.). *Discapacidad en Latinoamérica: Voces Y Experiencias Universitarias*, La Plata, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EduLP), 71-86.
- Bagnato, M. (2017). *La inclusión educativa en la enseñanza superior: retos y demandas* [doi.org/10.1590/0104-4060.51050](https://doi.org/10.1590/0104-4060.51050)
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. En *Revista de Educación*, Nº 349, p.p. 137- 152.
- (2012) La posición de las personas con discapacidad ¿Qué celebrar y por qué celebrarlo? ¿Cuáles son las consecuencias para los participantes? En Brogna, P. (comp.). *Visiones y Revisiones de la Discapacidad*. México, Fondo de Cultura Económica, 123-136.
- Bregain, G. (2021). Historia y memorias de las manifestaciones callejeras de los “lisiados” a principios de los años 70 en el Cono Sur (Argentina, Chile, Uruguay), *Pasado Abierto Revista del CEHis* Nº13. Mar del Plata, Enero-junio 2021.
- Brogna, P. (2019). El campo académico de la discapacidad: pujas por el nodo de sentido, *Acta Sociológica* Nº 80, septiembre-diciembre de 2019, 25-48.
- Cabeza, J; Martínez, G. y Méndez, M. (2019). Artículo 15. Plan Estratégico de la política universitaria de accesibilidad y dis-

- capacidad. Universidad Nacional de Lanús. En Méndez, M. y Misischia, B. (comp.) *Políticas en educación superior en las Universidades Públicas Discapacidad y Universidad. Período 2014-2016*. Corrientes, Universidad Nacional del Nordeste-EUDENE, 159-165.
- Campagno, M. (2019). Una mirada histórica de la discapacidad. En Rusler, V. et al. (comps.) *La discapacidad desde la perspectiva de las humanidades*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, EdFyL, Universidad de Buenos Aires, 27-46.
- 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.
- Chiroleu, A. (2018). Democratización E Inclusión En La Universidad Argentina: Sus Alcances Durante Los Gobiernos Kirchner (2003-2015). En *Educação em Revista*, 34.
- Coriat, S. (2002). *Lo urbano y lo humano: Hábitat y Discapacidad*. Buenos Aires, Fundación Rumbos.
- Danel, P.; Katz, S.; Peiró, M. y Terzaghi, M. (2011). Comisión universitaria sobre discapacidad: de la génesis a la institucionalización. En Katz, S. y Danel, P. (comps.) *Hacia una Universidad Accesible. Construcciones colectivas por la discapacidad*. La Plata, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EduLP), 19-42.
- Danel, P. (2016). *Las intervenciones de los trabajadores sociales en el campo de la discapacidad en el marco de las Ciencias Sociales: trayectorias y temporalidades*, Tesis Doctoral, UNLP.
- Dell'Anno, A. (2012). Perspectivas Sociales de la Discapacidad. En Angelino, A. Almeida, ME (comps.) *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. Paraná, Ed. Universidad Nacional de Entre Ríos, UNER- Facultad de Trabajo Social, 11-26.
- 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*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, IEC - CONADU: CLACSO, 37-60.
- Derrida, J. (2002). *La universidad sin condición*. Madrid, Ed- Trotta.
- Dovigo, F. (2014). El tratamiento de la diversidad en las instituciones educativas. En Gairín, J. (comp.). *Colectivos vulnerables en la universidad: reflexiones y propuestas para la intervención*. Madrid, Wolters Kluwer España, pp. 39-58.
- Duarte Campderrós, L. (2014). Análisis de las desigualdades como mecanismo para la innovación y la transformación institucional. En Rifà Valls, M; Duarte Campderrós, L. y Ponferrada Arteaga, M. (editoras) *Nuevos desafíos para la inclusión social y la equidad en instituciones de educación superior*, Actas del III Congreso Internacional MISEAL. Barcelona, 112-115.
- 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 Eroles, C. y Fiamberti, H. (comps). *Los derechos de las personas con discapacidad (Análisis de las convenciones internacionales y de la legislación vigente que los garantizan)*. Buenos Aires, Eudeba, 24-33.
- 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 Ezcurra, A. (comp.) *Derecho a la educación: expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina*. Sáenz Peña,, Universidad Nacional de Tres de Febrero, 21-52.
- Ferrante, C. (2014). *Renguear el estigma*. Buenos Aires, Ed. Biblos.
- Ferrante, C. y Ramacciotti, K. (2021). Potencialidades y obstáculos para analizar las discapacidades desde el abordaje sociohistórico, *Pasado Abierto, Revista del CEHis* N°13. Mar del Plata, Enero-junio 2021, 3-27.

- Fiamberti, H. (2008). Participación ciudadana en el diseño de Políticas Públicas. En Eroles, C. y Fiamberti, H. (comps). *Los derechos de las personas con discapacidad (Análisis de las convenciones internacionales y de la legislación vigente que los garantizan)*. Buenos Aires, Eudeba.
- Foucault, M. (2000). "Defender la sociedad", Curso en el Collège de France (1975-1976). Clase del 25 de febrero de 1976. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 157-174.
- Fullana, F.; Levin, A.; Liceda, P. y Reznik, L. (2021). *No podrás faltarme cuando falte todo a mi alrededor*, Revista Espacios de Crítica y Producción Nº 55, marzo de 2021, FFyL- UBA.
- Gairín, J. (2014). Sobre el sentido y significado de las estrategias de intervención. En Gairín, J. (comp.). *Colectivos vulnerables en la universidad: reflexiones y propuestas para la intervención*. Madrid, Wolters Kluwer España, 239-268.
- Gairín, J. y Suárez, C. (2014). Clarificar e identificar los grupos vulnerables. En Gairín, J. (comp.) *Colectivos vulnerables en la universidad: reflexiones y propuestas para la intervención*. Madrid, Wolters Kluwer España, 33-62.
- 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), Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 41-55. Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/download/1869/1752>
- 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. Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/download/1464/1404>
- García, C. y Rusler, V. (2019). Universidad y discapacidad. Reconfigurar los umbrales de lo posible, Programa Letras Habladas, Seminario crítico e interdisciplinario sobre "discapacidad", Foro Aproximaciones teórico-prácticas a la "dis-capacidad":



- Una mirada desde las ciencias sociales y políticas. Universidad Autónoma de la Ciudad de México (En prensa).
- Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Ed. Amorrortu.
- 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.
- Guajardo Ramos, E. (2017). *Educación inclusiva en la enseñanza superior. ¿Logran acceder estudiantes con discapacidad a este nivel educativo?* Madrid, Editorial Académica Española.
- Jacobo, Z. (2012). Lo histórico-social como constituyente de la discapacidad. Prejuicio y perjuicio. En P. Brogna (comp.). *Visiones y Revisiones de la Discapacidad*. México, Fondo de Cultura Económica, 212 – 234.
- Joly, E. (2001). El valor de la incertidumbre, 1ras Jornadas del Hospital Dr. Noel H. Sbarra “La salud infantil, un permanente desafío”. La Plata, Pcia. de Bs. As.
- 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 Angelino, A. y Almeida, ME (comps). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. Paraná, Ed. Universidad Nacional de Entre Ríos- UNER- Facultad de Trabajo Social, 116-127.
- Kipen, E. (2012). *En torno a una conceptualización -(im) posible de la discapacidad*. En Angelino, A. y Almeida, ME. (comps) *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en Améri-*

- ca Latina. Paraná, Ed. Universidad Nacional de Entre Ríos, UNER- Facultad de Trabajo Social, 128-132.
- 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 N° 49 Universidad y discapacidad. Construyendo cultura inclusiva*, 31-45
- Mareño Sempertegui, M. (2012). El Saber convencional sobre la discapacidad y sus implicancias en las prácticas. En Angelino, A. y Almeida, M. (comps). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. Paraná, Ed. Universidad Nacional de Entre Ríos, UNER- Facultad de Trabajo Social, 133-145.
- Mato, D. (2017). Superar el racismo oculto e interculturizar las universidades. Experiencias, avances y desafíos. En *Revista +E* (versión en línea), 7(7). Santa Fe, Argentina, Ediciones UNL, 188-203.
- Méndez, M. y Misischia, B. comps. (2019). *Políticas en Educación Superior en las Universidades Públicas Argentinas: discapacidad y universidad: período 2014-2016*. Resistencia, EUDENE; Universidad Nacional del Nordeste.
- Méndez, M. (2019). Eje 3. Procesos de gestión de la política universitaria en discapacidad y accesibilidad. Encuestas de 30 universidades nacionales. En Méndez, M. y Misischia, B. (comps.). *Políticas en educación superior en las Universidades Públicas Discapacidad y Universidad. Período 2014-2016*. Corrientes, EUDENE.
- Misischia, B. (2018). La relación Universidad – Discapacidad. ¿Una inclusión excluyente? En *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, XV (15), 1-18.
- Molina Béjar, R. (2010). *La universidad ante la diversidad en el aula*. En *Revista de Investigación*, (34), 70.
- (2013). Colombia transita hacia la inclusión de la población con discapacidad a la educación superior. En Pérez, L; Fernández Moreno, A. y Katz, S. (comps.). *Discapacidad En Latinoamérica*

- rica: Voces Y Experiencias Universitarias*. La Plata, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (Edulp), 181-192.
- 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, MI. (2021). Programa de la Materia "Educación y Discapacidades", Programación 2021, Departamento de Ciencias de la educación, FFyL- UBA.
- 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).
- Ocampo González, A. (2015). Condiciones para asegurar oportuna y pertinentemente la Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la Educación Superior. En *Revista Interdisciplinar da Universidade Veiga de Almeida*, 62.
- Oliver, M. (2008). ¿Están cambiando las relaciones sociales de la producción investigadora? En Barton, L. (comp.). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid, Ed. Morata, 299-314.
- ONU (1948). [Declaración Universal de los Derechos Humanos](#).
- (2006). [Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad](#)
- 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, Cermi.
- Paya Rico, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina Propuestas, realidades y retos de futuro. En *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), pp. 125-142.
- Perelli, V. (2017). Cuándo 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. (2014). Educación especial y alteridad en busca de lo común. En *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(1), 153-169.
- Pérez de Lara, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial*. Barcelona, Ed. Laertes.
- Pugliese, J. C. (2005). 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.
- Rznik, 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 *1 Jornadas Nacionales "Compromiso Social Universitario y Políticas Públicas. Debates y Propuestas"*. Mar del Plata (Pcia. de Bs. As).
- 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 (comps). *Políticas en educación superior en las Universidades Públicas Discapacidad y Universidad. Período 2014-2016*, (pp.12-16). Corrientes, Universidad Nacional del Nordeste- EUDENE.
- Rosato, A.; Angelino, A.; Almeida, ME.; Angelino, C.; Kippen, E.; Sánchez, C.; Spadillero, A.; Vallejos, I.; Zuttió, B.; Priolo, M. (2009). El papel de la ideología de la normalidad en la pro-

- ducción de discapacidad, *Rev. Ciencia, Docencia y Tecnología*, Vol. XX, Nº 39, noviembre, 2009. Concepción del Uruguay, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Rovelli, L. (2016). Introducción: Vinculaciones, Entorno, Producción De Conocimientos. En *Política Universitaria*, 3(3), 2.
- Rusler, V. et. al. (2016). *Dispositivos y Tecnologías de Apoyo para la Educación Inclusiva. Apoyos de bajo costo y soluciones con herramientas cotidianas, no profesionalizadas*, Seminario de extensión discapacidad: los temas en debate, Programa Discapacidad y Universidad, Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, Universidad de Buenos Aires.
- Rusler, V. (2006). ¿Por qué un Programa Universidad y Discapacidad? En *IV Jornadas Nacionales Universidad y Discapacidad*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- (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.
- (2018a). Educación inclusiva en la universidad y la importancia de auscultar a la vaca. En *Educación y Vínculos*, 1 (1). ISSN 2591-6327.
- (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.
- (2021) Tesis de Maestría Estudio de espacios específicos sobre discapacidad en la Universidad de Buenos Aires en las últimas dos décadas. Ser para dejar de ser (Dir. Dra. Carolina Ferrante), FLACSO- Argentina.
- Rusler, V. y García, C. (2020). Recorridos e interrogantes en torno a la inclusión en la universidad: experiencias y desafíos para una accesibilidad en contexto. En *Revista "Educación y Vínculos"*, Nº5. Paraná, Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER).

- Rusler, V; Heredia, M; Campero, M; Liceda, P; Reznik, L; Anapios, 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.; Liceda, P.; Boria, Y.; García, C. y Heredia, M. (2019). *Universidad y accesibilidad: experiencias de una institución que se transforma*. Buenos Aires, NOVEDUC.
- Santos, B. de Sousa (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz, CIDES-UMSA, ASDI y Plural Editores.
- Seda, J. (2014). *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.
- Sinisi, L. (1999). Cap. VIII. La relación “nosotros – otros” en espacios escolares ‘multiculturales’. Estigma, estereotipo y racialización. En Neufeld, MR. Y Thisted, JA. (comps) (1999). “De eso no se habla...” Los usos de la diversidad en la escuela. Bs. As., Eudeba.
- 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.
- (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. En *Revista Orientación y Sociedad*, (8), 1-17.
- (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 Angelino, A. y Almeida, ME. (comps.). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*, (pp.180-194). Paraná, Ed. Universidad Nacional de Entre Ríos, Facultad de Trabajo Social, UNER.

- Testa, D. (2019). La poliomielitis y el «surgimiento» de la rehabilitación en Argentina. Un análisis sociohistórico, *Apuntes*, 83, 123-143.
- Trinchero, 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, Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad de Buenos Aires.
- Underwood, S.; Etchenique, X.; Rossi, S. (2016). Soy hipoacúsica/o y soy veterinaria/o, II Simposio Internacional del Observatorio de la Discapacidad: Políticas públicas, ideologías y modos de abordaje
- Veiga-Neto, A. y Lopes, M. (2007) Inclusão e governamentalidade. En *Revista Educação e Sociedade*, 28(100), 947-963.
- Viera Gómez, A. y Zeballos Fernández, Y. (2018). Políticas de inclusión educativa en la universidad pública uruguaya. En *Psicología Escolar e Educacional*, 22, 97-104.
- 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 Pérez, L; Fernández Moreno, A. y Katz, S. (comps.) *Discapacidad En Latinoamérica: Voces Y Experiencias Universitarias*. La Plata, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (Edulp), 237-244.
- (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.
- Yarza, A.; Rodríguez Gómez, HM.; Echeverri, JA. (2016). Formación de maestros y maestras para y desde la diversidad cultural. En *Rev. Pedagogía y Saberes N° 45*, Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación.
- 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 Rifà Valls, M; Duarte Campderrós, L. y Ponferrada Arteaga, M. (editoras) *Nuevos desafíos para la inclusión social y la equidad en instituciones de educación superior*, Actas del III Congreso Internacional MISEAL. Barcelona, 8-15.



