

Buenos Aires, 8 de julio de 2022

Informe OUBA N°20

DE LA SEGREGACIÓN A LA INCLUSIÓN

AVANCES EN POLÍTICAS UNIVERSITARIAS DE DISCAPACIDAD Y ACCESIBILIDAD

La Universidad funcionó históricamente como una institución con fuerte sesgo elitista y seleccionador que dejó por fuera de sus aulas y cátedras a sectores no hegemónicos de la población, entre ellos las personas con discapacidad. En las últimas décadas la situación se fue transformando de manera lenta pero sostenida con trabajo colaborativo entre diferentes áreas, transversalización y logros de accesibilidad para todxs. ¿Qué se consiguió y qué falta aún por hacer?



Descripción de imagen: Joven sube con su silla de ruedas por una rampa. Detrás diferentes personas observan. Acto de Jura en el aula 108 de la Facultad de Filosofía y Letras UBA, año 2017. PH. Javier Moscoso

El mundialmente famoso astrofísico y divulgador científico Stephen Hawking (1942-2018) en una publicación del Banco Mundial y la Organización Mundial de la Salud decía en 2011: “Al leer el Informe Mundial sobre la Discapacidad, muchos aspectos me han evocado mi propia experiencia. Yo he podido beneficiarme de un acceso a atención médica de primera clase, y dependo de un equipo de asistentes personales que hacen posible que viva y trabaje con comodidad y dignidad. Mi casa y mi lugar de trabajo han sido adaptados para que me resulten accesibles. Expertos en computación me han apoyado con un sistema de comunicación asistida y un sintetizador de habla, lo cual me permite preparar conferencias e informes y comunicarse con audiencias diversas. Pero soy consciente de que he tenido mucha suerte, de muy diversos modos. Mi éxito en la física teórica me ha asegurado el

apoyo necesario para vivir una vida digna de ser vivida. Está claro que la mayoría de las personas con discapacidad tienen enormes dificultades para sobrevivir cotidianamente, no digamos ya para encontrar un empleo productivo o para realizarse personalmente”.

La “minoría” que no forma parte de esa “mayoría” a la que hace referencia el científico ha sido tempranamente nombrada, etiquetada, diagnosticada y también medida no solo individualmente sino también como parte de la población, algo muy afecto a la medicalización que hegemonizó la teoría y las prácticas.

Argentina posee una importante trayectoria en la medición de personas con discapacidad (censos nacionales de 1869, 1895, 1914, 1947, 1960, 2001 y 2010, con una interrupción prolongada entre 1960 y 2001). En el Censo Nacional de 2001 se incorporó una pregunta que permitió la identificación de hogares con al menos una persona con discapacidad.

Según datos del INDEC de 2018 de 44 millones de personas, tres millones y medio de ellas tienen dificultades. Este bloque de preguntas se basó en los criterios del Grupo de Washington, con algunas modificaciones surgidas de las instancias experimentales y de validación previas¹.

El citado estudio del INDEC define “personas con dificultad” como aquellas con al menos una respuesta en las categorías “sí, mucha dificultad” o “no puede hacerlo” en las preguntas sobre dificultades para ver, oír, agarrar y levantar objetos con las manos o los brazos, caminar o subir escaleras, bañarse, vestirse o comer solo/a, comunicarse, aprender cosas, recordar, concentrarse o controlar su comportamiento y, en particular en el caso de los niños, jugar con niños/as de su edad. Esta definición también incluye a las personas que indicaron usar audífono o tener certificado de discapacidad vigente, hayan respondido o no tener mucha dificultad o no poder hacerlo².

Un análisis de UNESCO de 2020 da cuenta de información que resulta aún fragmentaria y arroja una prevalencia de la discapacidad del 12%, donde los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades representaban el 15% de la población no escolarizada. En relación a la Educación Superior este informe menciona como principales medidas orientadas a la inclusión en este nivel las vinculadas a la promoción del acceso mediante cupos o medidas de asequibilidad; pero, no obstante esto, solo 11% de 71 países contaban con estrategias de equidad abarcadoras y un 11% elaboraba enfoques para grupos específicos³.

En España, por ejemplo, sólo el 5,6% de las personas con diversidad funcional -así se nombra en este país- tienen estudios de Formación Profesional Superior frente al 11,4% de la población general. En los estudios universitarios, también se observa una fuerte desigualdad ya que el porcentaje de alumnos y alumnas con discapacidad que cuentan con estudios superiores es del 10,5%, mientras que el resto del alumnado arroja un 24,1%.

En relación a los apoyos para la inclusión educativa, el 33,5% de las personas con discapacidad de 16 y más años que estaba estudiando manifiesta haber recibido apoyos y adaptaciones de forma satisfactoria, un 12,6% los recibieron pero no fueron suficientes y un 17,7% las necesitó pero no las recibió⁴.

Es importante no perder de vista que junto con la mayor visibilidad que promueven censos, relevamientos y otros instrumentos que recogen información es necesario

¹ Fuente: INDEC

² Fuente: Perfil de las Personas con discapacidad, INDEC 2018

³ Fuente: UNESCO. 2020. Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. París, UNESCO.

⁴ Fuente: Encuesta sobre Discapacidades, Autonomía personal y situaciones de Dependencia elaborada por el INE, ANÁLISIS DE LAS CAUSAS QUE DIFICULTAN EL ACCESO DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD A LA UNIVERSIDAD Y A LA FORMACIÓN PROFESIONAL, Real Patronato sobre Discapacidad <http://www.rpd.es> Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Centro Español de Documentación sobre Discapacidad (CEDD) <http://www.cedd.net>

reflexionar acerca de cómo son percibidos los apoyos y/o adaptaciones por los propios actores involucrados dado que pueden vivirlo como estigmatización e incluso un avance sobre su intimidad. También qué concepciones subyacen a su instrumentación.

En Argentina, la **ENDI -Primera Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad-** fue una consulta complementaria del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, de 2001 en la que se incluyó una pregunta destinada a detectar hogares con al menos una persona con discapacidad que permitió seleccionar una muestra para visitar esos hogares con un formulario específico. La visita a 67.000 hogares urbanos de todo el país en localidades de al menos 5.000 habitantes, fue la primera experiencia de este tipo en el país y en América Latina.

Una lectura del instrumento permite observar rápidamente que se orienta a cuantificar y caracterizar dificultades, diagnósticos y, en menor medida, utilización de recursos. La perspectiva desde el Modelo Social de la Discapacidad que propone analizar las relaciones entre las personas y los entornos discapacitantes queda desdibujada.

Los sociólogos **Carolina Ferrante y Miguel Ferreyra** planteaban, a propósito de esta encuesta: “Lo excluido de la vida social es el cuerpo discapacitado en su doble verdad, una de cuyas vertientes es captada por la encuesta: el cuerpo discapacitado ‘incapaz’ de valerse por sí mismo, dada la completa reducción de las capacidades de manipulación del espacio y el tiempo. La segunda vertiente de esa doble verdad es la del cuerpo discapacitado que, presente en el espacio público y ausente en los indicadores de la ENDI, es descalificado, desconocido, ignorado, o agredido por los otros y por las cosas (por los sujetos y los objetos materiales de la cultura discapacitante)”⁵.

La **Mg. Verónica Rusler** desempeña su labor en el **Programa Discapacidad y Accesibilidad de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA** y actualmente también es coordinadora del **Programa Discapacidad y Universidad de la Secretaría de Extensión Universitaria del Rectorado de esta misma Universidad**. Al respecto considera que “la incorporación del tema en los sistemas de información forma parte de todo un proceso de visibilización y transversalización en diferentes ámbitos y dimensiones. En las instituciones universitarias esto puede observarse también en la presencia de preguntas en los formularios de inscripción así como en la creación de espacios específicos - comisiones, programas - y en la curricularización en propuestas de docencia, investigación y extensión”.



Descripción de la imagen: Logo conmemorativo de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) por los 10 años del Programa de Discapacidad y Accesibilidad.

En esta línea, en Argentina, a partir del trabajo que viene desarrollando la **Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID)** del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN)⁶,

⁵ Ferrante, C y Ferreyra, M (2008) CUERPO, DISCAPACIDAD Y TRAYECTORIAS SOCIALES: Dos estudios de caso comparados, Revista de Antropología Experimental, 8. Texto 29. 2008.

⁶ Fuente: Red Interuniversitaria de Discapacidad Comisión de Extensión, Bienestar Universitario y Vinculación Territorial Consejo Interuniversitario Nacional Marcela Méndez y Bibiana Misischia Compiladoras Julio Putallaz Coordinador Políticas en Educación Superior en las Universidades Públicas Discapacidad y Universidad Período 2014-2016, Corrientes, Eudene, 2019

se cuenta con información que aportan trabajos de relevamiento y sistematización de datos brindada por las universidades nacionales que integran esta Red en relación al ámbito universitario y como aloja tanto a esta población como al conocimiento que se estudia y produce en relación a discapacidad y accesibilidad.

Detallamos a continuación algunos indicadores pertinentes:

-El 24% de las universidades ya habilita el autorreconocimiento de las personas con discapacidad en sus instrumentos de inscripción promoviendo su visibilidad en los procesos administrativos y de gestión.

-Asimismo hay otras modalidades de identificación de ingresantes con discapacidad además del 24% que lo hace a través de alguna pregunta en la planilla de inscripción; 30% por información de docentes y/o no docentes; 26% por presentación espontánea por parte del propio estudiante; 11%, vía los centros de estudiantes y 9%, otro.

-Un 90% cuenta con servicios de accesibilización de materiales pero es importante tener en cuenta que el 25% no lo brinda de manera sistemática

-En cuanto a las demandas y requerimientos que las universidades consideran prioritarias para ampliar sus capacidades institucionales: el 60% menciona equipamiento (programas de subtitulado para pasaje de voz a texto, impresoras Braille, aros magnéticos, equipamiento informático, software de lectura, software para lenguaje matemático, impresoras 3D, entre otras); el 53% la conformación de la figura institucional profesional de Intérprete de Lengua de Señas (LSA) y financiamiento para sostener equipos de interpretación; 47% personal y equipamiento idóneo en biblioteca para la accesibilización del material bibliográfico; 40% contar con estructura de personal idóneo para institucionalizar la política de discapacidad y accesibilidad; 37% incorporar la figura de tutor de accesibilidad que transversalice la perspectiva de discapacidad; 27% señalética accesible en macrotipos y Braille; 23% infraestructura y mobiliario accesible; 17% capacitaciones dirigidas a toda la comunidad universitaria; 13% talleres de lectocomprensión del español para personas sordas.

-En materia de docencia 73% responden afirmativamente, 23% negativamente y 4% no sabe/no contesta en relación a contar con materias vinculadas a la situación de discapacidad.

-En materia de posgrados sobre la temática de discapacidad 41% responde afirmativamente, 55% no y el 4% no sabe/no contesta.

UN POCO DE HISTORIA EN POLÍTICAS DE INCLUSIÓN Y DISCAPACIDAD

El sistema educativo argentino, al igual que en muchos otros procesos de conformación de estados nacionales, se constituye con la misión de establecer conocimientos, formas de comportamiento social, valores comunes a toda la sociedad. Así, se fueron delineando trayectorias orientadas a alumnos que pudieran aprender en determinado tiempo y forma los contenidos. En simultáneo, la Educación Especial fue recibiendo tanto a quienes nunca llegaban a la escuela común como a los que no lograban aprender en esos tiempos y con esas enseñanzas y, por tanto, eran “derivados”. Un sistema educativo que tempranamente fue seleccionando su alumnado y dos circuitos paralelos que lo fueron constituyendo y ampliando a través de la expansión geográfica y también de la obligatoriedad “hacia arriba” - con el nivel secundario completo - y “hacia abajo” aumentando la cobertura del nivel inicial.

La Universidad constituirá, por muchos años, un privilegio destinado a la formación de élites dirigentes e hijos de familias de los sectores hegemónicos. Con la ampliación del acceso de diferentes sectores de la población como los provenientes de sectores populares, a partir de la eliminación del arancelamiento universitario que estableció el gobierno de Juan

Domingo Perón en 1949, también se produce el ingreso de otros grupos hasta entonces no pensados como parte de la comunidad universitaria. Este período se caracteriza en el nivel superior por gestas heroicas por parte de estudiantes con discapacidad que pudieron ingresar y quienes, para permanecer y egresar, dan cuenta de apoyos provistos por voluntades de allegados y actores del sistema educativo “sensibilizados”, algo azaroso que imponía trayectorias discontinuas y atravesadas por la idea del sobreesfuerzo y la “superación personal”. (Rusler, 2018)

Las políticas de inclusión en todo el sistema educativo tienen consecuencias en el acceso de estudiantes con discapacidad en la educación superior. A pesar de no contar con información estadística del último censo en relación a este sector de la población,⁷ esta presencia ha ido en aumento al tiempo que también se visibilizó cada vez más.



ARGENTINA Subsecretaría de Gestión
NOS INCLUYE y Coordinación de Políticas Universitarias

Descripción de la imagen: Afiche oficial del Programa Política de Discapacidad para Estudiantes Universitarios (Podés) lanzando el 3er. Relevamiento de alumnos universitarios con discapacidad. En la imagen se ve a un joven en silla de ruedas junto a otra joven a su lado.

“La Educación Superior como derecho que debe garantizar el estado a través de políticas públicas concretas - que van desde cambios en el marco regulatorio hasta programas de accesibilidad de las universidades nacionales⁸ a nivel institucional- conlleva una labor que se sostiene en el trabajo colaborativo, intersectorial e interdisciplinario y la experiencia mancomunada y compartida entre facultades, universidades y el movimiento asociativo que reúne saberes y experiencias territorializadas a lo largo de muchos años” (Heredia y Rusler, 2022).

Si bien a partir del regreso a la democracia asistimos a una ampliación en el acceso

⁷ El Censo de Estudiantes de la UBA realizado en 2011 arroja un 0.7% de estudiantes que consignaron tener algún tipo de discapacidad, lo que representa 1.869 estudiantes sobre un total de 262.932 estudiantes censados. En 2015 el Rectorado de la UBA dispuso la realización de la Rematriculación y Actualización Anual de Datos 2015, de carácter general y obligatorio, a ser completado por todas las personas que, al 1º cuatrimestre 2015, se encontraran inscritas o con título en trámite en las Escuelas Secundarias dependientes de la Universidad, Ciclo Básico Común, carreras de grado y posgrado. De este Censo no se cuenta con información de acceso público.

⁸ El Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas (REDBIEN, SPU, 2007) y más recientemente el Proyecto de Accesibilidad Académica PODÉS (SPU, 2015), constituyeron políticas de alcance nacional orientadas a iniciar la transformación del espacio universitario en su mayoría emplazado en edificios históricos cuyo diseño ya constituyó en su momento parte de los criterios de selección en el ingreso

al sistema educativo, ésta se acompañó de nuevas formas de desigualdad que se acentuaron en el contexto de las políticas neoliberales pero que, por algunos períodos, se alternaron con políticas de redistribución, ampliación de derechos y participación social: “(...) se visibilizaron actores sociales otrora silenciados en la esfera pública”. (Gluz y Feldfeber comps, 2021).

Estas tensiones entre políticas progresistas y neoliberales muestran una coexistencia que se expresa en la Educación Superior en tendencias privatizadoras y mercantilistas y otras democratizadoras con perspectiva de derechos que inciden en los posicionamientos que adoptan las universidades en relación a las personas con discapacidad que allí estudian y trabajan.

Al respecto la Mg. Rusler retoma la perspectiva de la Universidad como un derecho individual y colectivo que debe ser garantizado mediante políticas públicas (Rinesi, 2015) y cómo este derecho, según la especialista “(...) tensiona con las tendencias tanto meritocráticas como adeptas a la gesta heroica de docentes, no docentes y estudiantes que realizan un esfuerzo denodado - ellos, personas allegadas, voluntarios - para poder ingresar, permanecer y avanzar en sus trayectos académicos, laborales, profesionales”.

También la **Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe que se reunió en la ciudad de Córdoba (Argentina) en 2018** enfatiza el carácter de bien público social, de derecho humano y universal de la Educación Superior y la responsabilidad de los Estados en garantizarla. 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 ponen en cuestión las posibilidades concretas de cooperación para el desarrollo equitativo y solidario de la región.

Carlos Alexis García, integrante del Programa Discapacidad y Accesibilidad de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y dirigente de la Biblioteca Argentina para Ciegos (BAC) destaca precisamente la importancia de la perspectiva interseccional: “Es fundamental analizar la discapacidad como variable en cruce con perspectivas de clase, género, configuraciones territoriales, entre otros elementos, para comprender las formas de exclusión que vive el colectivo de personas con discapacidad y, al mismo tiempo, proponer modos de modificar esa realidad y destacar las acciones colectivas que de hecho la intentan transformar. Las formas de inclusión o exclusión no resultan de la suma de estas variables sino que el cruce puede generar tensiones porque los factores se combinan y la prevalencia de uno u otro genera cambios”.

MARCO REGULATORIO EN EL SISTEMA EDUCATIVO: ¿QUÉ HAY Y QUÉ FALTA?

La pedagoga española Nuria Pérez de Lara (1998) plantea, a partir de la experiencia europea que, si bien la integración no dependía de la aplicación de una normativa, esta sí constituía el fundamento de algo imprescindible, previo y condición *sine qua non* que incorporaba a las personas con discapacidad en la normativa y un avance en la medida que las instituciones van haciéndolas “presentes, visibles, reales” (Pérez de Lara, 1998: 153-154)

El nivel superior, pese a su carácter no obligatorio, es parte del sistema educativo argentino. En este sentido el marco regulatorio que incide en el nivel no se limita a su propia esfera sino también a normas que surgen para los demás niveles del sistema educativo. Ya el **Estatuto de la UBA** (1958 y modificatorias) destaca el rol de la Universidad de Buenos Aires respecto del carácter antidiscriminatorio y solidario, la misión de

contribuir al mejoramiento de la sociedad y a garantizar la igualdad de oportunidades educativas (Artículos 69° y 70°).

La **Ley de Educación Superior N° 24.521 de 1995** expresa entre sus fines y objetivos “profundizar los procesos de democratización en la Educación Superior y asegurar la igualdad de oportunidades (Art. 3. Inc. e) y que los estudiantes tienen derecho al acceso al sistema sin discriminaciones de ninguna naturaleza” (Art. 13 Inc. a). Siete años después, en 2002, la **Ley N° 25.573 Modificatoria** de esa Ley de Educación Superior enfatiza “la responsabilidad del Estado en la prestación del servicio de Educación Superior de carácter público y del 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 dice que durante las evaluaciones los estudiantes contarán con los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios”. También se refiere a la formación y capacitación de científicos, profesionales, docentes y técnicos, capaces de actuar con solidez, ética y sensibilidad social en relación con personas en desventaja, por ejemplo, las personas con discapacidad que involucre el desarrollo de propuestas de enseñanza, investigación y extensión “sobre la problemática de la discapacidad”.

En 2006 la **Organización de las Naciones Unidas** aprueba el primer Tratado de Derechos Humanos de este siglo, la **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad** que, entre otras consideraciones, consagra el derecho a la educación a lo largo de toda la vida y puntualmente también a la Educación Superior (Art. 24, Punto 5). Ese mismo año en Argentina se promulga la **Ley de Educación Nacional N° 26206** que considera “la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social que deben ser garantizados por el Estado en todo el sistema educativo”.

Por supuesto ni la Convención, ratificada por Argentina en 2008 mediante **Ley N° 26.378** y con jerarquía constitucional desde 2014, ni las novedades que incorpora la Ley de Educación Nacional surgen por generación espontánea sino que abrevan en ideas impulsadas por el movimiento asociativo y documentos previos como las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (1993), las Declaraciones de Jomtien y Salamanca o el Marco de Acción de Dakar que aportaron fundamentos conceptuales innovadores que se resumen en la proclama de que es el sistema educativo, y no los estudiantes, el que debe transformarse para recibir a todos, sentándose las bases para la educación inclusiva: la Convención define la discapacidad a partir de la interacción entre las condiciones individuales, “deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo” y las barreras de su entorno y reconoce el derecho a la educación de las personas con discapacidad estableciendo “un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida”.

La **Ley de Educación Nacional N° 26.206/06** propone garantizar la posibilidad de “brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos”. (Art. 11, Inc. n). Asimismo, la Educación Especial constituye una modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidad en todos los niveles y modalidades y se rige por el principio de inclusión. No obstante esto el movimiento asociativo recibió con preocupación que esta ley explicita que se “garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona”, lo que vuelve a ubicar la cuestión en los sujetos “y sus posibilidades”. (Art. 42)

La lectura de tres **Resoluciones del Consejo Federal de Educación** orientadas a los niveles inicial, primario y secundario, contribuyen a comprender algunas de las experiencias que atraviesa actualmente el nivel superior. La **Resolución N°155/11**

Modalidad de Educación Especial reconoce a las personas con discapacidad como sujetos de derecho lo que implica garantizar su educación en el marco de la educación obligatoria para todos los niños, niñas y jóvenes y, específicamente, en el Artículo 28 hace referencia a “la provisión de material específico e inclusión de personal de apoyo para las personas con discapacidad que cursen carreras de nivel superior no universitario y requieran adaptaciones de acceso al currículum mencionando intérpretes de Lengua de Señas Argentina, tutorías, material en Braille, apuntes y/o textos, mobiliario, señalización entre otros”. A su vez en el Artículo 51 expresa que: “Ingresarán al nivel superior todos aquellos alumnos que hayan aprobado y acreditado los contenidos del nivel secundario completo” y que “egresarán del nivel superior, los alumnos que hayan acreditado la totalidad de los espacios curriculares fijados en la carrera que cursaron”.

A la vez, se proveerá de material y personal de apoyo para las personas con discapacidad que cursen carreras docentes y requieran adaptaciones de acceso. La **Resolución N° 174/12 “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación”** si bien sólo menciona en dos de cuarenta apartados la palabra “discapacidad” explícita que se privilegiará, una vez más “siempre que sea posible”, la asistencia a la educación común con los apoyos pertinentes.

Más recientemente, con la asunción del gobierno de Cambiemos, se aprueba la **Resolución N° 311/16 “Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad”** en la cual se pone de manifiesto que “Todos los/as estudiantes con discapacidad que certificaron el Nivel Primario, aunque sus aprendizajes hayan guardado escasa referencia con el diseño curricular jurisdiccional del Nivel Primario, ingresarán al Nivel Secundario en cualquiera de sus modalidades con las configuraciones de apoyo, los ajustes razonables y el acompañamiento de la Educación Especial, si resultara necesario”. (Art. 32) Esta información se consigna en un dispositivo, el Proyecto Pedagógico para la Inclusión (PPI) que es el que habilitará a los estudiantes con discapacidad a recibir el título y certificado analítico del Nivel o Modalidad, al igual que el resto de la población escolar, dando cuenta de su trayectoria educativa (Art. 39). “Sólo en el caso de que el estudiante no alcance la totalidad de las capacidades profesionales correspondientes a un título de una especialidad de la Modalidad de Educación Técnico Profesional, se acreditará en un analítico la trayectoria recorrida, y la certificación no será habilitante para el ejercicio profesional, según la responsabilidad civil que dicha titulación conlleva” (Art. 40). El título secundario, de acuerdo con la **Resolución N° 18/07** del Consejo Federal de Educación **“Acuerdos Generales sobre la Educación Obligatoria”** establece que “estos certificados habilitan para el ingreso a cualquier oferta educativa de nivel superior”.

Es importante mencionar que todo el corpus normativo que se genera desde el sistema educativo coexiste con el emanado desde el Ministerio de Salud - **Ley N° 22431/81 Sistema de Protección integral de las personas discapacitadas** y sus múltiples actualizaciones y **Ley N° 24.901/97 Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad** que establece y regula las prestaciones, servicios y sistemas alternativos al grupo familiar - que intervienen en la conformación de algunos de los apoyos que son significativos a la hora de garantizar el derecho a la educación.

En síntesis: ¿qué hay?, bastante; ¿qué falta? que se cumpla



Tapa de la Revista Espacios de Crítica y Producción de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, en su edición N°49 titulada “Universidad y Discapacidad. Construyendo Cultura Inclusiva”, diciembre 2012. Descripción de imagen: rampa dentro de un edificio, en sus pasamanos hay cadenas y tablas de madera apoyadas. Al final otros tablonés.

INCLUSIÓN-EXCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR: POR LOS DERECHOS DE TODOS

“Se ha puesto de manifiesto que, pese a los innegables avances en materia normativa y programática, aún persisten falencias en la armonización legislativa que sostiene experiencias de educación segregada en los niveles educativos obligatorios y no promueven el acceso a la educación superior no obligatorio” (Broyna, 2019).

El pedagogo y militante por la educación inclusiva **Emiliano Naranjo** entrevistado por Carolina Ferrante en 2017 decía: “Creo que en realidad el cambio que puede y que debe promoverse es un cambio de actitud real, un cambio real de actitud. Pero vos tenés una dificultad seria cuando tenés docentes en el sistema educativo que nunca se cruzaron con una persona con discapacidad y, en el caso de que se la cruzaron, la ignoraron o la separaron, porque les lastimaba tener que comunicarse con ellas. La capacitación es importante pero tenemos que llevarla a esa definición como materia de trabajo que es: ‘a trabajar se aprende trabajando’. Entonces, uno puede capacitarse pero si no trabaja en ese momento con esa capacitación no sirve de mucho...”.

“En las Universidades nacionales se crean en las últimas décadas programas y comisiones con la misión de intervenir en las cuestiones que plantea la discapacidad en la Educación Superior. Conforman diferentes equipos, trabajan con diversas

modalidades y poseen variada adscripción e inserción institucional. Algunos desarrollan su labor de manera atomizada a modo de una reproducción de prácticas de educación segregada, otros procuran articular con los espacios institucionales con incumbencia en cada tema y así transversalizar las prácticas” (Rusler, 2021).

Desde la **Red Interuniversitaria de Discapacidad del Consejo Interuniversitario Nacional** su coordinadora **Marcela Méndez** y la integrante del Comité ejecutivo **Bibiana Misischia** plantean “(...) la urgencia de generar la articulación entre derechos humanos y políticas públicas –desde la perspectiva del modelo social de la discapacidad– a partir de considerar la prioridad de enfoques transversales, integrales y multidimensionales para la detección de barreras culturales y la generación de instancias facilitadoras/habilitadoras de la construcción de sociedades y universidades no excluyentes. Es imprescindible responsabilizarse como sociedad y como universidad de las barreras vinculadas a enfoques y a pautas culturales de implícita invisibilidad social o, lisa y llanamente, de discriminación”. (Méndez y Misischia, 2019: 17)

El recorrido desde la vacancia a la presencia y de ahí a la programática da cuenta de la **visibilización** de las personas, sus trayectorias, su trabajo en la Universidad así como también de la proliferación de barreras; de la **articulación** con referentes institucionales en ámbitos como Biblioteca, Publicaciones, Hacienda, Dirección de Alumnos, espacios de orientación entre otros, que contribuyan con la **transversalización** de la perspectiva de discapacidad y accesibilidad; y, como institución formadora que es la Universidad, la **curricularización** desde la integralidad de las prácticas de investigación, docencia y extensión. (Petz, 2017)

La curricularización puede adoptar diferentes formas lo que, a su vez, permite la llegada a diferentes destinatarios. Cuando **Eduardo Rinesi** (2015) se refiere al derecho colectivo a la universidad plantea que se trata de “(...) un derecho del pueblo (...) elijan o no los distintos sujetos individuales un destino universitario para sus vidas, tienen, y tienen que tener en cualquier caso, un derecho a beneficiarse de los resultados de la existencia y del trabajo investigativo de una Universidad, de un sistema universitario, que le cuesta a ese pueblo, que lo financia por medio de sus impuestos y de su Estado; es demasiado dinero como para que los resultados de todo ese trabajo no tengan después ninguna repercusión sobre su vida. La Universidad tiene que aprender también, en este recodo tan apasionante de la Historia política y educativa argentina que estamos recorriendo, a garantizar al pueblo ese derecho que lo asiste. Eso no significa ni implica incurrir en ningún utilitarismo banal, en ningún servilismo desde todo punto de vista desaconsejable. Pero sí significa que debemos empezar a pensar en las maneras en las que la Universidad deje de concebirse (a veces bajo la bandera de una “autonomía” definitivamente mal entendida, de una autonomía que sólo es pretexto para el resguardo de inconfesables intereses corporativos y particulares) como una entidad orgullosamente separada de su sociedad y de su pueblo, para empezar a concebirse en una mucho mayor y más saludable articulación con él”. Esta articulación se trama en forma de proyectos conjuntos que se construyen desde un inicio mediante trabajo colaborativo. También a través de espacios de formación abiertos a la comunidad, que no exigen titulaciones previas en los que se despliegan los contenidos, las situaciones problemáticas, los estudios críticos que, en este caso en el campo de la discapacidad y la accesibilidad, se estén llevando adelante.

Marina Heredia, antropóloga de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y co-coordinadora del Programa Discapacidad y Accesibilidad de la Facultad de Filosofía y Letras afirma, respecto de la labor que viene desarrollándose en las universidades, que “(...) estos espacios permiten el encuentro con otros actores y territorios para poder reflexionar sobre los conceptos, volverlos dinámicos y no una simple transmisión de saberes prescriptivos. También posibilitan una práctica reflexiva que se retroalimenta con los

saberes de los participantes, las experiencias personales y familiares, profesionales y laborales. Este `deconstruir y construir qué es la discapacidad´ se entrama en un trabajo colaborativo, grupal y heterogéneo que va cobrando materialidad en este mismo proceso. La reflexión constante a partir de las múltiples voces que generan estos encuentros es un desafío, al igual que generar el espacio necesario y legítimo para que puedan expresarse estas voces. En este sentido uno de los principales objetivos es formar e inquietar nuestros propios conocimientos y sentidos a partir de las propuestas de docencia, investigación y extensión y todos los cuestionamientos e interrogantes que promueven las diferentes dinámicas de trabajo”.

En esta línea, la especialista **Verónica Rusler** propone pensar a la Universidad como una “institución formadora que también aprende y que, interpelada por la discapacidad, se piensa a sí misma. Y este aprendizaje tiene mucho que ver con las instancias de curricularización en grado, posgrado, investigación y extensión así como con el trabajo mancomunado con las organizaciones sociales y al interior y entre las universidades”.



Descripción de las imágenes:

Logo Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe Sobre Discapacidad y Derechos Humanos.

Logo RID Red Interuniversitaria de Discapacidad

En 1992 se realizó en la Universidad Nacional de Mar del Plata el 1er Encuentro Interuniversitario sobre la problemática de la discapacidad. A este lo siguen otros en los que alrededor de seis universidades nacionales se reúnen con el objetivo de realizar un trabajo conjunto y mancomunado. La Universidad de Buenos Aires es representada en esas primeras reuniones por el Centro de Investigación Barreras Arquitectónicas y Urbanísticas y en el Transporte (CIBAUT) de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la UBA. En 1994 se crea la Comisión Interuniversitaria para la discapacidad, inicialmente con carácter provisorio, pero que sostuvo la labor conjunta incorporando progresivamente más universidades, realizando jornadas nacionales cada dos años, propiciando publicaciones y vínculos con el Estado en proyectos de relevamiento y apoyo para promover la accesibilidad.

En 2009 representantes de más de cincuenta universidades de la región crean la **Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos** posibilitando una apertura regional desde el Sur Global. También los estudiantes se reúnen en la **Red Nacional de Estudiantes Universitarios Por la Inclusión (RENEUPI)**, movimiento estudiantil universitario creado en 2016.

En el marco de estas redes se promueven programas de accesibilidad, se impulsa la Modificatoria de la Ley de Educación Superior y se contribuye a la visibilización de un campo subteorizado en la academia. Por su parte, las tareas de relevamiento colaboran en la visibilidad de los procesos de institucionalización de dispositivos como los espacios de producción de material de estudio accesible o la incorporación de equipos de interpretación de Lengua de Señas Argentina; también la creación de documentos de orientación y normativa que contribuyen a garantizar el derecho a

estudiar y trabajar en universidades en las que, pese a la intensa labor de los últimos treinta años, aún proliferan las barreras edilicias, comunicacionales, pedagógico-didácticas, tecnológicas y actitudinales.

¿Y POR CASA? EXPERIENCIAS DE ACCESIBILIDAD ACADÉMICA

La accesibilidad es una cuestión sistémica que involucra del nivel inicial al CONICET. En el primer caso en tanto puerta de entrada al sistema educativo constituye un nivel con larga trayectoria en materia de inclusión; en el segundo la culminación, muchas veces, de largas trayectorias que debe ser pensado también desde la perspectiva de accesibilidad y discapacidad. Recientemente en una reunión realizada en la **Agencia Nacional de Discapacidad (ANDIS)**, el director ejecutivo de este organismo, **Fernando Galarraga** y el vicepresidente de Asuntos Científicos del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) **Mario Pecheny** conversaron en relación a posibles articulaciones. A partir de este encuentro Pecheny declaró: “(...) desde el Consejo nos comprometimos a incorporar la perspectiva de discapacidad y que las personas que tomen a cargo el tema dentro del organismo conozcan de las políticas de inclusión como corresponde”.⁹

La **especialista Marina Heredia** define a la accesibilidad “como un concepto amplio, multidimensional que debe ser situado en función de su relación dinámica con personas que encuentran barreras en ámbitos y contextos concretos. Esto involucra una producción de accesibilidad compleja que excede recursos, requiere trabajar también con lógicas institucionales y actores diversos”

El **trabajador social y activista brasileño Romeu Kazumi Sasaki** en una *Breve historia de la accesibilidad*¹⁰ da cuenta de que en la década del ‘50 del siglo pasado profesionales de la rehabilitación empiezan a denunciar barreras urbanas; luego en los ‘60 algunas universidades de la región empiezan a pensar en sus propias barreras edilicias; en los ‘70 surge el Centro de Vida Independiente en la Universidad de Berkeley en estrecha relación con el Movimiento de Vida Independiente liderado por Ed Roberts y en 1975 la Organización de las Naciones Unidas enuncia la Declaración de los Derechos de las Personas Deficientes. Ya en la década del ‘80 nuevamente la Organización de Naciones Unidas define que 1981 sea el Año Internacional de los Impedidos, se amplían las campañas pro eliminación de barreras arquitectónicas y se elaboran el Programa Mundial de Acción y las Normas Uniformes relativas a las Personas con discapacidad, antecedentes todos de lo que será a principios del 2000 el inicio de la redacción de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad aprobada finalmente en 2006. Los ‘90 son años de desarrollo de ideas vinculadas al Diseño Universal desde la perspectiva de la diversidad humana que empieza a ampliar las dimensiones de la accesibilidad; se tendrán en cuenta además de las arquitectónicas otras como la comunicacional y la actitudinal. Ya iniciado el siglo XXI la accesibilidad aparece tanto en el Artículo 9º como de forma transversal a lo largo del texto de la Convención.

La especialista Heredia propone un recorrido “desde la creciente toma de conciencia y remoción de barreras a la producción de accesibilidad en contexto, identificando en este trayecto los hitos que significaron el diseño adaptado, el diseño universal y el diseño para todos o diseño inclusivo”.

En esta línea la **arquitecta Silvia Coriat** planteaba en la primera edición de su libro *Lo*

⁹ <https://www.conicet.gov.ar/el-conicet-fortalece-lazos-con-la-agencia-nacional-de-discapacidad/>

¹⁰ <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI - Acessibilidade.pdf?1473203319>

urbano y lo humano en 2001: “Las dificultades en el campo del diseño se reflejan no sólo en el escaso conocimiento de las normativas y la legislación vigentes en la materia desde hace 20 años, sino también en profesionales que teniendo acceso a dichas normas, en tanto resultan extrañas, ajenas a las pautas aprehendidas y asumidas hasta el momento, no saben qué hacer con ellas y las perciben como restricciones al proceso creativo”.

Y precisamente esta idea, que involucra directamente a la Educación Superior, está presente en la **Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad (2006)** cuando expresa en el Preámbulo, Art. I la necesidad de: “Promover la formación de los profesionales y el personal que trabajan con personas con discapacidad respecto de los derechos reconocidos en la presente Convención, a fin de prestar mejor la asistencia y los servicios garantizados por esos derechos”; en las modificatorias de la Ley de Educación Superior N° 24.521, la Ley N° 25.573 de 2002 que plantea la necesidad de “formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos, capaces de actuar con solidez 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 “ (...) la formulación y desarrollo de planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad incluyendo la enseñanza de la ética profesional y la formación y capacitación sobre la problemática de la discapacidad” y la Ley N° 27.204 de 2015, Inc. g) que se refiere a “Vincular prácticas y saberes provenientes de distintos ámbitos sociales que potencien la construcción y apropiación del conocimiento en la resolución de problemas asociados a las necesidades de la población (...)”.

Efectivamente, tal como expresa la especialista Heredia: **“La accesibilidad, con las múltiples aristas que involucra, se constituye como objeto de estudio de diversos campos y disciplinas tanto desde una perspectiva técnica como desde un enfoque sociopolítico en el que producir accesibilidad implica una transformación integral que involucra un compromiso con prácticas cotidianas y proyectos que identifican y remueven barreras materiales, sociales y culturales en ámbitos concretos o que directamente producen desde una perspectiva accesible”**.

La **accesibilidad académica** es un concepto en construcción¹¹ y, por ende, con diferentes enfoques y definiciones. ¿Se trata de una dimensión de la accesibilidad? ¿O bien una aplicación al ámbito académico de cada una de las dimensiones de la accesibilidad? O más aún, ninguno de los dos interrogantes es correcto. El concepto de accesibilidad académica es muy joven e irá configurándose con las diferentes lecturas e implementaciones que de ella hagan las instituciones universitarias.

La **Universidad de Buenos Aires** aprueba en 2007 por **Resolución de Rectorado N° 339 la creación del Programa Discapacidad y Universidad**, con una coordinación y un Comité Asesor con representación del CBC, unidades académicas y otras áreas. Los espacios que participan de este Programa desarrollan acciones de docencia, investigación, extensión y bienestar, así como también de promoción de derechos. Anualmente se lleva a cabo el **Seminario “La discapacidad, los temas en debate”**, dirigido a la comunidad donde se exponen experiencias y producción académica.¹²

Por su parte la **Facultad de Filosofía y Letras** por **Resolución de Consejo Directivo N° 4783 de 2012** crea el **Programa de Discapacidad - hoy denominado Programa de Discapacidad y Accesibilidad** - en el marco de la Secretaría de Extensión Universitaria y

¹¹ López, A; Restrepo Bustamante, FA; Preciado, YP. (2014) Accesibilidad académica: un concepto en construcción <http://www.esvial.org>

¹² <https://www.youtube.com/watch?v=jwIgt7F9IOs>
<https://www.youtube.com/watch?v=6kJVhMt55uU>
<https://www.youtube.com/watch?v=IgWly25ue3w>

Bienestar Estudiantil para promover, apoyar y articular las actividades, acciones e iniciativas orientadas hacia la educación inclusiva y que garanticen el derecho a estudiar y trabajar en la universidad.

Los **referentes de este Programa** trabajan a partir de: “una comprensión de la discapacidad desde distintos campos de saberes, complejos y en tensión, partiendo de la mirada interdisciplinaria que reúne aportes de diversas disciplinas sociales y humanas en un proceso analítico y de reflexión que pretende no homogeneizar sino poner de manifiesto las diferencias al interior de las discapacidades y de las trayectorias colectivas e individuales de los sujetos y las organizaciones, en una perspectiva de derechos humanos”.

Ya en 2010 se había aprobado por **Resolución de Consejo Directivo N° 1117 el Régimen Transitorio de Asistencia, Regularidad y Modalidad de Evaluación de Materias y Seminarios**¹³, propuesta de acompañamiento de las trayectorias de estudiantes que es coordinado por el Programa de Orientación dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil y que **tiene como objetivo garantizar la continuidad de los estudios de los y las estudiantes de la Facultad que se encuentren en situación psicofísica que les impida de manera transitoria o permanente cumplir con los requisitos del régimen académico, tengan hijos u otros familiares a cargo en situación psicofísica que implique cuidados especiales, sean padres, madres o tutores en período de nacimiento, lactancia y primera infancia. Para ello se implementan modalidades de cursada adecuadas a la situación de cada estudiante y los diferentes dispositivos del Programa de Orientación.**

Desde 2014 el **Programa Discapacidad y Accesibilidad Filo: UBA** lleva a cabo el **Seminario de Extensión “La discapacidad desde la perspectiva de las humanidades”**, también abierto a la comunidad que año a año reúne y pone en diálogo diferentes objetos de estudio, marcos teóricos y enfoques que, desde las ciencias humanas, aportan conocimiento para la investigación, la producción de conocimiento y la concreción de políticas orientadas a la inclusión.

A propósito de este posicionamiento la especialista Rusler explica que: “Esta perspectiva desde las humanidades pone en tensión la histórica hegemonía en materia de discapacidad de las disciplinas biomédicas y tecnológicas. Sin embargo, el trabajo que viene produciéndose en las ciencias sociales y humanas da cuenta de todo lo que estas disciplinas tienen para aportar”.

Efectivamente son muchas las líneas de trabajo que se llevan a cabo: espacios de formación vinculados con discapacidad y diferentes dimensiones de la accesibilidad - cultural, comunicacional, pedagógica - en extensión, grado y posgrado; producción de material de estudio accesible en colaboración con la Biblioteca Central, la Subsecretaría de Bibliotecas y la Asociación Civil Tiflonexos y relevamientos de accesibilidad urbana conjuntamente con dos equipos de cátedra del Departamento de Geografía y la Fundación Rumbos.

En Latinoamérica, al igual que en otras latitudes, el activismo¹⁴ se gestó desde los propios espacios segregados tales como los Centros de Rehabilitación. En Argentina el **Frente de Lisiados Peronistas** en palabras de la **investigadora Paula Danel** “(...) 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

¹³ <http://seube.filo.uba.ar/programa-de-orientaci%C3%B3n>

¹⁴ Para ampliar acerca del activismo de organizaciones de personas con discapacidad en América Latina Revista Pasado Abierto N° 13 - 2021 <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto/issue/view/234>

bandera será el derecho a trabajar” (Danel, 2016: 71)¹⁵.



Descripción de la imagen: Foto histórica del Frente de Lisiados Peronistas tomada a mediados de los años ‘70 del siglo pasado. Cerca de 20 militantes, apodados con cariño y autorreferenciados como “los rengos peronistas”, posan con sillas y muletas con una pancarta pidiendo por sus derechos.

Carlos Alexis García, también integrante del Programa Discapacidad y Accesibilidad de Filo: UBA, destaca que “la inclusión es una construcción que se hace con otros. Es importante desde las universidades articular con las organizaciones sociales que atesoran décadas de saberes y experiencias”.

¹⁵ Danel, P. (2016). Las intervenciones de los trabajadores sociales en el campo de la discapacidad. Trayectorias y temporalidades. Tesis doctoral. Universidad Nacional de La Plata.



Descripción de la imagen: Tapa del Libro La discapacidad desde la perspectiva de las humanidades¹⁶

DESAFÍOS PRESENTES Y PRÓXIMOS FUTUROS

Los desafíos pueden sintetizarse en la transversalización y la institucionalización de la producción de accesibilidad y las barreras que persisten en las universidades.

Al respecto la especialista Rusler explica que “es necesario seguir trabajando con una perspectiva sistémica, comprender que somos parte de un sistema educativo, que el pasaje de un nivel a otro no puede ser un abismo intransitable. Las políticas que en los niveles obligatorios son reguladas por dispositivos de apoyo como el Proyecto Pedagógico para la Inclusión, maestros de apoyo a la inclusión o acompañantes personales no docentes se interrumpen de manera abrupta en el ingreso al nivel superior. No se trata necesariamente de darle continuidad a estos dispositivos pero sí de analizar críticamente estas trayectorias y diseñar apoyos en contexto. Por ejemplo, la **accesibilidad cognitiva**, continúa siendo una dimensión invisibilizada y cuestionada. Tanto si se enfoca desde el derecho colectivo a la universidad como en relación con el ingreso de personas con discapacidad intelectual que egresan de los niveles obligatorios con un título que los habilita”.¹⁷

¿Se trata de adecuación de contenidos en un nivel que forma profesionales cuyos títulos una vez egresados conllevan una responsabilidad? ¿Es posible pensar en trayectos orientados que no constituyan ofertas minorizadas?

La experiencia de una Diplomatura Orientada en la Universidad Nacional de Río Negro para estudiantes con discapacidades intelectuales propone un trayecto relacionado con la formación y el empleo. Sobre el tema relata **la pedagoga Mischia** de esa Universidad: “la particularidad de las personas con discapacidad intelectual pone en evidencia la falta de estrategias para el abordaje de formas de construcción diferentes del conocimiento y la existencia preponderante de prácticas pedagógicas definidas desde la homogeneidad. Se

¹⁶ Enlace al Libro:

<http://publicaciones.filo.uba.ar/la-discapacidad-desde-la-perspectiva-de-las-humanidades#:~:text=La%20discapacidad%20desde%20la%20perspectiva%20de%20las%20humanidades%20constituye%20un,la%20Universidad%20de%20Buenos%20Aires>

¹⁷ Para conocer más acerca de los sistemas de apoyo en los niveles obligatorios del sistema educativo:

<https://www.acomprtrayectorias.org/articulos/>

desdibuja u oculta esta situación con políticas estructuradas en un concepto de igualdad basado en el acceso y oferta, que sin embargo no transita por el de equidad en el marco de las diferencias”. (Misischia, 2019: 105)¹⁸

La historiadora e investigadora de la Universidad Nacional del Sur Miriam Cinquegrani¹⁹ pone de manifiesto que “las barreras en el acceso a la educación inclusiva de las personas con discapacidad no se circunscriben únicamente al formato escolar, su estructura, sus regulaciones sino que inciden también fuertemente barreras actitudinales profundas y que subyacen al ordenamiento del sistema educativo, estigmatizaciones, hegemonía de una mirada médica e individual, factores que atraviesan la constitución de las subjetividades y, por ende, sus trayectorias”.

Otra cuestión que avanza muy lentamente en las universidades son las políticas de inclusión de personas sordas: el relevamiento ya mencionado que realizó la Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID) entre 2014 y 2016 arrojó que si bien un 92% de las universidades encuestadas tenía estudiantes sordos, sólo un 38% correspondiente a ocho universidades nacionales contaba con graduados sordos. En cuanto al requerimiento de apoyos, la figura del intérprete de lengua de señas es requerida por el 54% y su provisión es heterogénea y depende significativamente del presupuesto que cada universidad le asigna. En cuanto a la elaboración de material didáctico accesible sólo lo realiza un 23% y el asesoramiento a docentes ya arroja un porcentaje más elevado del 61% de las universidades nacionales, que contrasta con el 38% de respuesta en relación con la capacitación del personal no docente. En cuanto a las adecuaciones en las instancias de evaluación la mitad de las universidades lo considera, la otra mitad no y sólo el 42% ofrece talleres de lectura y escritura para estudiantes sordos.

Las experiencias, como se desprende del relevamiento,²⁰ contemplan la heterogeneidad de barreras y requerimiento de apoyos en tanto no todas las personas sordas son señantes, su conocimiento del español es muy diferente de acuerdo a la formación previa, entre otros factores. **Sí existe un acuerdo generalizado en cuanto a la postergación histórica de las personas sordas en la Educación Superior lo que se expresa, entre otros indicadores, en la baja tasa de graduados.**

La Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires cuenta con una Diplomatura de Interpretación en Lengua de Señas Argentina/Español cuya propuesta “se funda en la convicción de que el país tiene la urgente necesidad de ofrecer una instancia de formación a nivel universitario que permita jerarquizar el servicio de interpretación en Lengua de Señas Argentina (LSA) que actúa en los distintos ámbitos formales e informales en los que es requerido”.

En diciembre de 2021 recibieron su diploma de instructores e instructoras de LSA de la Tecnicatura Universitaria en Lengua de Señas Argentina (TULSA) de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos²¹ 160 personas sordas. Se trata de un proyecto

¹⁸ Misischia, B. (2019) Relaciones entre Universidad y Discapacidad. Voces acalladas que resuenan [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Buenos Aires. Argentina]

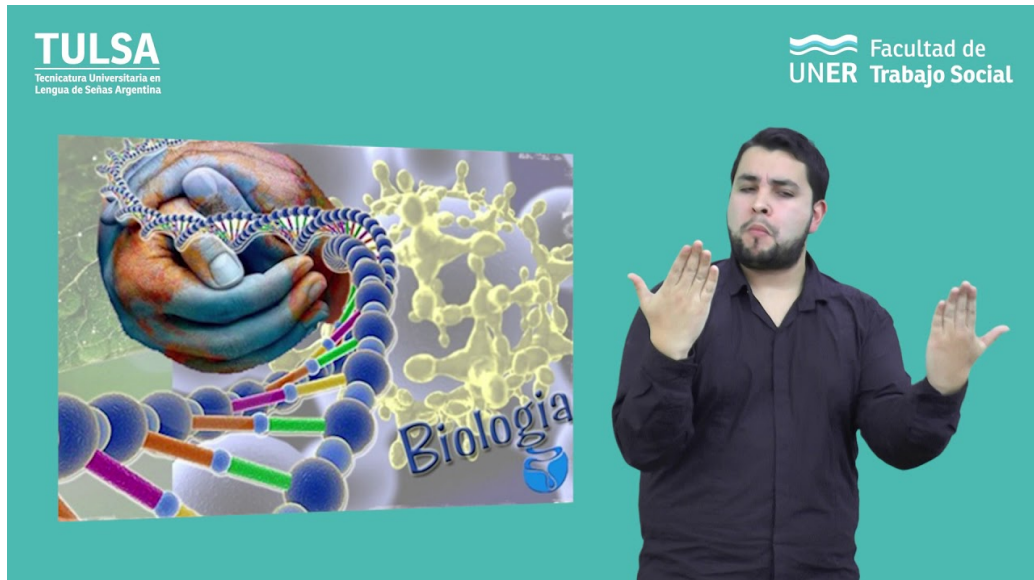
Para conocer más de esta experiencia: Delgado, M., Misischia, B. y Pizarro, D. (2021). Discapacidad intelectual y universidad. Propuestas que desafían los límites y abren nuevos horizontes, RAES, 13(22), pp. 50-62

¹⁹Cinquegrani, Mónica (2021) “¿Dónde está lo que falta?” Representaciones y miradas acerca de la discapacidad en la escuela a partir de las narrativas de familias en lucha por el derecho a la educación inclusiva en la provincia de Buenos Aires (2006-2017).

²⁰ Para conocer más acerca de experiencias en la Educación Superior con personas sordas: Políticas en educación superior en las universidades públicas argentinas : discapacidad y universidad : período 2014-2016 (2019) 44-59 <https://bibliotecadigital.cin.edu.ar/handle/123456789/2385>

²¹ Más información acerca de la TULSA: Almeida, ME; Angelino, MA; Druetta, J; Cayetano, C y Vieytes, J. (2020) Educación Superior y justicia cognitiva: la experiencia de la Tecnicatura Universitaria en Lengua de Señas Argentina (TULSA) en la Facultad de Trabajo Social <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/143378>

concebido desde un inicio conjuntamente con la comunidad sorda que forma profesionales que puedan generar a su vez instancias de formación en Lengua de Señas Argentina en cualquier ámbito formal y no formal como así también en la producción de materiales educativos accesibles.



Descripción de la imagen: Imagen de la TULSA, un docente señando e imágenes de contenidos de la materia “Biología”

La **especialista en educación superior Verónica Perelli** enfatiza la importancia de “que los estudiantes sordos señantes puedan acceder, no solo a la información de la interpretación en LSA sino también a los materiales de estudio. Asimismo en el caso de quienes realizan lectura labial se suelen desconocer las dificultades áulicas que no favorecen la participación plena en lo que acontece en las clases. Desde el **Programa PRODISUBA del CBC de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la UBA** se viene pensando e implementando diversas herramientas y proyectos que permitan abordar estos temas. Entre ellas la experiencia del proyecto piloto de incorporar intérprete de lengua de señas en al menos una comisión de las dos materias comunes del Ciclo Básico Común para todas las carreras de la Universidad Buenos Aires, así como el diseño y planificación de una infinidad de configuraciones de apoyo que cada situación educativa requiere y la creación del Centro de Producción Accesible con el voluntariado de la **Biblioteca Accesible CBC**, que aborde en distintas etapas diferentes dimensiones de la accesibilidad mediante la digitalización accesible de la gran mayoría de las cátedras.

Otro desafío que desde ya no agota de ninguna manera las transformaciones necesarias en materia de accesibilidad y discapacidad en las universidades es la subtematizada cuestión de las **personas con discapacidad ejerciendo la docencia**. Una mirada hacia los programas, dispositivos de acompañamiento, regulaciones e investigaciones muestra de inmediato la focalización de las políticas en el claustro estudiantil. **La discapacidad en el claustro docente no es contemplada, tanto si se trata de personas con discapacidad que eligen la profesión, ingresan y egresan de trayectorias de formación como las que adquieren una discapacidad en el ejercicio de la misma (discapacidad sobreviniente).**

Uno de los estudios más recientes, el del **pedagogo y militante por los derechos de las personas con discapacidad Emiliano Naranjo**²² (2019) plantea que las principales dificultades para el desarrollo profesional docente de las personas con discapacidad (PcD) son las representaciones que se tiene de ellas y de sus tareas apoyadas en el prejuicio, las barreras y la posibilidad de obtener ajustes razonables; como así también, la certificación de estudios superiores. Por otra parte, la normativa se refleja escasamente en las prácticas dando cuenta de la vacancia en relación a la presencia del modelo social de la discapacidad en la formación docente (Naranjo, 2021). Naranjo estudió la Licenciatura en Educación Física pero tuvo que accionar judicialmente para acceder también al título de Profesor de Educación Física.

Otro estudio de la **pedagoga María Inés Monzani y el equipo de la cátedra Educación y Discapacidades de Filo: UBA** (2022) alerta -en relación a personas con discapacidad ejerciendo la docencia-, acerca de la mirada capacitista y fuertemente heteronormativa y cómo la idea de inclusión aparece desligada de las PcD y sus luchas (Monzani et. al., 2021): “(...) la discapacidad no es la condición que define los vínculos (...) es importante y necesaria una lectura que interrumpa la reproducción de algunas ideas que correlacionan educación y discapacidad como el etiquetamiento o la preeminencia de diagnóstico”.

Por último, el pensamiento crítico desde una perspectiva interseccional posibilita nuevos horizontes y, al mismo tiempo, revisitarse lo recorrido atendiendo a una aproximación que dé cuenta de la complejidad, la simultaneidad y entrecruzamiento de enfoques, variables, actores y saberes. La **especialista Agustina Palacios** da cuenta de este análisis en el desarrollo del Modelo de Derechos Humanos y refiere a Theresia Degener al dar cuenta de la interseccionalidad de la discriminación. Históricamente lo que hoy se entiende como interseccionalidad fue entendido como una sumatoria de condiciones - de vulneración generalmente - ubicando una vez más, tecnicizando y poniendo la mirada en los sujetos y no en las condiciones sociopolíticas, estructurales de exclusión y vulneración de derechos. **Resulta fundamental, por tanto, que las universidades asuman este desafío no solo en la lectura de sus propia producción de exclusión y discriminación sino en las políticas de inclusión y respeto de los derechos de todos y todas a estudiar y trabajar en la universidad.**

Como propone **Carlos García** se trata de “cambiar las preguntas y cambiar así los caminos: de ¿cómo ayudar a ...? a ¿cómo transformar los espacios? y reconfigurar así los umbrales de lo posible”. El futuro no está escrito.

Contacto de Prensa:

Observatorio Universitario de Buenos Aires
ouba@filo.uba.ar

Responsable de contenidos: Lic. Andrés Cárdenas - Secretaría General (FFyL - UBA)

Bibliografía / Producción de especialistas para profundizar en la materia

- Brogna, P. (2019) El derecho a la educación superior de estudiantes con discapacidad. Políticas públicas e institucionales en España, Opción, Año 35, Regular No.90, 1133-1170.
- Cinquegrani, Mónica (2021) “¿Dónde está lo que falta?” Representaciones y miradas acerca de la discapacidad en la escuela a partir de las narrativas de familias en lucha por el derecho a la educación inclusiva en la provincia de Buenos Aires (2006-2017). Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur, Argentina miricinquegrani@gmail.com Recibido: 17/12/2020 Aceptado: 14/04/2021 / Pasado Abierto. Revista

²² Para conocer más acerca de Emiliano Naranjo: entrevista en Noticiero de Canal 7 a cargo de Verónica González 27/1/2015 https://www.youtube.com/watch?v=QV_SmcA-8zE y participación de Emiliano Naranjo en el "Ciclo de Charlas del NICA" 27/8/2021: <https://www.youtube.com/watch?v=DPRpCsZgmzE>

- del CEHis. N° 13. Mar del Plata. Enero-junio 2021.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. comps. (2021) Las tram(p)as de la inclusión, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Ferrante, C. (2017) "Luchamos contra aquellos que nos quieren quitar la dignidad de cualquier manera": una entrevista a Emiliano Naranjo sobre discapacidad, educación y derechos, Boletín Oniteaiken, N° 23 mayo 2017.
- Ferrante, C. y Ferreyra, M. (2008) Cuerpo, discapacidad y trayectorias sociales: Dos estudios de caso comparados, Revista de Antropología Experimental, 8.
- Méndez, M. y Mischia, B. comps. (2019) Políticas en educación superior en las Universidades Públicas Discapacidad y Universidad. Período 2014-2016. Corrientes: Universidad Nacional del Nordeste- EUDENE.
- Monzani, I; Biscia, MJ; Colón, D; Perelli, V. y Rusler, V. (Asignatura Educación y Discapacidades- Departamento de Ciencias de la Educación, FFyL- UBA) (2021) Derecho a la educación, derecho a ejercer la docencia, EJE: 1. Derecho a la educación superior. Aportes para la transformación de los significados socialmente construidos y desafíos posibles en torno a la discapacidad, X Jornadas Nacionales y II Jornadas Internacionales Universidad y Discapacidad "Accesibilidad en la Educación Superior y derechos de las personas con discapacidad. Hacia la construcción de Universidades Públicas no excluyentes.
- Monzani, MI; Biscia, MJ; Colon, D; Perelli, V. y Rusler, V. (2022) De testimonios y (de) formaciones docentes, Eje 8 Derecho a la educación, políticas públicas y alternativas pedagógicas, 9ª Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales en las instalaciones de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Palacios, A. (2020) ¿Un nuevo modelo de derechos humanos de la discapacidad? Algunas reflexiones –ligeras brisas- frente al necesario impulso de una nueva ola del modelo social. Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos, Vol 4 (2), Año 2020, p. 12-42.
- Pérez de Lara, N. (1998) La capacidad de ser sujeto, Barcelona, Laertes.
- Petz, I. (2017) Jerarquizando la extensión a partir de su curricularización. Redes de Extensión, 3,1-6.
- Rinesi, E. (2015). Filosofía (y) política de la Universidad. Los Polvorines. Ediciones UNGS.
- Rusler, V. (2018) Educación inclusiva en la universidad y la importancia de auscultar a la vaca. Educación y Vínculos. Año I, N° 1, 2018. ISSN 2591-6327 126.
- Rusler, V. y Heredia, M. (2021) Transversalizar la discapacidad y accesibilidad en la Universidad: trayectoria, acciones y desafíos, Revista Espacios de Crítica y Producción N° 57, FFyL, UBA.